

## POUR UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION EN TERMES D'ACTIVITÉ : DEUX CAS D'ÉTUDE REPOSANT SUR DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES ET DES AUTO- CONFRONTATIONS

SAMIRA MAHLAOUI et JEAN-PAUL CADET *Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)*

RÉSUMÉ. Notre objectif est de promouvoir une approche de la professionnalisation par une entrée en termes d'activité, à partir de deux études. La première analyse les dynamiques de transformation liées à l'entrée dans les métiers commerciaux d'une filiale automobile, via une approche biographique. La seconde s'intéresse à l'acquisition d'un savoir-formaliser par des formateurs agricoles au travers d'un dispositif d'accompagnement, via une approche clinique de l'activité. A visée extensive ou intensive, cette façon d'appréhender la professionnalisation est à géométrie variable. En croisant les résultats des deux études, elle apparaît centrée sur l'expérience et l'autonomie des sujets, lesquels développent leurs propres buts et engagent surtout des actes socio-réflexifs. Enfin, pareille analyse peut produire des effets sur la professionnalisation et plus largement le travail.

FOR AN APPROACH TO PROFESSIONALIZATION IN TERMS OF ACTIVITY: TWO CASE STUDIES BASED ON BIOGRAPHICAL INTERVIEWS AND SELF-CONFRONTATIONS

ABSTRACT. Based on two studies, our objective is to promote an approach to professionalization in terms of activity. The first study analyzes, via a biographical approach, the dynamics of transformation linked to entry into the commercial professions of an automotive subsidiary. The second study focuses on the acquisition of formalized know-how by agricultural trainers through a support system, via a clinical approach to the activity. Aimed extensively or intensively, this way of apprehending professionalization is variable. By combining the results of the studies, professionalization appears to be centered on the experience and autonomy of the individuals, who develop their own goals and above all engage in socio-reflective acts. Finally, such an analysis can produce effects on professionalization and on work.

Que fait concrètement un individu pour assurer sa « professionnalisation », entendue ici comme le « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession [qu'il a] choisie » (Wittorski, 2007)? Quelle est tout particulièrement l'« activité » qu'il déploie

en ce sens en situation d'emploi et de travail dans le cadre d'une organisation ou d'un milieu professionnel spécifique, sachant que sa professionnalisation se nourrira avant tout de pareille situation, éventuellement en complémentarité ou en lien avec des pratiques de formation formelles? Il y a là un questionnement et une façon d'appréhender la professionnalisation qui peuvent s'avérer utiles aux individus, amenés à guider au mieux ce processus pour accéder durablement à un emploi et un revenu, intégrer un collectif et se réaliser via l'exercice d'un métier, mais aussi aux organisations et groupes professionnels, conduits à réguler et gérer un tel processus pour disposer de collaborateurs ou de pairs répondant à leurs besoins ou attentes en matière de professionnalités.

Notre objectif, de nature théorico-méthodologique, est justement de promouvoir une approche de la professionnalisation via une entrée en termes d'activité (Barbier et Durand, 2003), c'est-à-dire une approche qui considère ce processus comme une activité en soi ou un ensemble de mécanismes par et dans lesquels se trouve engagé un sujet dans ses rapports avec son environnement (Barbier, 2011). Il s'agit de comprendre ce qu'il fait réellement quand il cherche à se professionnaliser, comment il procède, ce qui fait sens alors pour lui, ainsi que ses intentions et ses projets en ce domaine, en regard d'une situation ou d'un contexte donné et en écho aux théories de l'activité (Dujarier et al., 2016). Cela revient à s'intéresser aux apprentissages professionnels qu'il opère, en particulier en lien avec son activité de travail, mais aussi, sur un plan plus sociologique, à leur mise en reconnaissance qu'il cherche à favoriser dans son espace social d'action.

Analyser la professionnalisation comme activité est loin de représenter une perspective entièrement originale. Elle rejoint ainsi des travaux menés sur des problématiques analogues, comme ceux sur les mobilités professionnelles et l'activité de transition induite (Mailliot, 2010). Des travaux sur les formations en alternance et la professionnalisation ont déjà par ailleurs adopté, peu ou prou, cette orientation (Zaouani-Denoux, 2011). En s'intéressant aux apprentissages professionnels pour améliorer les parcours et les dispositifs de formation (Tourmen, 2014), et en les appréhendant parfois nommément comme des activités exercées par des apprenants en interaction avec celles de leurs formateurs ou tuteurs (Vidal-Gomel, 2018), nombre de travaux en didactique professionnelle et en ergonomie de la formation se sont également inscrits dans cette perspective. Enfin, des travaux, qui se réfèrent notamment à deux autres approches, la clinique de l'activité et l'approche sémiotique de l'activité, ont porté particulièrement sur la formation et conceptualisé les rapports entre travail et apprentissage (Durand, 2012a).

Toutefois, cette perspective d'analyse est demeurée insuffisamment questionnée dans ce qui la caractérise globalement, en particulier sur le plan de ses principaux apports pour la connaissance des processus de professionnalisation. C'est précisément la réflexion problématique à laquelle nous souhaitons contribuer ici, en mobilisant et en confrontant deux cas d'étude puisés dans nos travaux

et donnant à voir des entrées et des démarches méthodologiques différenciées pour appréhender les activités de professionnalisation. Le premier cas analyse les dynamiques de transformation individuelles liées à l'entrée dans les métiers commerciaux d'une filiale d'un constructeur automobile, via une approche biographique (Cadet et Mahlaoui, 2015). Le second s'intéresse à l'acquisition de nouveaux savoirs par des formateurs agricoles au travers d'un dispositif d'accompagnement analysé via une approche clinique de l'activité (Mahlaoui, 2013).

La première partie de cet article présente ces études et montre que le fait de penser la professionnalisation comme activité constitue une approche à géométrie variable quant aux problématiques traitables et aux méthodologies mobilisables. La seconde précise en quoi cette approche se caractérise surtout par une ouverture sur l'expérience et l'autonomie des sujets, et identifie certains de ses apports pour la connaissance des modalités de professionnalisation en croisant les résultats des deux études.

#### ENTRE VISÉE EXTENSIVE ET VISÉE INTENSIVE : UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION À GÉOMÉTRIE VARIABLE

Analyser la professionnalisation comme activité renvoie à un champ élargi de problématiques et de méthodologies, comme le suggèrent nos illustrations. De nature extensive, diachronique, multidimensionnelle, la première recherche à déceler et comprendre comment les jeunes commerciaux d'une filiale vente et après-vente automobile construisent et font reconnaître leur professionnalité, via une approche biographique. A visée intensive et synchronique, la seconde illustration met la focale sur l'initiation de formateurs agricoles à une nouvelle tâche consistant à scénariser leurs pratiques pédagogiques par un système numérisé, via une démarche d'analyse clinique.

