
L'instrumentation de la démarche de professionnalisation par l'usage du carnet de bord en formation

Instrumentation of the professionalization process through the use of the logbook in training

Jean-Luc Denny, Brigitte Pagnani et Louis Durrive



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/11784>

DOI : 10.4000/ree.11784

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Jean-Luc Denny, Brigitte Pagnani et Louis Durrive, « L'instrumentation de la démarche de professionnalisation par l'usage du carnet de bord en formation », *Recherches en éducation* [En ligne], 52 | 2023, mis en ligne le 15 juin 2023, consulté le 26 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/ree/11784> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.11784>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Dossier

Le développement professionnel : quelles perspectives ?

Coordonné par Emmanuèle Auriac Slusarczyk
& Marc Daguzon

MARC DAGUZON & MOUSSAY SYLVIE – *Édito. Description des vécus et interpellation des acteurs. Nouvelles improvisations à venir* – 2

JEAN-LUC DENNY, BRIGITTE PAGNANI & LOUIS DURRIVE – *L'instrumentation de la démarche de professionnalisation par l'usage du carnet de bord en formation* – 6

LUC RIA – *Pister et modéliser le développement professionnel. Étude de la transformation de l'activité de personnels de l'éducation dans des situations typiques et/ou critiques* – 18

FLORENCE POLICARD, EMMANUELLE NEUVILLE, MARGAULT SACRE, SABINE PETIT, CATHY PAULET, MARIE-CHRISTINE TOCZEK-CAPELLE & GUILLAUME SERRES – *L'introduction de l'hybridation en formation infirmière comme révélatrice des conditions du développement des formateurs* – 31

ANITA MESSAOUI – *Le développement professionnel des enseignants dans des situations de mutation : une analyse au prisme de l'expertise documentaire* – 44

PHILIPPE CURY & CARINE SIMAR – *Formation de professionnels pluri-catégoriels en matière de compétences psychosociales : perspectives andragogiques, professionnalisation et développement professionnel* – 58

NATHALIE ESTIENNE – *Le développement professionnel des personnels d'inspection : un exemple en éducation musicale* – 71

MARC DAGUZON, EVALD MAILLET, SYLVIE CÈBE & SYLVIE MOUSSAY – *Mieux comprendre la situation de travail d'aide aux devoirs pour faciliter le développement professionnel des acteurs du périscolaire en formation* – 88

FRANÇOISE LANTHEAUME – *L'improvisation dans le travail enseignant, entre défiance et ressource* – 102

Varia

THIBAUT BOUCHET-GIMENEZ – *À l'école des temps faibles. Quelques enjeux didactiques d'une éducation en mineur* – 114

ALAIN FIRODE – *Une épistémologie de professeur : Pierre Duhem et l'enseignement de la physique* – 129

PIERRE GÉGOUT – *L'hybridation conceptuelle en question. Le cas du concept de « situation » chez John Dewey et Guy Brousseau* – 142

MARYVONNE MERRI & ANNIE DUBEAU – *Des contradictions au décrochage : récits de parcours en adaptation scolaire* – 161

Note de Synthèse HDR

CHRISTOPHE MICHAUT – *État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire* – 179

Recension

Recension par Michel Fabre
Le projet démocratique. Une approche pragmatiste,
ROBERTO FREGA – 197

L'instrumentation de la démarche de professionnalisation par l'usage du carnet de bord en formation

Jean-Luc Denny

Maître de conférences, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Strasbourg

Brigitte Pagnani

Maître de conférences, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Strasbourg

Louis Durrive

Professeur des universités, Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC), Université de Strasbourg

Résumé

L'article aborde l'instrumentation des démarches de professionnalisation par l'écriture, dans les dispositifs de formation à l'université, en interrogeant en quoi elle contribue à la professionnalité des acteurs à l'accompagnement des étudiants. Est mobilisé l'usage d'un carnet de bord par les étudiants dans un D.U., « Accompagner l'étudiant.e » de l'université de Strasbourg. Tenant de la démarche ergologique qui revendique une approche anthropologique du travail, le protocole de recueil des données mobilise conjointement l'entretien semi-directif et le dessin en tant qu'artefact, deux entretiens sont menés avec trois participantes. Les résultats documentent un carnet initialement empreint d'étrangeté qui semble faire obstacle aux apprentissages jusqu'à se transformer en un instrument « laboratoire » par un processus dialogique. La discussion défend une professionnalisation prise sous l'angle d'un débat de normes.

Mots-clés : développement professionnel, professionnalisation, écriture et lecture, aide aux élèves et aux étudiants, enseignement supérieur et universitaire

Abstract

Instrumentation of the professionalization process through the use of the logbook in training — The article discusses the instrumentation of professionalization approaches through writing in university training systems. We are questioning how it contributes to the professionalism of actors in supporting students. The use of a logbook is mobilized by students enrolled in a university degree of "guidance the students" from the University of Strasbourg. Taking the ergological approach, which claims an anthropological approach to work, the data collection protocol mobilizes the semi-directive interview and the drawing as an artifact, two interviews are conducted with three participants. The results document a logbook initially full of strangeness that seems to makes learning difficult until it becomes a laboratory instrument through a dialogic process. The discussion defends a professionalization taken from the angle of a norms debate.

Keywords: professional development, professionalization, writing and reading, help for pupils and students, higher and university education

« Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? » C'est la question à laquelle répond Verzat (2013, p. 25) dans le premier chapitre d'un ouvrage collectif entièrement consacré à cette activité. L'accompagnement des étudiants est mis à l'agenda de l'ensemble des universités. Dans cet article, nous rendons compte de l'expérience d'un diplôme universitaire (D.U) « Accompagner l'étudiant.e » créé en 2021 à l'Université de Strasbourg ayant pour ambition de former des personnels qui, dans le cadre de l'exercice de leurs missions, tiennent ou sont appelés à tenir désormais un rôle d'accompagnateur.ice auprès d'étudiants. Avec la création de ce D.U., l'Université vise le développement professionnel des acteurs à l'accompagnement. Au cœur de ce diplôme, il est fait usage d'un carnet de bord qui accompagne les étudiants dans leurs apprentissages, objet que l'article se propose d'étudier.

