

LA CIRCULATION DES SAVOIRS EN FORMATION DES CONSEILLERS EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE

Anne JORRO

Conservatoire National des Arts et Métiers – Laboratoire FOAP (France)

RÉSUMÉ

Cet article¹ propose d'interroger les modalités de professionnalisation des conseillers en évolution professionnelle à partir de deux formations conduites au CNAM en 2019 et en 2020. Nous avons tenté de mettre au jour comment des professionnels du conseil tirent parti du processus de circulation des savoirs par l'échange de pratiques et, en particulier, par l'analyse des expériences vécues (Morisse, 2020). Les analyses tendent à montrer qu'à l'issue de la formation, les professionnels du conseil retiennent des savoirs en actes proches de leurs attentes. Les théories constituent alors la toile de fond de leur système de pensée en vue de l'action à conduire. La discussion des résultats de cette recherche portera sur l'importance de la circulation des savoirs constitués par les échanges-confrontations lors des situations d'analyse des pratiques professionnelles.

MOTS-CLÉS

Professionnalisation, conseiller, circulation des savoirs, analyse de l'expérience, savoirs professionnels.

¹ Recherche réalisée dans le cadre du laboratoire d'excellence HASTEC porté par l'EPHE-PSL, portant la référence ANR-10-LABX-85.

INTRODUCTION

Cet article porte sur les modalités de professionnalisation des conseillers en évolution professionnelle dont le projet est de construire et de développer des compétences d'accompagnement et de conseil. Dans le cadre d'un certificat de compétences, la formation proposée offre un cadre de partage et de circulation des savoirs à partir de situations professionnelles exposées par les formés, qui font ensuite chacune l'objet d'analyses et de discussions entre professionnels, puis donnent lieu à une élaboration écrite individuelle. À partir de deux sessions de formation conduites au CNAM en 2019 et en 2020, nous avons tenté de mettre au jour comment des professionnels tirent parti du processus de circulation des savoirs par l'échange de pratiques et, en particulier, par l'analyse écrite des expériences vécues (Morisse, 2020). Les analyses de 22 *verbatim* tendent à montrer qu'à l'issue de la formation les professionnels du conseil retiennent des savoirs en actes proches de leurs attentes. Les savoirs théoriques constituent alors la toile de fond de leur système de pensée en vue de l'action à conduire. La discussion des résultats de cette recherche portera sur l'importance de la circulation des savoirs du point de vue de l'appropriation de savoirs professionnels.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La formation au conseil en évolution professionnelle (CEP), conçue dans le cadre d'un certificat de compétences², vise à réunir les conditions de formation favorables à une compréhension et une mise en œuvre des compétences sous-jacentes à l'activité de conseil en évolution professionnelle. Les situations de travail vécues par les conseillers sont considérées comme des supports à la formation des compétences et au développement professionnel. La dimension expérientielle revêt une grande importance dans ce dispositif de formation puisque les situations analysées sont proposées par les professionnels afin de comprendre plus finement les ressorts des situations de conseil qu'ils ont eux-mêmes vécues.

La construction de connaissances sur / pour l'action visée pendant la formation conduit à prendre en compte les processus de conceptualisation des acteurs, qui ne relèvent pas de concepts scientifiques, mais plutôt de concepts quotidiens, se formant spontanément au cours de l'expérience (Vygotski, 1985). En questionnant les routines défensives des acteurs (Argyris, 1995), leurs représentations de l'activité de conseil, des savoirs, sont explicitées à partir des analyses de situations de conseil en évolution professionnelle en vue de leur appropriation. Cette première phase collective d'analyse de l'expérience est suivie d'un travail réflexif individuel où chaque conseiller reprend son cas exposé et en fait une analyse approfondie qui le conduit ensuite à identifier les savoirs professionnels acquis en formation. La formation s'achève sur cette production réflexive qui devra être validée pour l'obtention du certificat de compétences.

² Le certificat de compétences créé au CNAM en 2015 concerne les professionnels de l'accompagnement, de l'orientation, des ressources humaines dont les missions évoluent vers le CEP. La formation est organisée autour de deux champs disciplinaires : la psychologie de l'orientation afin notamment d'approfondir les compétences de l'entretien, les parcours et transitions professionnelles et les sciences de l'éducation qui explorent les questions d'accompagnement, d'expérience professionnelle, de reconnaissance. Les groupes sont volontairement limités à 12 personnes afin de permettre un accompagnement précis des situations professionnelles exposées. 14 journées de formation sont distribuées sur 4 mois alternant apports théoriques et situations d'analyses.