#### *L'analyse de l'activité globale de professionnalisation de jeunes commerciaux d'une filiale automobile*

Cette analyse est effectuée dans le cadre d'une recherche plus large sur les professions intermédiaires des entreprises, en référence à la nomenclature française PCS de l'Insee, c'est-à-dire les agents de maîtrise, techniciens, commerciaux et administratifs, situés dans l'échelle sociale des emplois entre les ouvriers et employés et les ingénieurs et cadres (Cadet et Guitton, 2013). La professionnalisation des salariés exerçant ces professions figure au cœur du questionnement de cette recherche : l'un de ses objectifs est de comprendre comment ils deviennent et restent au fil du temps des professionnels expérimentés et reconnus à leur poste, dans des contextes organisationnels où ils occupent des positions d'interface, au cœur des changements des entreprises. L'interrogation porte sur le rôle des leviers utilisables par les entreprises et salariés pour assurer cette professionnalisation. Notre analyse renvoie ici à une monographie effectuée

dans le cadre de cette enquête (Cadet et Mahlaoui, 2015).

Cette analyse a trait à trois métiers de commerciaux dans une filiale automobile, de taille importante pour le secteur (275 salariés lors de l'enquête) et composée de six sites vente / après-vente :

Le conseiller commercial véhicules (CCV) commercialise les véhicules stockés par la filiale et les produits périphériques (financements, garanties, etc.) : 50 CCV, dont trois femmes.

Le conseiller pièces de rechange itinérant (CPRI) assure la vente de pièces et accessoires du constructeur auprès de professionnels : quatre CPRI, dont une femme.

Le conseiller commercial service (CCS) reçoit les clients à l'après-vente, diagnostique le problème rencontré avec leur véhicule, s'accorde avec eux sur les travaux à effectuer, leur propose des prestations tarifées, leur restitue leur véhicule après intervention et leur fournit des explications sur le travail qui justifie la facture : 15 CCS, dont une femme.

Partant, l'approche de la professionnalisation des entrants dans ces métiers consiste à s'interroger sur ce qu'ils cherchent, en début de carrière, à fabriquer et à faire reconnaître en termes de professionnalité, puis, sur les différentes modalités ou mécanismes qu'ils engagent en conséquence au regard de leur contexte d'action et de relations. Autrement dit, il s'agit de décrire et d'analyser comment ces entrants s'approprient et développent les manières et capacités d'agir reconnus ici comme efficaces et légitimes.

Ce regard sur leur apprentissage des métiers et sa reconnaissance se justifie d'autant plus que ces métiers sont en forte mutation lors de l'enquête. En plus de vendre des automobiles et des services associés, les CCV sont toujours plus appelés à soigner leurs relations avec les clients dans un contexte de plus en plus concurrentiel, pour assurer leur fidélisation. Les CPRI se voient dotés d'un nouvel outil numérique de gestion de la relation clientèle, orientant et suivant davantage leur activité. Les CCS sont tenus aujourd'hui d'agir avec une coloration commerciale plus marquée (attention accrue à la satisfaction des clients, au développement des ventes de prestations complémentaires, etc.).

Nous mobilisons la méthode de l'entretien biographique ou récit de vie. Il s'agit d'un entretien compréhensif durant lequel le chercheur sollicite une personne pour qu'elle lui raconte son expérience vécue en relation avec le thème de l'enquête. Ce récit est produit oralement lors d'une interaction de face à face suscitée par la demande du chercheur et où se déploient des rôles, des statuts, des attentes spécifiques, des normes, des valeurs implicites (Bertaux, 1977; Ferrarotti, 1983). Il doit permettre de déceler, sinon de construire le sens que le narrateur prête subjectivement à son parcours et ses pratiques, ce qui n'est jamais une mince affaire (Demazière et Dubar, 1997). De fait, plus qu'un vécu factuel, objectif et

définitif, il révèle un champ de représentations et de discours subjectif, évolutif et provisoire, à partir duquel le narrateur fait part de son expérience et tente de la rendre intelligible à un moment donné de son parcours et lors d'une interaction avec un chercheur. En même temps, en faisant ressortir comment le social a retenti sur le narrateur et comment celui-ci a réagi, le récit permet de comprendre de l'intérieur le processus de socialisation qui le caractérise. La méthode de l'entretien biographique offre une lecture multidimensionnelle et synthétique du parcours du narrateur (Divay, 2014). Cette méthode qualitative est appropriée pour procéder à une analyse globale de la professionnalisation dans une optique extensive – même si elle ne permet, de fait, que d'accéder à une activité racontée et aucunement observée, non sans biais induits (rationalisation a posteriori, mémorisation...).

On s'appuie ici en priorité sur six entretiens s'apparentant à des récits de vie et d'expérience, avec des salariés des trois emplois étudiés âgés entre 23 et 32 ans, ayant une ancienneté de cinq ans au plus : deux CCV, deux CPRI, dont une femme, deux CCS (trois titulaires de BTS, deux bacheliers, un non diplômé). Ces entretiens éclairent les pratiques par lesquelles ils sont devenus des professionnels expérimentés et reconnus dans la filiale. On s'appuie aussi sur dix entretiens avec des responsables hiérarchiques : un cadre de la DRH de la partie commerce du constructeur; le directeur de la filiale; son responsable de l'après-vente et de la vente de pièces de rechange; quatre chefs de ventes véhicules; deux chefs d'atelier après-vente; le chef des ventes du service pièces de rechange. Ces entretiens portent sur les dispositifs et pratiques mis en place pour favoriser la montée en professionnalité des personnels placés sous leur responsabilité. Anciens CCV ou CCS, cinq d'entre eux évoquent toutefois leur propre expérience de professionnalisation dans ces métiers, récente pour la plupart et vécue dans la même filiale pour trois d'entre eux. Une partie de leur récit est donc analysable comme les récits collectés auprès des six titulaires d'emploi.

### ***L'analyse de l'activité spécifique d'initiation à une nouvelle pratique professionnelle de formateurs agricoles***

Ce cas renvoie à une activité singulière de professionnalisation analysée cette fois de façon intensive. Il concerne des formateurs agricoles, invités à s'initier à la formalisation de leurs pratiques pédagogiques sous forme de scénarios d'apprentissage. Cette invitation s'inscrit dans la mise en œuvre d'un système d'échanges et de mutualisation de ressources scénarisées, appelé Ersce (Échanges de Ressources Scénarisées), conçu pour le développement local des formations ouvertes et à distance (FOAD) et déployé dans des Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) au niveau national. Ersce s'adresse aux enseignants et formateurs, ainsi qu'aux responsables de formation et animateurs de Centres de Ressources. Au moment de notre recherche, ce système est géré par l'ex-Enesad/Cnerta (Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon / Centre National d'Études et de Ressources

en Technologies Avancées), aujourd'hui Institut Agro Dijon/ Eduter Ingénierie.