1. Le D.U. « Accompagner l'étudiant.e » : un dispositif de professionnalisation

La Loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui introduit comme nouvelle mission l'orientation et l'insertion professionnelle, puis le Plan pour la réussite en licence, fournissent le cadre politico-institutionnel à la mise en place de dispositifs pour les étudiants visant à sécuriser les parcours individuels : du parcours d'études au parcours professionnel. Ces dispositifs de professionnalisation présentent deux caractéristiques communes qui retiennent ici notre attention. En premier lieu, ils cherchent à articuler de manière plus ou moins étroite l'acte de travail à l'acte de formation en intégrant « dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler » (Wittorski, 2008, p. 14). En second lieu, ils déploient diverses pratiques d'écriture accompagnée. Les concepteurs du D.U. « Accompagner l'étudiant.e » ont retenu plusieurs modalités et outils pédagogiques prenant en compte ces deux caractéristiques : ce diplôme peut donc se définir comme un dispositif de professionnalisation.

1.1. Présentation du D.U. « Accompagner l'étudiant.e » : une ingénierie dans l'air du temps

Le dispositif de formation a vu le jour dans le cadre de la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE)¹. Grâce aux moyens financiers prévus par celle-ci, l'établissement a pu lancer le projet INCLUDE (*INventer les Coursus de Licence de l'Université de Demain*)². Le D.U. actionne le levier n° 1 de ce projet d'envergure : « De nouvelles formes d'accompagnement de l'étudiant » à savoir un accompagnement personnalisé à la réussite étudiante tout au long de son parcours universitaire, le soutien à ses apprentissages et la prise en compte de ses besoins spécifiques.

Le D.U. « Accompagner l'étudiant.e » est organisé autour de cinq blocs de compétences³ : 1) Situer et adapter son action dans l'environnement universitaire ; 2) Adopter une posture d'accompagnement adaptée ; 3) Choisir et utiliser les méthodes et les outils de l'accompagnement ; 4) Adapter sa pratique aux différents besoins et contextes ; 5) Analyser une pratique d'accompagnement. Il a été conçu selon l'approche par compétences c'est-à-dire dans une logique d'apprentissage qui sous-tend le développement d'un parcours (Tardif, 2019). Les concepteurs ont retenu la modalité formative de l'évaluation continue intégrale (ECI) qui place l'évaluation au service des apprentissages de l'étudiant avec l'introduction de leur progressivité par l'étalement et la régularité des évaluations ainsi que la diversification des formes d'évaluation.

¹ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018.

² INCLUDE est un projet de rénovation pédagogique lancé en janvier 2019 pour 10 ans. Il s'appuie sur les moyens proposés par l'appel à projets NCU (Nouveaux Coursus à l'Université) et entre dans le cadre du Programme d'Investissement d'Avenir 3 (PIA3) lancé par l'État. Source : <https://include.unistra.fr/>

³ Totalisant un volume horaire de 75 heures en face-à-face pédagogique (une demi-journée hebdomadaire) et 250 heures de Travail Personnel Étudiant (TPE).

La formation comporte des temps d'échanges sur les pratiques et des rencontres individuelles dans le cadre de la « supervision individualisée » des projets d'accompagnement des apprenants. Elle s'inspire d'une forme de pédagogie de l'alternance dans la mesure où les acteurs à l'accompagnement sont en situation d'emploi et qu'ils sont invités tout au long de leur parcours de formation à construire leur réflexion en prenant appui sur des situations réelles d'accompagnement.

1.2. Un outillage pédagogique : l'exemple du carnet de bord

Les concepteurs du dispositif de formation ont prévu d'outiller les apprenants qui sont tenus de faire usage d'un « carnet de bord » pour suivre leur activité d'analyse des situations d'accompagnement, en tant qu'accompagné ou accompagnant, et de situations de formation en vue d'enrichir, au fil de l'eau et de façon cumulative, leurs démarches d'accompagnement et fortifier le développement de leurs compétences.

L'objectif général assigné au carnet de bord est libellé de la façon suivante : « Le carnet de bord contribue à la construction de votre parcours de développement professionnel. Il vient soutenir, accompagner et étayer vos apprentissages. Il permet de construire des liens entre les différentes situations d'apprentissage et les acteurs qui sont impliqués dans le D.U. »⁴.

Y sont présentés les buts, les objectifs ainsi que les modalités d'utilisation. Il comprend enfin cinq fiches qui renvoient aux différentes situations formatives (enseignement, intervention d'accompagnement et supervision), à une activité réflexive sur son évolution professionnelle et à l'activité de veille informationnelle. Des items ou des questions guident les apprenants dans la rédaction des différentes fiches qui viennent au fur et à mesure se compléter et constituer un classeur numérique. Face à l'exigence que recouvrent ces attendus, un atelier de méthodologie d'écriture a été ouvert pour soutenir l'usage du carnet de bord. Ainsi, il ressort que l'accompagnement à l'écriture du carnet de bord est incontournable et ce, tout au long du processus de formation.

2. Instrumentation des démarches de professionnalisation et professionnalité des acteurs

2.1. L'usage du carnet de bord en formation : une démarche d'écriture à accompagner

En plus de se présenter comme un objet quelque peu étrange, le carnet de bord apparaît d'un usage complexe. De ce fait, il nous paraît important de nous emparer ici de la question de son usage⁵ tant par les apprenants ou les formés que par les concepteurs pédagogiques, les enseignants ou les formateurs. La formulation de cette question nous incite donc à approfondir la réflexion sur le lien entre « écriture et professionnalisation » (Crinon & Guigue, 2006, p. 117). Ce faisant, nous cherchons à élucider la problématique suivante : en quoi l'instrumentation des démarches de professionnalisation par l'écriture, dans les dispositifs de professionnalisation à l'université, peut-elle contribuer à la professionnalité des acteurs dans l'accompagnement des étudiants ?

