Mebarki, M., Starck, S. et Zaid A. (coord.) (2016).
*Expérience et professionnalisation dans les champs de la
formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et
nouveaux enjeux*

Toulouse : Octarès coll. « Le travail en débats », 172 p. ISBN :
978-2-36630-051-2

Cédric Frégné

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2471>
DOI : 10.4000/rechercheformation.2471
ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 30 septembre 2015
Pagination : 111-112
ISBN : 978-2-84788-848-5
ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Cédric Frégné, « Mebarki, M., Starck, S. et Zaid A. (coord.) (2016). *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux* », *Recherche et formation* [En ligne], 79 | 2015, mis en ligne le 30 septembre 2015, consulté le 25 septembre 2020.
URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2471> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2471>

dières, recueillis lors d'entretiens, il est réel ; mais le bénéfice reste largement individuel, parce que le retour de cette expérience n'est pas légitimé par les pairs, ni par l'institution. J'ajouterai à cette présentation rapide deux remarques plus globales.

D'une part, une idée sous-tend l'ensemble de cet ouvrage, idée très clairement exprimée dès le chapitre 1 (p. 21-22), dans le cas (généralisable sans difficulté sous cet aspect-là) de l'agronomie : les évolutions de la technoscience rendent nécessaires un enseignement intégré des sciences et des technologies – et non plus une juxtaposition de champs disciplinaires. Le concept même de technoscience traduit cette nécessité. Mais on pourrait à bon droit compléter – comme Morin – et parler de socio-techno-science ; les aspects sociaux sont d'ailleurs manifestes dans le chapitre sur l'évolution de l'agronomie ; ce qui justifie notamment qu'on invite les sciences économiques et sociales, comme discipline d'enseignement, dans les enseignements interdisciplinaires (voir chapitre 6). La recherche en didactique a besoin de tels exemples précieux pour l'apprentissage de la complexité.

D'autre part, on voit apparaître, dans deux chapitres de l'ouvrage (7 et 10), la notion de dynamique didactique. Ce concept est intéressant ; mais il semble au début de son existence, et pourrait être approfondi. En premier lieu, quels sont ses rapports avec le concept de chronogenèse ? En second lieu, dans ces deux chapitres, l'expression semble désigner deux mécanismes différents : dans le cas d'apprentis-ingénieurs en alternance, la dynamique didactique s'applique à la trajectoire d'un individu, l'apprenti-ingénieur, confronté à deux types de savoirs, académiques et professionnels ; dans le cas d'enseignants en stage en entreprise, il est plutôt fait référence à deux dynamiques didactiques, celle du travail de production et celle du travail d'enseignement. Dans quelle mesure ces deux approches sont-elles compatibles ?

En conclusion, cet ouvrage est riche d'expériences et de réflexions. Il apporte certainement sa contribution au travail nécessaire pour ouvrir la didactique à une vision complexe de ses objets d'étude.

Christian Buty

Université Lyon 1, laboratoire ECP (Éducation,
Cultures, Politiques)

**Mebarki, M., Starck, S.
et Zaid A. (coord.) (2016)
*Expérience et professionnalisation
dans les champs de la formation,
de l'éducation et du travail. État des lieux
et nouveaux enjeux***

Toulouse : Octarès coll. « Le travail en
débat », 172 p. ISBN : 978-2-36630-051-2

Actes du colloque éponyme – les conférences plénières et une sélection des communications présentées en atelier ont été retenues – qui s'est tenu du 26 au 28 septembre 2012 aux universités Lille 1 et Lille 3, l'ouvrage entend mettre en débat les articulations existantes entre expérience et professionnalisation dans les champs intéressant les sciences de l'éducation et les sciences du travail. Le projet a, en apparence, tout de la gageure, tant les syntagmes « expérience » et « professionnalisation » sont polysémiques et largement fuyants. Comment donc penser l'articulation entre deux ensembles aux sémantiques si manifestement labiles ?

Pour mettre de l'ordre dans la réflexion et organiser le propos, les coordinateurs de l'ouvrage proposent de reprendre le fil conducteur de l'appel à communication du colloque : « en quoi l'expérience peut-elle être considérée aujourd'hui, pour les acteurs de l'éducation et de la formation, comme incontournable dans les processus de professionnalisation ? » (p. 3) Plus précisément, c'est autour de quatre tensions que la discussion est organisée et le livre structuré : tension entre l'expérience vécue de manière irréductible et les démarches visant à la rationaliser pour mieux la formaliser ; tension entre l'expérience que chaque sujet fait au quotidien et l'expérience que l'on peut trouver consignée dans une biographie personnelle, éducative ou professionnelle ; tension entre expérience et savoir(s) ; tension enfin entre compétences professionnelles et expérience.