L'objectif est de valoriser et partager les savoir-faire techniques et pédagogiques des enseignants et formateurs avec une entrée par compétences professionnelles, puis de les utiliser à destination de leurs stagiaires en FOAD. Concepteur et utilisateur, chaque formateur est conduit à élaborer et échanger des scénarios pédagogiques, c'est-à-dire des documents qui comportent une succession ordonnée de séquences pédagogiques et d'activités d'apprentissage, entraînant l'usage de ressources (humaines, multi-supports). Ils participent chacun à la maîtrise d'une compétence professionnelle. Ils sont réalisés par des formateurs pour être lus et utilisés par des pairs. Une fois élaborés, ils sont disponibles dans une banque de données pour leur mutualisation et peuvent être transformés par les contributeurs ou les utilisateurs. Cette mise en commun et ce fonctionnement dynamique sont censés renforcer la communauté professionnelle que constituent les formateurs agricoles.

S'intéresser à ce mode de formalisation de pratiques pédagogiques et à l'activité qu'implique son initiation constitue donc un enjeu. Erscé illustre le phénomène majeur de diffusion de l'approche par les compétences dans le champ de l'éducation et de la formation depuis plusieurs années en réponse aux critiques adressées à l'approche classique par les connaissances (Ropé et Tanguy, 2003), et supposé moderniser l'offre de formation professionnelle, tout en faisant l'objet d'importantes controverses (Del Rey, 2010). Ce système rappelle aussi combien le métier de formateur est confronté à d'importantes transformations, requérant de nouvelles habitudes et manières de penser et agir, de nouveaux savoirs pédagogiques. L'élaboration et l'usage d'outils numérisés à visée pédagogique, comme les scénarios déposés et échangés dans Erscé, font partie de ces transformations. Elle flirte avec le développement d'autres exigences comme en matière d'analyse de besoins de formation ou de conception de dispositifs, et pose la question cruciale des manières d'y former les formateurs. En tant que pratique de formalisation, la construction de scénarios paraît en elle-même en mesure de les aider à mieux saisir et aborder l'évolution de leur métier. Comme tout exercice de formalisation, l'élaboration de scénarios d'apprentissage n'est guère évidente. Pour les formateurs, cela signifie mettre en mots symboliquement au moins une partie de leur activité de travail, ce qui paraît toujours difficile : si cette activité « ne se dit pas, du moins jamais dans son intégralité, c'est d'abord parce qu'il est illusoire d'attendre des seuls mots de la langue qu'ils la médiatisent. Il est en revanche intéressant de considérer comment elle peut symboliquement se reconstruire » (Faïta, 1995, p. 85).

Par activité de travail, il faut entendre, pour le formateur, des choses très diversifiées et en partie difficilement ou non verbalisables *a priori*, comme prendre des décisions et orienter son action pour gérer des événements, des situations-problèmes, des incidents qui surviennent. La mise en mots de sa pratique professionnelle sous forme scénarisée n'est donc pas sans lui demander

de reconsidérer, de questionner, de faire un retour réflexif sur cette activité. Elle peut se heurter à des difficultés, notamment pour tout ce qui renvoie à ses actes et savoirs incorporés (Leplat, 1997).

Pour favoriser l'initiation à la production de scénarios, les promoteurs du système Ersce ont mis en place des actions d'accompagnement pour que les formateurs fassent de manière à la fois autonome et guidée l'apprentissage de la scénarisation. Ces actions d'accompagnement impliquent des binômes de formateurs composés de novices dans l'exercice et d'experts censés maîtriser l'usage du système. Elles donnent lieu à l'organisation de séances de transmission-initiation entre ces pairs, fondées sur l'élaboration progressive de scénarios. Elles peuvent être qualifiées d'autoformation accompagnée dans le sens où elles mobilisent les apprenants en tant qu'acteurs de leur propre formation en les aidant à développer des capacités d'autonomie dans l'acte d'apprentissage, et dans la mesure où ces derniers ne sont pas isolés mais accompagnés et guidés pour progresser. Elles ne sont pas pour autant sans lever toutes les difficultés mentionnées, ni sans générer leurs propres difficultés, notamment à propos des façons de transmettre ou de s'initier dans ces situations.

C'est sur cette activité d'initiation qui s'opère lors de ces séances et ce qu'elle suppose en termes de développement d'un « savoir-formaliser » que nous avons mis l'accent. Correspondant ici à l'activité de professionnalisation à étudier, elle a été appréhendée dans toute sa complexité, c'est-à-dire selon ce que cherche à faire, fait réellement et éprouve le novice, mais aussi au regard des moyens mis en place par l'expert pour avoir une compréhension en situation de ce qu'apprend et fait progressivement son interlocuteur. D'un point de vue clinique, cette initiation a également été considérée comme :

une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, [...] doivent être admises dans l'analyse. (Clot, 1999, p. 120)

Nous avons recouru à une approche clinique du travail et à des auto-confrontations (Clot et Faïta, 2000) pour identifier les modalités d'accompagnement, mais aussi ce sur quoi ces modalités ont débouché en termes d'apprentissage et d'initiation, à savoir le développement d'un savoir-formaliser appliqué à l'élaboration de scénarios chez les formateurs novices. Nous avons suivi la mise en œuvre de Ersce en étudiant le cas des CFPPA de Carmejane, Carpentras, Chartres et La Roche-sur-Yon. Après avoir effectué des entretiens exploratoires avec les responsables et chefs de projet de manière à prendre connaissance du terrain de recherche, nous avons engagé une démarche d'observation de séances d'accompagnement à l'élaboration de scénarios. Elle a mis en scène cinq binômes, soit dix formateurs. A chaque fois, un expert était chargé d'initier un novice qui désirait contribuer à l'alimentation du système Ersce.