Le carnet de bord se définit comme un écrit professionnel individuel qui accompagne l'apprenant tout au long de son parcours de formation. Il est de nature à soutenir une démarche réflexive portant sur les différentes situations de formation, d'intervention d'accompagnement et de supervision dans lesquelles l'acteur préposé à l'accompagnement de l'étudiant évolue. Ce n'est ni un outil d'évaluation ni un outil d'auto-évaluation des apprentissages. Il s'inscrit dans une démarche accompagnée d'autonomisation de son développement professionnel.

⁴ Les échanges en supervision peuvent, à l'initiative de l'apprenant, prendre appui sur le carnet de bord.

⁵ Comme elle se pose pour toutes les formes d'écrits professionnels en formation.

La tâche d'écriture tient une place importante dans le dispositif de professionnalisation faisant assumer au professionnel apprenant une double posture d'accompagnant-accompagné dans les différentes situations rencontrées que ce soit en formation (en face-à-face pédagogique, en ateliers, en groupes d'analyse de pratiques et en entretien de supervision) ou en accompagnement sur le terrain d'activité. Elle tire son sens d'une forme d'engagement susceptible d'avoir un impact sur les manières de penser et de faire ultérieures (Crinon & Guigue, 2006). La tâche d'écriture est accompagnée favorisant une prise de distance par rapport aux situations vécues, accentue le processus de développement professionnel pour l'accompagnateur et contribue à sa professionnalité d'accompagnateur (Charlier & Biemar, 2012).

2.2. Professionnalité des acteurs à l'accompagnement des étudiants

2.2.1. Professionnalité et développement professionnel

Le débat social sur la professionnalisation ne peut pas prétendre exclure les individus eux-mêmes qui aspirent à une « mise en reconnaissance de leurs professionnalités » (Wittorski, 2008, p. 15). Un débat que nous reprenons ici car la question de la professionnalité est centrale dans le dispositif de professionnalisation et elle est au cœur de la démarche d'écriture réflexive du professionnel tantôt en formation tantôt mis en situation d'accompagner des étudiants. Pour saisir la portée de ce débat, une clarification sémantique des concepts de professionnalisation et de professionnalité s'impose.

Comme le souligne Étienne, le terme de professionnalisation « aussi bien descriptif que prescriptif » (2008, p. 123), reste à bien des égards empreint d'ambiguïté et son usage immodéré conduit à sa réification alors qu'il n'est qu'un descripteur d'apprentissage (Barbier, 2008), l'apprentissage se définissant comme la co-construction et la co-transformation du sujet et de son environnement, ainsi « l'agent, l'activité et le monde se constituent chacun réciproquement » (Lave & Wenger, 1993, p. 33). Étienne (2008) préfère celui de *professionnalité* (ou l'expression de *développement professionnel*). Wittorski va plus loin en considérant que le concept de professionnalité permet l'attribution de la qualité de « professionnel » et ce, par la double action de « développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes, conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet » (2008, p. 32/33).

En tout état de cause, la professionnalisation entendue au sens de développement professionnel nous amène à préciser le lien que nous faisons entre travail et formation.

2.2.2. Une approche ergologique du lien entre le travail et la formation

Nous nous inscrivons dans la perspective de la démarche ergologique (Schwartz, 2000). Celle-ci se fonde sur la dialectique de *la connaissance et de la vie*, héritée de Canguilhem. Au sens scientifique, la connaissance est un effort de neutralisation : une interprétation qui s'autocritique jusqu'à l'horizon de ne plus être une interprétation : « *le point de vue de nulle part* ». Inversement, la vie est un effort de déneutralisation : vivre, c'est faire des choix, découper le monde environnant à partir d'un *point de vue en valeur*. Ainsi s'approprier un objet conceptuel pour l'utiliser dans la vie ordinaire, ce que vise la formation professionnelle, c'est un processus de neutralisation-déneutralisation.

Dans cette perspective anthropologique, on comprend que le milieu objectif (neutralisation), ici le milieu de travail, se double d'une perception subjective (déneutralisation). Intervenir dans ce milieu, c'est établir une relation objective, une « relation entre » les objets qualifiés : se former en comprenant l'acte professionnel. Mais simultanément, c'est établir une relation subjective, une « relation à » ces objets : se vivre comme *auteur*, à l'*origine* de ses actes professionnels. Le sujet perçoit de son point de vue le milieu objectif, qui devient alors « son » milieu : il situe les choses par rapport à lui, se posant en « centre de référence ». Cette centralité symbolique est la

condition du vivant humain pour qu'il reconnaisse une cohérence au milieu dans lequel il va s'engager pour le transformer (Canguilhem, 2003/1952 ; 1985).

La démarche ergologique reprend ces hypothèses pour comprendre la centralité dans le rapport à la norme, dans un processus de professionnalisation. Le « fait de la norme », c'est le cadre objectif de travail. Cependant, ce qui fait que la norme a de l'effet sur le sujet qui agit, c'est la « relation à », autrement dit l'étape de l'appropriation où la personne considère l'objet avec un point de vue qui lui est propre. Le processus aura abouti lorsque le sujet non seulement maîtrisera intellectuellement son objet – en établissant une « relation entre » – mais encore l'investira subjectivement grâce à une « relation à » celui-ci : je suis l'auteur de cet acte, c'est le mien. Dans son « débat » avec le milieu, la personne aura le sentiment de maîtriser la situation, elle se vivra désormais comme « centre ». Au travail, l'objet et le sujet – l'acte professionnel et l'acteur – seront alors en phase : ce que je fais correspond à ce que j'entends faire de moi.

3. Un outillage méthodologique pour accéder à l'activité

3.1. Positionnement du chercheur

Le positionnement du chercheur s'affirme selon une double polarité, d'une part, transformative (Schwartz, 1997) dans la mesure où il ambitionne de contribuer au développement professionnel des participants à l'étude et, d'autre part, épistémique par la production de connaissances sur l'activité de ces derniers, ici en prise avec l'usage d'un carnet de bord situé à la croisée du travail et de la formation.