À la lecture de l'ouvrage, il semble y avoir un point d'accord parmi les auteurs pour convenir, avec Dewey, que l'expérience naît conjointement de l'action, du vécu de l'action et de la réflexion sur l'action vécue. C'est ainsi qu'il devient possible d'écrire d'un sujet qu'il a « fait » et « vécu » une expérience. Quant à la professionnalisation, elle fait l'objet d'usages plus variés : en lien avec la dimension éducative,

il peut être question de cursus ou de contenus de formation professionnalisés et des modalités de formation des futurs professionnels ; au regard d'une dimension plus juridique, la professionnalisation s'entend classiquement comme la détention d'un monopole d'exercice et par le contrôle de la formation et des modalités d'accès au groupe professionnel ; d'un point de vue socioéconomique, elle peut s'entendre comme un mode d'exercice professionnel donnant des gages en termes de qualité et/ou d'efficacité.

La mise en relation de l'expérience et de la professionnalisation prend donc des formes singulièrement distinctes selon les contributeurs. Ce qui semble néanmoins les réunir est le refus de toute perspective mécanique. L'expérience est certes un ingrédient ordinairement associé à l'idée de professionnalisation, mais elle n'en est pas une condition nécessaire et encore moins suffisante. Des « débutants » sur le marché du travail peuvent parfaitement avoir suivi une formation très fortement professionnalisée. La professionnalisation de l'activité productive ne s'accompagne pas automatiquement d'un surcroît d'expérience (et d'expertise). Le caractère empirique de l'activité et l'absence de formalisation des processus de production ne nuisent pas nécessairement au développement de l'expérience. Ce qui compte, rappelle Jean-Marie Barbier, « est ce que je fais de ce qui m'advient » (p. 63). L'intentionnalité est donc discriminante pour caractériser le fait qu'il y a ou non processus d'acquisition de l'expérience.

C'est assurément là que se situe le nœud des différentes contributions. Les approches sommatives (avoir ou non de l'expérience) sont révoquées en doute. Des orientations plus processuelles sont mises en exergue afin de souligner la nécessité de passer d'une logique attributive à une logique relationnelle. En effet l'expérience est moins un attribut du sujet qui aurait à sa disposition un « stock » d'expériences, qui accumulerait des « quantités » d'expériences ou qui pourrait perdre son « capital » d'expériences, qu'une propriété de la relation de soi à soi et de soi à autrui. Quel(s) sens donnent les sujets à ce qui leur arrive, que ce quelque chose soit une pensée fugace des plus intimes, le rapport à un objet matériel, une situation d'interaction, un problème d'ordre moral, cognitif ou pratique ? Et c'est au regard du type de réponse apporté par

le sujet lui-même que les auteurs infèrent une dynamique qui, dans les champs de l'éducation, de la formation ou du travail, sera dite de professionnalisation.

Le sujet travaillé dans l'ouvrage est complexe. La juxtaposition – comme souvent dans des actes de colloque – l'emporte parfois sur la coordination des contributions. Un panorama assez étendu des approches existantes est ainsi présent. Manque toutefois un propos liminaire ou conclusif donnant à voir la « valeur ajoutée » de cette publication. Car, en matière d'expérience et de professionnalisation, les publications sont légion, avec des entrées disciplinaires et thématiques multiples. C'est le seul véritable regret que l'on puisse avoir après avoir refermé le volume.

Cédric Frégné

Université Paris-Est Créteil, LIRTES

Prost, A. (dir.) (2014)

La formation des maîtres de 1940 à 2010

Rennes : PUR. ISBN : 978-2-7535-3534-3

L'histoire récente de la formation des maîtres manquait : l'ouvrage dirigé par A. Prost comble cette lacune. Douze contributions d'historiens analysent les soixante-dix dernières années (1940-2010) de la formation des enseignants. Le choix de la période correspond à des changements clefs de cette formation. En 1940, le gouvernement de Vichy supprime les Écoles normales d'instituteurs (ENI) : la contribution de J.-F. Condette en précise les enjeux. À la même époque (1941), le baccalauréat devient le titre requis pour entrer dans le métier. En 2010, la *maîtrisation* ouvre une nouvelle ère de la formation des maîtres. Entre ces deux dates, A. Prost pointe des permanences qui caractérisent la fonction : un recrutement très important d'enseignants « sans juger nécessaire de les former », « recruter d'abord et former ensuite ». Les instituteurs devenus bacheliers vont progressivement transformer le métier. P. Legris rappelle que, dès le début des années soixante, 1/6^e des normaliens échappaient à l'institutariat et se destinaient à l'enseignement secondaire en intégrant le Centre de formation des professeurs de CEG. Dans ce registre, D. Bret mentionne le combat du SNI pour que le corps des PEGC, créé en 1969, reste la voie de promotion des instituteurs. P. Legris conclut : « Dans les années 1960, l'enseignement primaire se vide de