A la suite de cette observation, des auto-confrontations, simples, puis croisées,

ont été organisées. Les auto-confrontations simples ont permis d'analyser l'activité d'initiation des formateurs novices lors de la construction de leur scénario : ils étaient placés face à un enregistrement vidéo de leur activité en situation réelle d'initiation. L'objectif était de recueillir des indications sur la manière dont ils s'y prenaient, en interaction avec un expert, pour formaliser des pratiques pédagogiques et faire ainsi l'apprentissage de cette formalisation. Les auto-confrontations croisées ont permis de faire réagir ensemble les binômes de formateurs sur l'exercice de scénarisation. Les deux formateurs réunis à chaque fois ont ainsi été conviés à réagir simultanément à l'enregistrement de leur propre séance de travail pour confronter leur façon de la percevoir. La recherche a donc voulu répondre aux questions cruciales concernant la formalisation et la réflexion à mener sur ses pratiques pédagogiques pour ce faire. Les séquences vidéo choisies par nos soins, et à partir desquelles chacun des formateurs a eu à s'exprimer, concernaient des moments au cours desquels les experts expliquaient aux novices comment ils devaient s'y prendre pour construire un scénario. Dans cette même sélection, figuraient des instants durant lesquels les novices s'efforçaient de s'approprier et de définir le scénario qu'ils allaient créer, par l'intermédiaire d'une mise en mots de leurs pratiques de formation. La consigne donnée aux formateurs était la suivante :

Je vous propose de réagir à ce que vous voyez. Lorsque vous le désirez, et à n'importe quel moment, vous pouvez interrompre et commenter différents passages de la vidéo, par exemple commenter ou revenir sur ce que vous avez dit, le reformuler ou le développer, le prolonger.

#### UNE APPROCHE DE LA PROFESSIONNALISATION QUI FAIT LA PART BELLE À L'EXPÉRIENCE ET À L'AUTONOMIE DES SUJETS

Les analyses en termes d'activité offrent un regard original et pertinent sur les processus de professionnalisation en partant avant tout des expériences et de l'autonomie des sujets, en tant que meilleurs experts pour en parler, et en vue de cerner les conditions de leur amélioration ou de leur transformation éventuelle (Schwartz, 2012). Ces expériences sont bien entendu situées et orientées socio-historiquement, mais aussi développées par celles et ceux qui cherchent à se professionnaliser. C'est ce que nous enseignent les deux illustrations lorsqu'on croise leurs principaux résultats. Il apparaît en effet que les sujets poursuivent bel et bien, sinon développent des buts spécifiques en cours de professionnalisation, et cherchent à les atteindre via des mécanismes socio-réflexifs. Confrontés à une analyse de leur activité de professionnalisation, ils sont susceptibles d'en tirer parti en faisant évoluer ou en améliorant cette activité.

Les propos cités entre guillemets dans cette partie sont extraits des entretiens effectués avec les commerciaux, des séances d'accompagnement impliquant des binômes de formateurs agricoles qui ont été observées et des auto-confrontations auxquelles ces séances ont donné lieu ensuite.



### *La poursuite, sinon le développement par les sujets de buts spécifiques*

Les deux études suggèrent que toute activité de professionnalisation poursuit des buts et des finalités spécifiques. Autant les jeunes commerciaux, appelés à construire et à faire reconnaître leur professionnalité dans la filiale, que les formateurs agricoles, invités à s'approprier une nouvelle pratique professionnelle, développent et expriment des intentions et des projets en matière de professionnalité ou de savoir-faire à acquérir, qui font sens et enjeu pour eux.

Cette dimension téléologique de la professionnalisation est claire pour les formateurs agricoles dès leur participation à des séances d'accompagnement assurées par des pairs censés être expérimentés en matière de scénarisation. Ils savent alors qu'ils vont être initiés et doivent se construire un savoir-formaliser leurs pratiques de formation au regard du modèle à observer dans le cadre de Ersce.

On retrouve de façon plus diffuse cette dimension téléologique dans les récits collectés auprès des jeunes commerciaux. Dès leur recrutement et au moins jusqu'à leur reconnaissance à part entière à l'intérieur de la filiale, ils visent à se fabriquer une professionnalité fondée sur la logique de la performance. Il en va de leur épanouissement professionnel, mais aussi de leur maintien effectif et durable à leur poste. Il s'agit, surtout pour les CCV et les CPRI, d'être en capacité d'atteindre, voire de dépasser les objectifs qui leur sont assignés. De leur point de vue, la professionnalité et la reconnaissance qu'ils entendent construire et obtenir se résument aux résultats qu'ils atteignent en matière de ventes de véhicules, de produits / services périphériques ou de pièces de rechange, à des conditions obéissant à l'intérêt de leur employeur, mais aussi, dans une optique de fidélisation, en matière de satisfaction clientèle (pratique de la vente-conseil qui ne met pas « la pression » sur les clients, adoption d'une culture de service, etc.). Pour les CCS, cette idée de performance à atteindre est aussi présente, avec l'objectif de développer le CA de l'après-vente, et surtout en se centrant sur la qualité de service : informations, conseils et explications à fournir aux clients, via un langage technique compréhensible à leurs yeux.

Pour ces commerciaux, cela implique l'acquisition et le développement progressif de quantité de savoir-faire, de capacités ou de qualités. Citons, par exemples : la capacité à « aller chercher les clients » (CPRI et CCV itinérants); à analyser et comprendre rapidement leurs besoins et attentes; à s'approprier en permanence de multiples informations techniques (technologiques, juridiques, fiscales, etc.) pour se montrer crédible auprès des clients; à endurer l'exigence constante de performance; à « gérer ses émotions et les moments de stress » alors que l'on est en « première ligne », « au front » face aux clients, et que la charge de travail est dense, etc. Pour les CCV et les CPRI, l'apprentissage de la « pression des objectifs » est d'autant plus un enjeu qu'ils sont amenés à « faire leur salaire » en grande partie (rémunération à la performance) et qu'ils risquent d'être poussés à la démission ou licenciés en cas de résultats jugés insuffisants. Pour les CCS, même si la part variable dans leur rémunération est plus faible, cette accommodation à la

pression est également à opérer, du fait des fréquentes situations conflictuelles à gérer avec des clients, dues à des litiges sur des questions de couverture de garantie. Les jeunes commerciaux reconnaissent ainsi qu'ils ont bien tout un professionnalisme spécifique à développer et à faire admettre. Celui-ci est loin de se réduire à des traits de personnalité considérés a priori comme favorables, à une « fibre », un « talent » inné, comme le prétendent parfois spontanément certains interlocuteurs. Elle n'est pas non plus seulement le fruit d'une socialisation antérieure perçue a priori comme propice à la relation client, que cette socialisation soit d'ordre familial, amical ou même professionnel. Chaque néo-commercial avance même qu'il a en grande partie à inventer sa propre façon de faire, la relation client étant très peu prescriptible.

Tous ces buts poursuivis par les sujets en matière de professionnalisation ne vont pas d'emblée de soi. Ils se construisent, se précisent, se redéfinissent au fil de l'expérience acquise et de l'autonomisation atteinte. Cela peut même être considéré comme une composante à part entière de l'activité de professionnalisation.