3.2. Participants à la recherche

Nous mobilisons trois professionnelles inscrites dans le D.U. « Accompagner l'étudiant.e » pour participer à l'enquête qualitative⁶. Le choix tient à leur statut de BIATTS⁷, d'une part, car peu d'études s'intéressent aux personnels non enseignants de l'université et, d'autre part, car la fonction d'accompagnement à la réussite étudiante est une injonction faite à l'ensemble de la communauté universitaire dont relève cette catégorie de personnels.

Èze est responsable de scolarité d'une faculté sous l'autorité de la responsable administrative et d'un directeur de composante. Âgée de 45 ans, elle exerce depuis 22 ans à l'université et coordonne une équipe de quatre personnes dans un service en charge des affaires administratives courantes et notamment des étudiants en difficulté.

Caroline est chargée d'orientation et d'insertion professionnelle. Âgée de 30 ans, elle exerce depuis deux ans dans ce service et accueille régulièrement des étudiants notamment en situation de handicap.

Patricia est adjointe technique principale en recherche et formation. Âgée de 39 ans, elle est chargée de la formation des usagers en bibliothèque. Elle exerce ses fonctions depuis 2009.

3.3. Design de la recherche

Le design de la recherche distingue et articule en même temps le dispositif pédagogique et le protocole de recherche (schéma).

Le dispositif pédagogique repose sur les tâches d'écriture proposées à l'Etu-ACE dans le cadre du D.U. autour de différentes situations de formation, d'intervention d'accompagnement et de supervision à consigner dans le carnet de bord. Sont privilégiées les situations d'intervention

⁶ Dénommées « étudiante du D.U. « Accompagner l'étudiant.e » (Etu-ACE).

⁷ Bibliothécaires, ingénieurs, administratifs, techniciens, personnels sociaux et de santé.

d'accompagnement menées par l'Etu-ACE d'un étudiant en formation initiale qu'il accompagne⁸.

Le protocole de recueil des données mobilise conjointement l'entretien semi-directif et le dessin en tant qu'artefact, deux entretiens sont menés avec chacune des Etu-ACE. Le premier a lieu à l'issue du premier semestre d'enseignement du D.U., le second trois mois plus tard. Entre les deux entretiens, l'indication a été donnée d'expérimenter systématiquement le carnet de bord.

Guidée par le chercheur, chaque Etu-ACE réalise une trace spatio-temporelle à partir d'un entretien mené dans son environnement de travail avec un Etu-FI. Ce procédé permet au chercheur de maintenir l'attention sur la situation définie à travers la dialectique continue entre « *Arena* » et « *Setting* » (Lave, 1988, p. 151). « *Arena* » renvoie à un environnement matériel et symbolique qui fait contrainte, « *Setting* » à ce qui est appréhendé et modifié à travers un processus de subjectivation *hic et nunc*. Pour le chercheur, il s'agit d'approcher « le travail en micro, à la loupe » (Schwartz, 2011, p. 150) sans jamais se départir de ces deux versants dont la mise en relation permanente permet de produire de la connaissance sur la transformation par l'activité des normes du travail.

Chaque entretien se compose de deux étapes :

- la première relève de la méthode du repérage et de l'ancrage/arbitrages avec mises en perspective (Durrive, 2019) en situation d'accompagnement vécue avec l'usage du carnet de bord en conformité avec le dispositif pédagogique ;
- la seconde amène le chercheur à poursuivre l'entretien sur la base d'une autoconfrontation de l'Etu-ACE à son carnet de bord.

De manière plus précise, la première étape du protocole de recherche se compose de trois phases en une boucle itérative et ambitionne d'analyser une situation d'accompagnement d'un Etu-FI mené en contexte professionnel par l'Etu-ACE.

Première étape, phase 1 : repérage

Celle-ci vise à présenter les savoirs formels liés à l'environnement professionnel « sous différents angles : sa localisation ; son histoire récente ; le service rendu et son organisation » (Durrive, 2018, p. 49). S'ajoute l'ensemble des contraintes structurelles qui participent de la situation d'accompagnement avec l'appui d'un dessin que l'Etu-ACE réalise en même temps qu'elle le documente auprès du chercheur.

Première étape, phase 2 : ancrage-arbitrages

Cette phase s'intéresse aux savoirs de l'Etu-ACE mobilisés dans le présent de l'action d'accompagnement avec l'enjeu de saisir ses renormalisations soit ses « arbitrages dans l'agir [...] non seulement les savoirs mobilisés mais aussi les valeurs » (Durrive, 2018, p. 51). Le dessin est repris et actualisé par l'Etu-ACE à partir de la situation *hic et nunc* au cœur de l'entretien faisant ainsi apparaître ses raisons d'agir.

Première étape, phase 3 : mise en perspective

Celle-ci correspond à la mise en perspective de ses arbitrages. L'enjeu est de dégager de nouveaux savoirs comme creuset de transformation de soi par les situations de travail et des situations de travail par soi. Le développement professionnel se loge dans cet empan avec comme effet de réalimenter les savoirs professionnels, ceux-là mêmes qui seront remis en circulation en phase de repérage dans de nouvelles situations.