LA CIRCULATION DES SAVOIRS EN FORMATION

La formation à l'activité de conseil concilie recherche et pratique non pas tant sur le mode de la transmission des savoirs et de leur transfert vers la pratique, mais plutôt sur celui de la circulation des savoirs à partir de l'analyse des expériences de conseil. Loin d'une approche applicationniste, la démarche réside en une réélaboration des connaissances et de savoirs en vue de la construction de savoirs professionnels.

La relation entre recherche et pratique a suscité de nombreux débats sur les formes d'apprentissage en formation des adultes (Ollagnier, 2005), sur l'importance des savoirs d'usage (Malglaive, 1990), sur l'intérêt à penser ensemble les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Barbier, 1996) et à les distinguer (Walliser, 2015). Cette relation nous apparaît d'autant plus dynamique qu'elle favorise une double circulation des savoirs : d'une part, entre les professionnels qui échangent à propos des notions et concepts qui font sens pour eux et, d'autre part, entre les formes de savoirs, théoriques ou issus de la pratique, qui rendent intelligibles les situations vécues. Cette double dimension de la circulation des savoirs participe à l'appropriation progressive des savoirs en jeu dans les situations professionnelles de conseil.

Si les savoirs académiques disposent d'une légitimité et d'une visibilité irréductibles, les savoirs d'action, plus circonstanciels et plus locaux, dépendent des sujets et des environnements de travail. Longtemps opposés et hiérarchisés, les savoirs théoriques et les savoirs d'action font aujourd'hui l'objet d'une reconnaissance quant à leurs spécificités (Descola, 2005). Les ethnologues Delbos et Jorion (1994) ont permis de reconnaître les savoirs issus de la pratique dans un milieu professionnel. De même, les travaux portant sur les compétences ont été un vecteur de réflexion sur les enjeux praxéologiques de la formation (Ropé & Tanguy, 1994). Cette pluralité des savoirs, reconnue dans l'espace-temps de la formation, interroge les épistémès. Le questionnement épistémique a été accentué par la perspective d'une « épistémologie de la pratique » défendue par Schön (1996) qui ouvre à la compréhension des « savoirs cachés dans l'agir ». Dès lors, la distinction savoirs théoriques / savoirs d'action permet de penser la possibilité de leur intrication dans l'activité. La formation offre l'opportunité de construire cette articulation complexe entre les dimensions théoriques, généralisables et les dimensions opératoires qui assurent l'efficacité de l'action en situation professionnelle. Ainsi, concevoir la circulation des savoirs en formation professionnalisante revient à accorder une place aux préoccupations opératoires des professionnels et donc aux savoirs de l'action tout autant qu'aux savoirs académiques.

La circulation des savoirs en formation des adultes révèle les multiples sources de savoirs issues de l'action, de l'expérience, de la théorie qu'elles soient subjectives ou rationnelles. Deux enjeux, reliés à la double dimension de la circulation des savoirs, semblent particulièrement à l'œuvre. Le premier consiste en la création d'un contexte cognitif partagé où les savoirs d'action et les savoirs théoriques sont identifiés, nommés, discutés par les formés, le second concerne la possibilité de « reproblématiser » les savoirs en vue de l'action. Sur ce dernier point, Derouet (2002) analyse qu'on « ne peut plus poser le problème des rapports entre les connaissances scientifiques et l'action sans s'intéresser à ces multiples procédures de traduction et de reproblématisation qui permettra aux connaissances produites dans un domaine, de prendre sens dans un autre » (p.15). Autrement dit, la circulation des savoirs exposerait chaque formé non seulement à combiner des savoirs distincts mais aussi à les réélaborer au regard des contextes et des situations de conseil. Le processus de reproblématisation peut être suscité par les échanges que la communauté de pratique initie lors des analyses de situations professionnelles. La circulation des savoirs est rendue possible par la démarche formative d'analyse de l'expérience.

L'ANALYSE DE L'EXPÉRIENCE PAR LE TRAVAIL LANGAGIER

Comme précisé plus haut, la démarche de formation repose sur une approche expérientielle au cours de laquelle les professionnels du conseil exposent une situation vécue et tentent dans un premier temps de l'analyser collectivement pour dégager des savoirs qui seront réinvestis ultérieurement lors d'un écrit individuel.