En mettant le doigt sur une telle activité en train de se faire, l'étude clinique de l'initiation de formateurs agricoles à la scénarisation le montre bien. Notamment, la notion de compétence professionnelle à faire acquérir aux apprenants, définie dans Ersce comme la maîtrise simultanée de différentes capacités combinées entre elles dans un contexte socio-professionnel donné et en vue d'atteindre un objectif spécifique, et devant définir et délimiter chaque scénario pédagogique, n'est pas comprise tout de suite par les formateurs, lesquels ne sont pas toujours et explicitement habitués à raisonner de cette façon pour construire leur action. Tout un travail de compréhension et d'appropriation du concept est ainsi à entreprendre. Les questions que doivent apprendre à se poser le formateur novice est : « *en quoi cette compétence peut-elle être professionnelle pour un agriculteur, un conseiller agricole, etc.?* » et « *dans quel cadre socio-professionnel peut-elle être mise en œuvre?* ». Il s'agit le plus souvent pour le formateur de parvenir à formaliser, avec cette notion structurante de compétence, ce qu'il fait ou tente de faire quotidiennement en situation de formation. Tout cela est largement favorisé par l'accompagnement orchestré par les experts. La construction des finalités à poursuivre s'opère à travers une relation interpersonnelle de professionnel à professionnel. Ainsi, comme toute autoformation accompagnée, chaque séance d'initiation « n'est pas une « soloformation », [...] car elle est une quête de sens, d'un sens à construire par chacun mais avec les autres, une quête où il est certes question de performances, mais aussi de désir et de reconnaissance » (Beillerot, 2003, p. 32).

### ***L'engagement de mécanismes socio-réflexifs***

Les illustrations donnent ensuite à voir tout ce que font les sujets impliqués dans les processus de professionnalisation étudiés (l'apprentissage du métier de commercial, l'initiation à la scénarisation) pour tenter d'atteindre les buts

dans lesquels ils se reconnaissent ou qu'ils se sont progressivement fixés. Tout un ensemble d'actes formant une combinatoire (recours à la formation continue ou en alternance, aux managers, aux pairs, aux clients, etc.) dans le premier cas, et toute une série d'étapes mentales et d'élaboration à franchir dans le second cas, sont ainsi mis en évidence. Ils apparaissent comme les mécanismes engagés par les individus pour se professionnaliser.

Parmi ces mécanismes, figurent en premier lieu des actes réflexifs qui, en référence à la définition de la réflexivité (Schön, 1994), se produisent au cours et en dehors des actions de professionnalisation et de travail, pour créer (surtout dans nos deux cas) et recréer (plutôt affiner ou approfondir ici) les savoirs correspondants. Ces actes réflexifs ne sont pourtant pas assimilables à des opérations purement personnalisées. Ils sont forcément à situer et à comprendre dans leur contexte social d'émergence et de déploiement. L'apprentissage du métier dans le premier cas, et de la pratique de scénarisation pédagogique dans le second cas, puise significativement dans les apports tirés des interactions avec des clients, des pairs, des managers, des formateurs ou des systèmes d'information et de formation en place. Aussi, il nous semble préférable de parler d'une activité socio-réflexive pour évoquer ces mécanismes qui sont sans doute parmi les plus déterminants dans les processus de professionnalisation.

*Du côté des commerciaux : la fabrication de la professionnalité via la construction progressive d'une expérience réfléchie et située de la relation client*

Les jeunes commerciaux ont d'abord affaire aux dispositifs et pratiques de professionnalisation mis en place par la filiale, avec toutes les opportunités et les limites qui les caractérisent. Ils racontent ainsi qu'ils suivent des formations, obligatoires pour certaines, à leur prise de fonction ou par la suite, portant sur diverses dimensions liées à leur métier. Par ailleurs, ils sont pris en charge par leur encadrant direct, chef des ventes (pour les CCV et les CPRI) ou chef après-vente (pour les CCS), dans le cadre de sa mission de coaching visant à optimiser le travail et les performances des personnels placés sous sa responsabilité. De même, ils sont enrôlés dans des équipes où les collègues en poste sont invités, de façon formelle ou informelle, à les sensibiliser à leur approche du travail commercial. Certains (deux dans notre échantillon) intègrent la filiale via une formation en alternance conduisant à un diplôme ou une certification de branche. En parallèle au suivi d'un cursus au sein d'un établissement de formation, ils bénéficient du tutorat exercé en interne par leur chef et les membres de leur équipe enclins à les aider.

Toutefois, au cœur de leur professionnalisation, intervient toujours en priorité le travail à exercer et ce qui en constituent les moments de vérité, à savoir les contacts avec les clients. Ces contacts sont des sources essentielles d'apprentissages : informations apportées par les clients, « toujours bonnes à prendre », singularités des clients et de leurs attentes, occasions de mettre en pratique les formations suivies et les conseils prodigués par les encadrants et les collègues.

Le poids accordé à ces contacts compense à vrai dire les lacunes des dispositifs et pratiques précitées : inégalités d'accès aux formations, réservées en priorité aux CCV, durées trop courtes, décalages avec les réalités et les temporalités professionnelles, manque de temps des managers et des personnels en poste, coopération insuffisante en raison de la rémunération à la performance et des comportements individualistes et compétitifs ainsi générés, etc.

Partant, les jeunes salariés sont loin d'être passifs dans leur professionnalisation et font preuve d'une importante activité réflexive. Elle porte sur les stratégies et les attitudes à adopter pour se faire accompagner et apprécier au mieux par leur chef direct, ou pour créer des liens de confiance avec des collègues expérimentés, pouvoir ainsi les observer en situation de relation clientèle et bénéficier de leurs conseils et de leur vision du métier. La réflexion va même jusqu'à porter sur la façon d'adapter sa vie personnelle pour se donner toutes les chances d'être performant. Un jeune CCV raconte les efforts quasi ascétiques qu'il a dû consentir. Avec le concours de son épouse, il a réorganisé sa vie personnelle avec l'objectif de supporter sa nouvelle vie professionnelle et d'en faire l'apprentissage : adoption d'une « *hygiène de vie correcte et équilibrée* », pratique d'un sport pour gérer le stress, et changement de régime alimentaire.

Ce sont les interactions avec les clients qui nourrissent la plus forte activité réflexive. Celle-ci se déploie alors en situation de relation client, mais aussi après, lors des moments d'attente, de repos ou de déplacement (pour les itinérants), voire en dehors des horaires de travail sous une forme lancinante. Elle se réalise via un effort plus ou moins explicite d'analyse de son expérience vécue et des difficultés rencontrées, avec pour perspective d'améliorer son action à l'avenir.