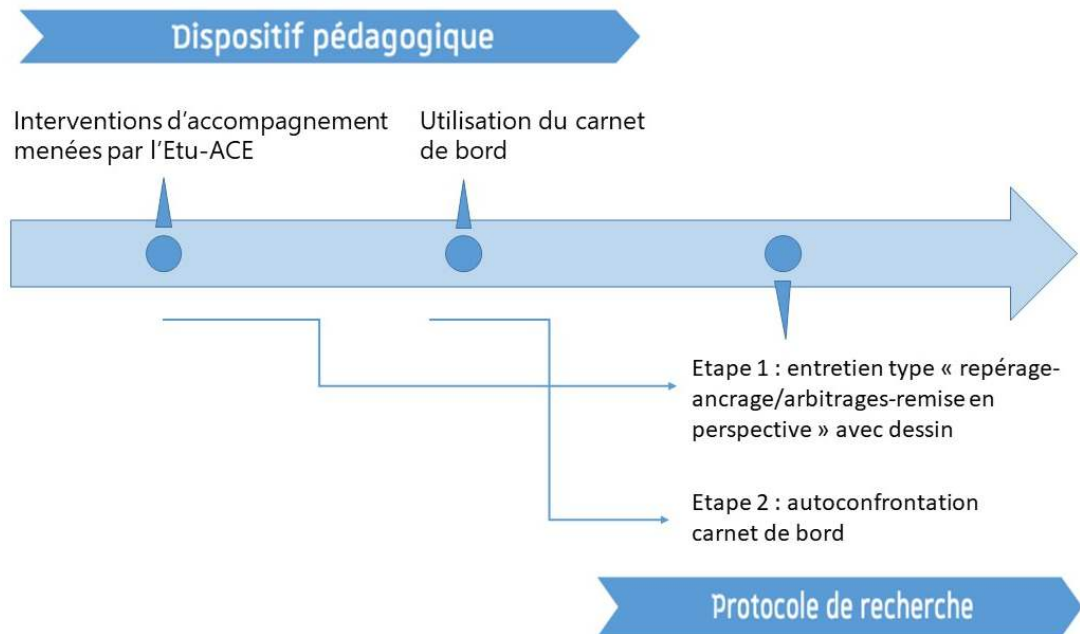
Ces différentes phases, si elles sont formellement distinguées pour en faciliter la compréhension, sont en réalité itératives et mises en tension tout au long des entretiens.

⁸ Dénommé « étudiant en formation initiale » (Etu-FI).

La seconde étape : phase d'autoconfrontation du participant à son carnet de bord

Complété préalablement à l'entretien en écho à cette même situation, le carnet de bord est mis à disposition du chercheur. Ce dernier confronte l'Etu-ACE à ses prises de notes. De l'analyse de l'activité en situation d'accompagnement, on passe à l'analyse de l'activité en situation d'usage du carnet de bord en référence à un moment d'accompagnement. Dès lors, le centre de gravité de l'entretien de recherche se déplace pour documenter le rapport qu'entretient l'Etu-ACE avec l'outil au cœur de la démarche de professionnalisation du diplôme.

Schéma - Design de la recherche



4. Résultats : un carnet qui fait un « obstacle » à un instrument « laboratoire »

Les résultats sont présentés en deux sections. La première exploite des données recueillies lors de la première série d'entretiens menée à l'issue du semestre 1 d'enseignement. La seconde traite les données des entretiens menés trois mois plus tard.

4.1. Le carnet de bord comme obstacle dans le processus d'apprentissage

4.1.1. De la difficulté de se dégager du faire : le carnet de bord un objet empreint « d'étrangeté »

Les premiers entretiens documentent le carnet de bord comme un objet empreint « d'étrangeté » qui vient « perturber » (Caroline) des manières de faire routinières. En contexte de travail, elle utilise « le carnet pour y noter tout ce [qu'elle] observe » (Caroline). Complété « au fil de l'eau » (Patricia), il est davantage perçu comme un outil « mémoriel » (Patricia), il lui permet de se « sentir tout de suite disponible pour l'étudiant » (Caroline). Le contenu est « soit une synthèse » (Patricia), soit une « matière brute, des traces de passage des étudiants » (Èze) qui n'ont pas vocation à faire l'objet d'une reprise, et encore moins « d'une réflexion scientifique » (Patricia). Une disjonction apparaît entre travail et formation, l'outil sert l'efficacité dans la tâche, l'absence d'une dimension réflexive, par un retour sur soi, ne permet pas à l'objet de devenir une ressource pour son développement professionnel. Le « blanchiment de l'activité [qui] consiste à voiler le retravail permanent de ses normes » (Schwartz, 2013, p. 14) par l'acteur lui-même s'inscrit dans ce processus. Apparaît en creux une dissociation entre temps de formation et temps de pratique réduisant d'autant la cohérence d'ensemble du dispositif pédagogique (Haberey-Knuessi, 2021).

Est également repérée une difficulté pour analyser le travail en train de se faire, « *quand on est dans l'action, on y est, et prendre ce recul c'est dur vraiment* » (Caroline). Ne voyant pas « *qu'on pouvait encore zoomer* », l'exigence « *d'être dans le méta tout en étant dedans* » se heurte au langage, « *mettre les mots [...] en ordre c'est compliqué* » (Èze). Le langage, en tant qu'un « des ingrédients constitutifs des processus de formation professionnelle » (Filliettaz & Lambert, 2009, p. 16), est bloquant dans la construction d'un récit de son travail. Durrive relève « une sorte de contradiction entre vivre et dire » (2019, p. 330). L'usage d'un vocabulaire banal pour qualifier les moments de vie ordinaires est peu compatible avec la complexité d'analyser le travail. Aussi, une grande partie du potentiel de développement contenu dans une situation professionnelle est perdue.

4.1.2. De l'intuition que quelque chose échappe à la compréhension : « *des petits eureka impossibles à saisir* »

Les trois Etu-ACE rétroagissent progressivement sur leurs logiques d'accompagnement des Etu-FI, les apports du D.U. viennent perturber leurs manières de faire standardisées, des doutes émergent quant à l'efficacité de leurs gestes professionnels. Èze repère « *des choses qui [lui] échappent probablement lors de ses entretiens* », (Caroline) y prend « *trop de place* ». Elle identifie des impressions qui lui viennent en situation, si elle ne les écrit « *pas directement au moment présent, elles sont potentiellement perdues* ». Elle sent qu'il y a « *des petites choses qui viennent, des petits eureka impossibles à saisir, et qui viennent et repartent* ». Apparaît ce que Thievenaz nomme un « pouvoir d'étonnement » (2022, p. 121), susceptible de provoquer l'entrée dans un processus de développement, dynamique que soutient possiblement l'effort de renormalisation d'une situation de travail. Dès lors, la réalisation d'une tâche se double subrepticement d'un enjeu de formation. Cette élaboration par l'acteur lui permet de vivre une expérience d'apprentissage par et dans une situation ordinaire du travail.

Cette bascule, Èze ne la répercute pas spontanément dans l'artefact mis à disposition dans le cadre du D.U. En l'état, le carnet de bord ne fait pas sens, il n'est pas investi pour servir le développement. Caroline rend compte d'un inédit. En formation initiale, « *on [leur] demandait d'apprendre des cours et de répondre à des questions. Parfois, mais rarement on [leur] demandait de donner [leur] point de vue* ». Se référant aux habitudes méthodologiques dont ils avaient la maîtrise soit « *un cahier avec une feuille vierge* », un « *temps est nécessaire pour apprivoiser le diplôme [mais aussi pour] apprivoiser le carnet de bord* » (Caroline). L'artefact présente ainsi des attributs d'un objet peu académique car plus orienté vers le sujet soit l'apprenant, spécificité de la formation professionnelle, et non exclusivement sur l'objet c'est-à-dire un contenu enseigné à apprendre plus représentatif des formations initiales. Le passage d'un type de formation à un autre n'est donc pas naturel, il est le fruit d'une construction soutenue par des enseignements et leur outillage.

4.2. Le carnet de bord comme objet « *laboratoire* »

4.2.1. Le carnet de bord source de contradictions : une exigence « *chirurgicale* » qui nécessite de l'accompagnement

Deux conditions d'usage du carnet de bord sont déclarées. La première porte sur ses attributs non académiques, « *le fait qu'il ne soit pas évalué facilite son appropriation, et évite d'être bloqué [par un objet] un peu formaté [induisant des réponses] quasi-scolaires* » (Èze). Onaisi et al. soulignent que « l'impératif académique peut décourager les étudiants de s'engager dans une démarche honnête » (2021, p. 22) visant leur transformation. Apparaît l'exigence d'une « liberté de penser, et de faire » qui favorise la dynamique d'engagement dans la formation d'adultes (Gillet, Gilibert & Girandola, 2013). Malgré tout, est évoqué le besoin d'adossement à des attentes standardisées, « *une fois qu'il est bien compris, bien complété avec ses fiches il est facile de compléter l'écrit final* » (Èze). La notion « d'usage de soi » (Schwartz, 2011, p. 149) est le résultat de ce nécessaire arbitrage entre deux sources de tension. D'un côté, l'usage de soi par soi corres-

pond à ce que l'acteur se donne comme normes personnelles (ici la valorisation de la liberté), et de l'autre, l'usage de soi par les autres, entendu comme ce que les autres exigent de lui (ici les attentes évaluatives).

La seconde condition livre des indices d'usage traduisant des moments de développement par un vécu singulier de l'apprentissage (Pastré, 2011). Dès lors, la visée n'est plus le savoir en tant qu'objet unique, mais la dialectique avec le sujet à travers lequel le savoir se prolonge dans l'agir. Le passage d'une logique de prescription à une proposition d'expérimentation de l'outil en situation au second semestre est déclaré comme essentiel. Le besoin « *d'être accompagné* » dans la mise en écriture d'un vécu singulier est souligné par Èze et Caroline. Celle-ci « *n'allant pas de soi* », Èze avait « *besoin d'échanger pour rentrer dedans, de vivre l'écriture en parlant* ». Cette condition se double d'une compréhension de la place du carnet de bord dans l'écologie générale de la formation, « *plonger dedans est possible uniquement après avoir compris les cours, les attendus, l'évaluation* » (Caroline). Les questions du carnet de bord « *sont trop complexes [...] c'est un travail chirurgical, très fin, qui est attendu* » (Èze).

4.2.2. Vers l'émergence d'un processus d'apprentissage singulier : s'engager dans « un dialogue avec soi-même »

L'usage régulier du carnet de bord fait émerger de nouvelles manières d'interroger les enseignements. Èze indique qu'elle se lance « *dans un dialogue avec [elle]-même* » comme « *quelque chose qui est en mouvement* », elle « *continue de [se] poser des questions ou [elle] expérimente quelque chose* », c'est l'image du « *laborantin* » qui lui vient. Patricia se dit désormais « *perdue sans carnet de bord* ». Celui-ci devient une « *aide à éprouver* », elle « *ne ferme pas [son] classeur à la fin du cours au contraire, il y a des degrés et des degrés qui s'intercalent* » (Caroline). Cette posture introspective « *déclenche des choses [chez elle], notamment des questionnements* » avec cet enjeu de faire évoluer ses manières de faire, car « *l'action, c'est bien ce qui [lui] importe, c'est là qu'il faut un impact* » (Caroline). Ainsi Patricia souligne un « *besoin de prendre des notes, de synthétiser et de reprendre ce [qu'elle a écrit] pour poursuivre sa réflexion et de la relier aux différents éléments de cours* ». Le carnet de bord apparaît comme une sorte de fil conducteur de la réflexion qui lui assure une continuité et un enrichissement constant.