Les contacts clients sont surtout l'occasion de renormalisations se traduisant par des actualisations et des personnalisations de normes prescrites ou antécédentes (Durrive, 2015). Apprenant leur métier, les jeunes commerciaux actualisent, selon les situations rencontrées, les informations, orientations, préconisations et prescriptions recueillies en formation et auprès de leur hiérarchie ou de leurs pairs pour en faire de véritables ressources au service de leur action. Ils s'interrogent, utilement pour leur apprentissage, sur les écarts entre ce matériau normatif et leurs vécus sur le terrain. Ils personnalisent aussi ces mêmes normes en tentant de se fabriquer, à partir d'elles, leur propre approche ou style professionnel.

Cette personnalisation est le fruit de l'expérience réfléchie de la relation clientèle, c'est-à-dire la manière dont les personnels interprètent et gèrent au fil du temps leurs contacts clients. Elle tient ici une place importante dans le sens où le travail commercial requiert un apprentissage d'aspects difficilement prescriptifs et transmissibles via des formations, des consignes hiérarchiques ou des préconisations de pairs, à savoir les postures, les attitudes et les savoirs d'action liés à la relation client. Pour les jeunes commerciaux, elle consiste à la fois à tester, à comparer les différentes expériences de collègues qui leur ont été préalablement relatées ou montrées, à en tirer des conséquences pour leur pratique,

à se construire progressivement des routines cognitives pour appréhender au mieux en situation les clients sous la forme de représentations – types questionnables et réajustables à tout moment. Cette réflexion personnelle a également pour objet les règles de comportement à observer face aux clients : quels types de relation établir? Comment s'y prendre pour fournir des explications et donner envie d'acheter les produits ou les services du constructeur? Comment jauger une situation difficile et comment y faire face? Il s'agit encore de se trouver des façons de se faire admettre auprès de la clientèle, de devenir crédible à ses yeux, malgré certains aspects susceptibles parfois de faire obstacle, comme l'âge, l'apparence juvénile ou le genre, selon les cas rencontrés. Enfin, l'enjeu est d'être en mesure de repérer progressivement ses atouts et ses points forts, à cultiver et à renforcer lors de ses prochaines interactions avec des clients.

Cette activité réflexive montre pour finir que la professionnalisation des commerciaux ne sera jamais totalement formatée en amont par la filiale ou les professionnels en poste. Elle ne permet pas pour autant d'assimiler ce processus à une fabrication totalement personnalisée. L'apprentissage des métiers reste de fait fortement situé et lié à un contexte d'action et de relations particulier. D'ailleurs, la seule confrontation répétée à des clients ne garantirait sûrement pas la réussite de la professionnalisation. Le risque serait de manquer de temps, mais aussi et surtout d'adopter de « *mauvaises habitudes* », de ne pas acquérir les méthodes et les « *astuces* » ayant fait leurs preuves dans l'organisation et parmi les professionnels. Les outils et les pratiques mis en place par la filiale sont nécessairement passés au crible de la réflexivité des salariés. Mais ils s'avèrent utiles, voire indispensables, pour accéder aux normes de travail et de professionnalisation à partir desquels les salariés vont se positionner singulièrement.

*Du côté des formateurs agricoles : le développement d'un savoir-formaliser appliqué à la scénarisation par un parcours réflexif accompagné*

Les formateurs agricoles ont de fait à élaborer des scénarios d'apprentissage selon un modèle prédéfini par Ersce. Les cinq séances d'accompagnement montrent néanmoins qu'ils en viennent à inventer un savoir-formaliser appliqué à cette scénarisation, sous la forme d'un parcours réflexif qui se décline en étapes-clefs si on rapproche les différentes expériences observées. Ce parcours réflexif est celui que requiert finalement la pratique de scénarisation, mais il est rendu pleinement conscient, décomposé au moment de l'initiation et donc de son invention.

D'abord, le formateur évoque de manière ouverte et libre des situations d'apprentissage et l'orientation vers laquelle il souhaite tendre. Il définit et délimite une compétence professionnelle à cibler en retenant ce qui l'intéresse en tant que formateur et en faisant en sorte de répondre à un besoin réel rencontré par les apprenants. Après avoir identifié cette compétence à viser et donc le domaine d'intervention, il passe par une phase d'explicitation l'amenant à indiquer le contenu des séquences, des thèmes et des activités qu'il souhaite traiter, mais sans entrer encore dans une description détaillée. Enfin, il procède

à une description cette fois plus contextualisée des ressources et d'une analyse de contenu du scénario. Il s'agit pour lui de « *partir des activités* », puis de « *raccrocher au cours* » et non l'inverse, ce qui est une situation souvent inhabituelle, lui posant des difficultés et lui demandant un travail de réflexion spécifique sur sa façon de faire. Il mobilise dès lors des exemples de situations concrètes pour faire passer des messages qu'il n'arrive pas à exprimer spontanément, et pour mieux argumenter ses choix.

Cet apprentissage de la scénarisation et du parcours réflexif à emprunter n'est pourtant pas une invention qui appartient seulement aux formateurs novices. Leurs interactions avec les experts sont primordiales dans cet apprentissage. Lorsque l'on se penche sur les modalités d'accompagnement, on s'aperçoit que les deux parties entrent dans une démarche qui contribue à faciliter un réel apprentissage autonome. Au vu des séquences sélectionnées et étudiées dans le cadre des cinq séances filmées, cette démarche amène les formateurs à adopter tout un ensemble de pratiques et d'attitudes favorisant leur interaction formative.

L'expert se met à l'écoute du novice et accepte d'entrer dans sa logique de compréhension, ce qui permet à ce dernier de s'exprimer et de se parler à lui-même. L'expert le questionne suivant le fil conducteur adopté et l'incite à penser le scénario comme un processus. Le novice se pose alors les bonnes questions, en suivant le cheminement indiqué par l'expert en termes de réflexion. Le novice est réorienté pour préciser ce qui est attendu, selon les suggestions de délimitation et les alertes sur les risques de dispersion opérées par l'expert. Il lui donne parfois un avis et n'hésite pas à revenir sur les recommandations générales de la scénarisation (pour comprendre la portée transversale du scénario, raisonner par rapport aux besoins réels des stagiaires, etc.) Le novice s'appuie pour sa part sur sa pratique et son vécu professionnel. Il use d'exemples concrets pour avancer, en lien avec l'expert, dans son appropriation de la scénarisation. Finalement, l'expert lui demande de reformuler ce qui s'est élaboré pour bien consolider ensemble le processus d'apprentissage. Les résultats attendus sont alors exprimés de manière plus précise qu'au départ, avec la recherche de solutions ou la découverte de manques dans le scénario. C'est aussi le moment pour le binôme de reformuler et compléter des informations utiles. La reformulation des éléments constitutifs du scénario est essentielle, en ce sens qu'elle permet au novice d'apporter des modifications nécessaires, et à l'expert d'engager une réorientation ou demander un complément d'informations au formateur.