Ainsi, Caroline considère que le carnet de bord lui apporte de « *la méthodologie* », consciente qu'elle n'aurait « *pas eu les mêmes réflexes* » et se considérant désormais « *complètement rentrée dans l'accompagnement. Sans cette méthodologie [elle aurait été] simple référente, juste un rôle* » alors que là, elle se dit « *vraiment accompagnatrice. Là [elle sent qu'elle] s'imprègne du rôle, [elle se sent] vraiment utile parce qu'il y a une avancée dans tout ça* » (Caroline). L'apprentissage d'une pensée méthodique centrée sur l'action produit un sentiment de légitimité au regard de son engagement au travail (Wittorski, 2008). Ces indices de développement professionnel s'inscrivent dans la dynamique du triangle de l'activité « *agir-savoir-valeur* » (Schwartz, 2015/1996, p. 148). Le carnet de bord vient se loger dans le registre du « *savoir* », il est régulièrement interpellé par l'« *agir* » en situation, et aussi par ce qui fait « *valeur* » pour l'acteur dans son engagement professionnel. Ce dernier point assigne au carnet de bord une nouvelle fonction, « *d'une aide pour repenser [son] travail* », il se double d'une « *aide pour rester fidèle à [ses] valeurs d'engagement* » (Caroline). Un lien est décrit avec une dynamique de bien-être au travail comme impératif de vie (Schwartz, 2000), « *car mieux gérer tout ça, c'est aussi utile au quotidien tant c'est lourd tout ce [que les BIATSS doivent] gérer* » (Caroline). S'affirme « *un lien entre la qualité de vie au travail et la manière dont [elle] gère cette charge : c'est en lien direct avec l'accompagnement des étudiants. Donc l'optimisation de process, c'est aussi pour l'étudiant au bout du compte* », soulignant en outre que « *la qualité de l'accompagnement ne peut fonctionner uniquement si [elle] aussi [va] bien au travail* » (Èze). Apparaît en outre un rapport à l'institution, le carnet de bord permet de vérifier « *ce qui a marché, ce qui a moins bien marché* » en démontrant la concordance avec les attendus « *de la démarche qualité* » portée par l'université (Caroline).

4.2.3. *Le devenir du carnet de bord à l'issue de la formation : vers la persistance de la « réflexivité »*

La réflexion sur le carnet de bord passe également par une projection sur son devenir à l'issue de la formation. Caroline considère qu'elle aura atteint « *un certain niveau à la fin du D.U. [et qu'elle n'aura] plus besoin du carnet de bord, [elle aura] soutenu [son] travail, [elle sera] moins dans cette intellectualisation permanente* » demandée dans le diplôme. Néanmoins, elle conservera « *la démarche [en utilisant] certainement un document sur lequel noter ce qui bouge dans [ses] accompagnements* ». Ainsi, l'abandon du processus académique va l'amener à « dépasser » l'outil en gardant « *la réflexivité* » nécessaire à la qualité de l'accompagnement. Cette perspective peut être rapprochée d'une logique de formation tout au long de la vie comme une attitude ouverte visant à se mouvoir dans une posture empreinte d'apprentissages.

5. Discussion : la professionnalisation perçue comme un débat de normes

Avant de dégager les enseignements de notre expérimentation, nous proposons un bref complément théorique visant à soutenir la discussion. Pour Canguilhem, « Entre le vivant et le milieu, le rapport s'établit comme un débat » (2013/1966, p. 24). Ne faisant pas exception parmi les vivants, l'être humain est lui aussi pris dans un dialogue permanent, souvent muet et néanmoins intense, avec son milieu de travail. Celui-ci ne cesse de l'orienter vers « ce qui doit être », mais lui-même travaille « en apportant ses normes propres d'appréciation des situations » (*Ibid.*). C'est le sens fort que nous donnons ici au « point de vue » : une manière de voir qui exprime une singularité à un moment donné d'une existence. Un sujet se constitue un point de vue à travers son histoire singulière et à l'épreuve de sa rencontre avec des milieux très divers. C'est à partir de là que chacun de nous évalue la situation dans laquelle il se trouve au moment d'agir. Certes, les situations productives sont normées, préconstruites, mais les normes du travail ne dispensent pas de l'activité humaine, elles la convoquent au contraire. Et à deux niveaux pour celui qui travaille : « Obligation faite de "penser", donc de produire, d'une manière ou d'une autre, du savoir. Obligation faite de "choisir", donc de se situer, d'une manière ou d'une autre, dans un monde de valeurs » (Schwartz & Durrive, 2009, p. 222).

Les stagiaires en supervision ont finalement suivi le cheminement que nous venons de décrire et qui relève selon nous d'un processus de professionnalisation. Au départ, le carnet de bord est un objet neutre, contraignant. La formation fournissant par ailleurs tous les repères nécessaires à l'acte professionnel d'accompagnement, cet outil ne s'impose pas comme une évidence. Son usage régulier et accompagné suggère de croiser les expériences et révèle que le travail n'est pas une routine. Il y a continuellement matière à penser, compte tenu des variabilités qu'il faut gérer dans l'action et que le carnet de bord incite à discuter. Le stagiaire entrevoit ce que veut dire un savoir d'expérience, l'enseignement ne faisant pas le tour de toutes les réalités d'une pratique. Et plus encore : non seulement travailler, c'est penser, mais c'est aussi choisir. On s'aperçoit que les solutions ne se trouveront jamais dans un catalogue parce qu'une situation s'apprécie différemment selon son angle de vue, et entre plusieurs issues, il faut décider, trancher, donc être renvoyé à soi-même.

Prendre conscience, par une approche qu'une étudiante appelle « *chirurgicale* », que le travail est composé de micro-arbitrages, c'est simultanément approfondir l'acte professionnel – *je découvre « les petits eurêka »* – et explorer en tant que sujet ses propres manières d'agir : *là je me sens « vraiment accompagnatrice »*. L'acteur reboucle sur l'acte pour s'en éprouver « l'auteur », c'est-à-dire celui qui est à l'origine du choix de faire comme ceci plutôt que comme cela. L'appropriation intellectuelle de l'objet d'apprentissage se double d'une appropriation symbolique : à la fois *relation entre et relation à*.

Nous dirions que se professionnaliser, c'est atteindre le niveau de « débat » qui convient avec le milieu de travail. La situation objectivement connue est celle qui est cernée par les apports techniques, mais elle est complétée par la situation subjectivement perçue, gouvernée par un *point*

de vue qui porte sur la relation du sujet à son objet. Le professionnel apprécie désormais d'un œil nouveau la situation évolutive de travail, en identifiant ce qui pose problème et ce qu'il conviendrait de faire selon lui ; il délibère en pesant les enjeux par rapport aux risques à prendre et tranche en tenant compte à la fois des normes de l'action professionnelle et des conditions de leur réalisation dans le moment présent : ce qu'on appelle renormaliser. Le sujet agit sans s'ignorer lui-même parce qu'il s'est entraîné à la fois à expliciter en fonction de quoi il agit – ce que le milieu attend de lui – et en ce qui le concerne, au nom de quelles priorités il tend à répondre à ce qu'on lui demande.