Il est à noter qu'il apparaît préférable d'avoir affaire à un expert « semi-naïf », c'est-à-dire ne connaissant pas la discipline concernée par le scénario en voie d'élaboration, dans le sens où cette situation semble permettre d'aller plus loin dans l'exercice d'explicitation. Dans le cas d'un expert spécialisé dans le sujet traité, celui-ci peut avoir tendance à propulser le novice vers de nouvelles perspectives de contenu des activités et prendre ainsi une posture trop participative, en surcontrôlant la validité du scénario en gestation.

*La production d'effets potentiels sur l'activité de professionnalisation et plus largement sur l'activité de travail*

Les analyses de la professionnalisation en termes d'activité ont encore pour caractéristique potentielle de produire des effets sur la conduite de cette professionnalisation et sur l'activité de travail elle-même. Elles offrent en l'occurrence des possibilités d'amélioration ou de développement.

Sûrement, le fait d'analyser une telle activité par le biais d'entretiens biographiques est à même de produire des effets sur cette activité et les conditions de sa poursuite. Le récit de vie place en effet le narrateur dans une position de s'interroger sur lui-même. Cela peut l'amener à réfléchir à ses expériences et son parcours, à modifier la perception qu'il en a, et à agir sur sa situation et ses capacités d'action. Tout récit de vie possède donc une dimension performative et potentiellement formative, sinon émancipatrice pour le narrateur (Pineau et Le Grand, 2013). De fait, les entretiens biographiques menées au sein de la filiale du constructeur automobile n'ont probablement pas échappé à cette production d'effets. Mais force est de reconnaître qu'ils n'ont pas eu cet objectif. En aucun cas, ils ont été conçus et pratiqués comme moyens explicites de formation et de co-recherche, tel que le fait tout un courant dans le champ de la formation d'adultes (Pineau et Le Grand, 2013). Aussi, les effets générés potentiellement par nos entretiens sont restés diffus, certainement limités et éphémères. Ils n'ont pas été questionnés à proprement parler.

C'est donc l'étude menée à base d'auto-confrontations auprès de formateurs agricoles qui donnent le mieux à voir cette production d'effets éventuels. En tant que démarche clinique, elle en faisait d'ailleurs par vocation un objectif (Mahlaoui, 2013).

Elle a permis aux formateurs de construire des connaissances sur leurs pratiques de scénarisation. Elle a surtout fonctionné comme un accélérateur de réflexivités en faisant de la manière d'élaborer un scénario et de s'initier à cette élaboration un objet de réflexion et de discussion entre professionnels. En commentant leurs façons de procéder et en interagissant avec des pairs, les novices ont pris conscience du parcours réflexif qu'ils avaient à faire et à assimiler pour scénariser leurs pratiques, et donc du savoir-formaliser qu'ils avaient à mettre en œuvre et à construire dans l'action. Ils ont mieux saisi leur subjectivité à l'œuvre et leur part d'appropriation et de récréation dans la scénarisation à élaborer et l'initiation à opérer, sans aller jusqu'à embrasser la totalité des activités correspondantes, ce qui serait d'ailleurs illusoire. Parallèlement, les experts qui les accompagnaient ont pu aussi développer leur réflexivité sur leurs façons d'initier et, même pour eux-aussi, de produire des scénarios. Ils ont compris qu'ils devaient bien rester dans un rôle d'accompagnement en respectant et en cherchant à accroître l'autonomie des formateurs novices par la prise en compte de leurs capacités d'inventivité et de créativité dans les séances d'initiation. Ils ont pris conscience qu'ils devaient rester prudents face au risque que ces séances se transforment

en instruments d'aliénation comme on le constate souvent dans les actions de formation (Bourgeois et Enlart, 2014).

Les auto-confrontations mises en œuvre avec le concours des formateurs ont contribué, au moins potentiellement, à faire évoluer leur activité de travail plus générale. Elles ont participé à leur valorisation et donc à leur rayonnement identitaire, en révélant la diversité de leurs pratiques professionnelles en matière de formation mais aussi de préparation, d'évaluation, etc., et des savoirs pédagogiques et techniques qui leur sont afférentes. Surtout, la démarche d'analyse clinique, conjuguée aux séances d'accompagnement, a conduit les novices à faire un retour réflexif sur leur activité de formation, susceptible de favoriser sa transformation. Elle a suggéré de possibles évolutions dans leurs manières de penser et d'agir au travail : adhésion accrue à l'approche par les compétences, adoption d'une posture plus processuelle et plus ouverte sur l'anticipation, interrogation sur les différentes situations-problèmes fréquemment rencontrées et les moyens de les résoudre, sur les enjeux actuels liés à l'évolution de leur métier, etc.

## CONCLUSION

Les deux cas d'étude présentés et croisés dans cet article montrent l'intérêt d'une entrée activité pour analyser la professionnalisation des sujets au travail. De nature extensive, le premier cas a permis de capter les principaux mécanismes susceptibles d'exercer une influence sur la construction de la professionnalité des jeunes commerciaux d'une filiale vente et après-vente automobile, ainsi que leurs interrelations. A portée intensive, le second cas a mis la focale sur l'initiation de formateurs agricoles à la scénarisation de leurs pratiques pédagogiques par des pairs supposés experts en la matière, via l'organisation d'une autoformation accompagnée.

Ces illustrations suggèrent que chaque activité de professionnalisation, comme toute activité humaine (Durand, 2012a), poursuit des buts et des finalités spécifiques. Il faut que le sujet ait une idée de la professionnalité ou du savoir-faire à construire ou à développer. Cette idée ne sera pas tout à fait conforme à celle que son organisation attend de lui. Comme le laisse entendre la seconde illustration, qui met le doigt sur une activité de professionnalisation en train de se faire, le but ou la finalité poursuivie est même à considérer comme une composante de cette activité.

Nos illustrations dévoilent chacune ce qui semble être au cœur de pareille activité : la réflexivité produite par le sujet en cours de professionnalisation, notamment quand il est confronté aux situations de travail les plus critiques dans le cadre de son métier, comme les contacts clients pour les commerciaux. Cette activité réflexive montre que sa professionnalisation ne sera jamais complètement formatée en amont par son organisation ou son groupe professionnel d'appartenance. Une telle activité ne permet pas pour autant d'assimiler ce processus à une fabrication purement personnalisée. L'apprentissage



du métier, pour la première illustration, et de la pratique de scénarisation pédagogique, pour la seconde, puise significativement dans les apports tirés des interactions nouées avec autrui (des clients, des pairs, des managers, des formateurs, etc.) et des systèmes d'information et de formation existants. Cette position intermédiaire invite en définitive à parler d'activité socio-réflexive pour évoquer le mécanisme sans doute le plus important à l'œuvre dans les processus de professionnalisation. Elle rappelle la problématique du rôle des interactions sociales dans les apprentissages (Bourgeois et al., 2013), ainsi que le fait de concevoir les savoirs professionnels comme étant distribués dans des systèmes sociaux incluant humains, artefacts et objets, et non pas seulement logés dans des cerveaux individuels (Durand, 2012b).

Enfin, l'analyse de l'activité de professionnalisation est à même de produire des effets propres sur cette activité et, plus largement, sur l'activité de travail concernée. Elle est en mesure de favoriser leur amélioration et leur développement, surtout quand elle poursuit cet objectif, comme dans les démarches cliniques. Les auto-confrontations mises en œuvre dans le cadre de la seconde illustration exemplifient bien ce point.

Afin de renforcer notre projet de penser la professionnalisation comme activité, il serait à présent utile de creuser deux aspects seulement entrevus à ce stade : quelles conséquences pour l'activité de professionnalisation quand le sujet en vient à poursuivre des buts et à revendiquer une identité professionnelle aux antipodes de ceux prescrits ou préconisés par l'organisation ou le milieu professionnel d'appartenance, ou quand sa volonté, ses motivations, son libre arbitre en la matière s'opposent à ce qu'on lui propose ou impose de l'extérieur? Au-delà d'apprendre à bien faire son travail, point finalement privilégié dans cet article, quelles démarches de nature socio-politique les sujets mettent-ils plus spécifiquement en place pour se faire reconnaître comme professionnels?

## RÉFÉRENCES

- Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., et Durand M. (2013). *Expérience, activité et apprentissage*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01>
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99-117.
- Beillerot, J. (2003). L'autoformation pour le meilleur et pour le pire. Dans A.-F. Bringer-Trollat, N. Even, et D. Paquelin (dir.), *Dispositifs d'autoformation accompagnée* (p. 29-36). Educagri Éditions.
- Bertaux, D. (1977). *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*. Nathan.
- Bourgeois, É., et Enlart, S. (2014). Introduction : apprendre dans l'entreprise. Dans É. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 9-14). PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0009>
- Cadet, J.-P., et Guitton, C. (dir.) (2013). *Les professions intermédiaires : des métiers d'interface au cœur de l'entreprise*. Armand Colin.

- Cadet, J.-P., et Mahlaoui, S. (2015). En première ligne pour construire la relation client : le cas de trois métiers commerciaux d'une filiale vente et après-vente d'un constructeur automobile. *Net. Doc*, 133, 96 pages. <https://www.cereq.fr/en-premiere-ligne-pour-construire-la-relation-client-le-cas-de-trois-metiers-commerciaux-dune>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.rey.2013.01>
- Demazière, D., et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Divay, S. (2014). L'entretien biographique et l'analyse du travail. Le temps peut-il être compté ? *Relief-Echanges du Céreq*, 45, 53-61.
- Dujarier, M.-A., Gaudart, C., Gillet, A., et Lénéel, P. (dir.) (2016). *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*. Octarès.
- Durand, M. (2012a). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 15-32). PUF.
- Durand, M. (2012b). Des savoirs pour travailler et apprendre. Dans E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 69-85). PUF.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octarès.
- Faïta, D. (1995). Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagière. *Connexion*, 65, 77-98.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoires de vie : la méthode biographique dans les sciences sociales*. Librairie des Méridiens.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- Mahlaoui, S. (2013). Initier un pair à une nouvelle pratique professionnelle. Une analyse clinique auprès de formateurs du secteur agricole. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 34. <https://doi.org/10.4000/edso.471>
- Mailliot, S. (2010). Mobilités professionnelles : de quoi parle-t-on ? Enjeux et complexité d'une question contemporaine. Dans G. Brun, M. Crocco, S. Mahlaoui, et S. Mailliot (dir.), *Insertion, formation, emploi : analyse critique des outils conceptuels des professionnels* (p. 57-61). Relief échanges, 32. <https://www.cereq.fr/sites/default/files/2018-09/3060d29c6a7b18efe1ce97a23b912a22.pdf>
- Pineau, G., et Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.pinea.2013.01>
- Ropé, F., et Tanguy, L. (dir.) (2003). *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Schön, A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Éditions Sociales.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation. *Savoirs*, 36(3), 9-40. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>
- Vidal-Gomel, C. (dir.) (2018). *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Presses universitaires de Rennes.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Zaouani-Denoux, S. (2011). La formation en alternance : effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 2, 61-83. <https://doi.org/10.3917/savo.026.0061>

SAMIRA MAHLAOUI est ingénieure de recherche au sein du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq, Marseille, France) et chercheure associée à Aix-Marseille Université, Unité de Recherche 4671 (Équipe Développement professionnel-DéPSAC). Spécialisée en analyse du travail, elle est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation. Ses thèmes de recherche portent sur les modalités de mise en mots des activités de travail, les pratiques et les dispositifs de transmission des savoirs professionnels. Elle copilote, depuis 2009, un séminaire méthodologique portant sur l'analyse du travail. [samira.mahlaoui@cereq.fr](mailto:samira.mahlaoui@cereq.fr)

JEAN-PAUL CADET est ingénieur de recherche au sein du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq, Marseille, France). Formé aux sciences de gestion, il s'intéresse aux transformations du travail et des métiers, ainsi qu'aux modalités de construction et de gestion des parcours professionnels. Il copilote actuellement une recherche sur les emplois peu qualifiés. [jean-paul.cadet@cereq.fr](mailto:jean-paul.cadet@cereq.fr)

SAMIRA MAHLAOUI is a research engineer at the Center for Studies and Research on Qualifications (Céreq, Marseille, France) and an associate researcher at Aix-Marseille University, Research Unit 4671 (Professional Development Team-DéPSAC). Specialized in work analysis, she holds a doctorate in educational sciences. Her research topics focus on the ways in which work activities are put into words, practices, and mechanisms for transmitting professional knowledge. Since 2009, she co-pilots a methodological seminar on work analysis. [samira.mahlaoui@cereq.fr](mailto:samira.mahlaoui@cereq.fr)

JEAN-PAUL CADET is a research engineer at the Center for Studies and Research on Qualifications (Céreq, Marseille, France). Trained in management sciences, he is interested in the transformations of work and professions, as well as the methods of construction and management of career paths. He is currently co-piloting research on low-skilled jobs. [jean-paul.cadet@cereq.fr](mailto:jean-paul.cadet@cereq.fr)