6. Conclusion : de l'usage du carnet de bord à l'émergence d'une démarche réflexive

Le carnet de bord en tant qu'artefact est introduit par la supervision comme une « norme antécédente » (Schwartz, 2000, p. 594), une exigence à prendre en compte au nom d'une intention normative. Si la norme est fermée à toute interprétation, elle ne permet pas la renormalisation. C'est pourquoi l'usage de cet outil reste ouvert, seule une direction est indiquée. Le « débat de normes » étant possible, chacun peut reprendre l'initiative. D'abord tenu relativement à distance, le carnet de bord est ensuite davantage mobilisé de diverses manières et enfin regardé comme le support d'une démarche réflexive féconde. La renormalisation est aboutie lorsque l'instrument lui-même peut s'effacer devant la démarche : nous émettons l'hypothèse qu'à un moment donné, le carnet de bord ne sera plus indispensable, la réflexivité sera désormais acquise dans l'accompagnement des étudiants.

Le processus de professionnalisation permet au sujet de s'éprouver comme centre de référence, ce qui signifie qu'il est en mesure de gérer le devenir de ses actes dans son débat avec un milieu mouvant. Un débat, comme le dit Canguilhem, qui n'est pas continuellement une opposition puisque « une vie confiante dans son existence, dans ses valeurs, c'est une vie en flexion, une vie en souplesse » (2013/1966, p. 24).

Références

- BARBIER Jean-Marie & CLERC Françoise (2008), « Formation et recherche : ambiguïtés sémantiques et formes d'action spécifiques », *Recherche et formation*, n° 59 (Formation à la recherche, formation par la recherche), p. 133-140.
- CANGUILHEM Georges (1985), « Le cerveau et la pensée », dans Dominique Bourel (éds.), *Georges Canguilhem, philosophe, historien des sciences*, Paris, Albin Michel, p. 11-33.
- CANGUILHEM Georges (2013/1966), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- CANGUILHEM Georges (2003/1952), *La connaissance de la vie*, Paris, Vrin.
- CHARLIER Évelyne & BIEMAR Sandrine (2012), « Conclusion », dans Évelyne Charlier (éds.), *Accompagner : Un agir professionnel*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 153-159.
- CRINON Jacques & GUIGUE Michèle (2006), « Écriture et professionnalisation », *Revue française de pédagogie*, vol. 156, n° 3, p. 117-169.
- DURRIVE Louis (2018), « La démarche ergologique, une posture intervenante », *Éducation permanente*, n° 214 (Actualité de l'intervention : évolutions, pratiques, transmission), p. 43-52, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03618036/>
- DURRIVE Louis (2019), « Langage et travail : une "dynamique de double anticipation" pour la formation professionnelle », *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras*, vol. 15, n° 3, p. 330-349, <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9721>
- ÉTIENNE Richard (2008), « Professionnalisation », *Recherche et formation*, n° 59 (Formation à la recherche, formation par la recherche), p. 133-140.

- FILLIETTAZ Laurent & LAMBERT Patricia (2019), « La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? », *Langage et société*, vol. 168, n° 3 (Langage et formation professionnelle), p. 15-47, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:124301>
- GILLET Isabelle, GILIBERT Daniel & GIRANDOLA Fabien (2013), « L'évocation de la liberté améliore-t-elle l'efficacité d'une formation ? », *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 98, n° 2 (Varia), p. 147-171, <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2013-2-page-147.htm>
- HABEREY-KNUESSI Véronique (2021), « Complexité des temporalités multiples. Le cas de la formation alternée en soins infirmiers », *Éducation Permanente*, vol. 229, n° 4 (Analyse institutionnelle et formation), p. 139-148, https://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1775
- LAVE Jean (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LAVE Jean & WENGER Étienne (1993), *Situated learning*, New York, Cambridge University Press.
- ONAISSI Racha, SEVERAC François & LORENZO Mathieu (2021), « Évaluer la réflexivité à travers les traces écrites d'apprentissage des étudiants en santé : traduction et adaptation interculturelle de la grille REFLECT », vol. 22, n° 1 (Pédagogie médicale), p. 15-26, <https://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2021/01/pmed200013.pdf>
- PASTRE Pierre (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHWARTZ Yves (1996/2015), « Ergonomie, philosophie et exterritorialité », dans François Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes: débats épistémologiques*, Toulouse, Octarès, p. 143-161.
- SCHWARTZ Yves (1997), *Reconnaitances du travail: pour une approche ergologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- SCHWARTZ Yves (2000), *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès.
- SCHWARTZ Yves (2011), « Pourquoi le concept de corps-soi ? », *Revue de didactique professionnelle*, n° 7 (Travail et Apprentissages), p. 148-178.
- SCHWARTZ Yves (2013), « Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation », *Éducation permanente*, n° 197 (Travail et développement professionnel), p. 11-28, http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1724&id_article=2268
- SCHWARTZ Yves & DURRIVE Louis (2009), *Entretiens sur l'activité humaine. II, L'activité en dialogues; Suivi de Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octarès.
- TARDIF Jacques (2019), « Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences », *Administration & Éducation*, vol. 161, n° 1 (Vers l'école de demain : éducation, formation, professionnalisation), p. 49-54, <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2019-1-page-49.htm?ref=doi>
- THIEVENAZ Joris (2022), « Le travail de près, ou les détails de l'expérience », *Éducation permanente*, vol. 230, n° 1 (Aller sur le terrain), p. 59-70, http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1776
- VERZAT Caroline (2010), « Chapitre 1. Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? », dans Benoît Raucent (éds.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 25-50.
- WITORSKI Richard (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, vol. 17, n° 2 (La professionnalisation), p. 9-36, <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-9.htm>