La conception de la formation des acteurs à partir de l'expérience assoit l'idée que l'expérience est une source d'apprentissage et de développement puisqu'elle réfère au primat de l'action vécue. Elle est selon Dewey (2018) la vie même du fait qu'elle « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (p.473). Le concept d'expérience intègre également l'idée d'expérimentation, d'essai et inclut la notion d'épreuve (racine latine du mot expérience), puisque l'acteur est confronté à une « situation interpellante » et qu'il y fait face en mobilisant ses connaissances empiriques et théoriques. En tant que connaissance acquise par la pratique (Zeitler & Barbier, 2012), l'expérience vécue suppose un travail d'analyse afin qu'elle devienne une expérience acquise ou encore une expérience formatrice (Josso, 2002 ; Schwartz, 2010). Mais ce travail implique un processus de sélection et de hiérarchisation, tel que l'énonce Schwartz (2010) : « S'il y a expérience, alors il faut supposer un être pour qui il y a sédimentation du temps, hiérarchisation des événements. L'expérience ne peut être formatrice que si l'on suppose chez cet être une tentative continue d'intégrer les événements, un être concerné par eux comme totalité vivante... qui doit faire face, faire continement des choix d'usage de soi-même » (p.12).

En formation, l'expérience est d'abord l'objet d'une narration souvent difficile à conduire tant elle suppose une sémantique de l'action peu mobilisée par les acteurs dans leur activité professionnelle. Morisse (2020) analyse les freins à la mise en mots de l'expérience suscités par la rationalisation du langage qui « conduit les professionnels à une déconnexion progressive avec l'expérience vécue » (p.74). La difficulté est donc de retrouver une capacité de parole, « de surmonter un langage qui tend à devenir étanche à une réalité professionnelle » (p.75), de sortir de la « clôture des mots ». Être présent à son propre discours suppose une prise de parole dans un contexte de formation ouvert aux tâtonnements, aux reprises énonciatives, où la dimension dialogique est partagée avec les pairs. La médiation sémiotique qui procède du langage (Vygotsky, 1985) permet alors la conceptualisation et lance les processus de réflexivité qui feront que l'expérience vécue devienne une expérience formatrice et enfin une expérience capitalisée. L'écriture peut favoriser ce processus de reconstruction de l'expérience, puisqu'elle organise un récit qui opère sur la reconfiguration des événements et des acteurs (Ricoeur, 1983). Le récit est « non seulement le moyen par lequel l'expérience se dit et se communique, il est également le lieu où elle se donne à connaître, d'une connaissance toujours aventureuse et précaire, mais à laquelle aucune forme ne peut venir prétendre se substituer » (Delory-Momberger, 2020, p.66). Avec le travail langagier, la réflexivité des acteurs se développe et transforme leur expérience vécue en expérience formatrice pour peu que les savoirs en jeu soient identifiés et reliés aux événements et aux significations accordées aux jeux des acteurs.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Une approche compréhensive basée sur la parole et les écrits des acteurs a été retenue au regard de la problématique de la construction de savoirs en situation d'analyse des expériences de conseil vécues par les professionnels. Cette démarche de recherche semble d'autant plus décisive dans ce champ de pratiques émergentes que «le conseil en évolution professionnelle fait partie de cet ensemble de métiers dans lesquels les effets de l'action ne sont que très partiellement accessibles et perceptibles puisque les personnes ne reviennent pas» (Mayen, 2015, p.36).

L'ÉCHANTILLON DE LA RECHERCHE

L'échantillon de la recherche est composé des acteurs engagés dans deux sessions de formation (avec un scénario pédagogique similaire) se déroulant en 2019 et en 2020. 22 conseillers âgés de 35 à 58 ans ont pour mission d'accompagner et/ou de conseiller des publics variés : jeunes sans emploi, cadres en reconversion professionnelle, doctorant en orientation, chômeurs. La représentation des femmes est majoritaire dans ce secteur d'activité. La motivation essentielle de ces professionnels réside dans la compréhension d'une nouvelle mission de conseil dont le législateur a dessiné les contours de façon globale. L'engagement des professionnels dans la formation est donc volontaire et en lien avec un projet de professionnalisation.

La formation, organisée autour de deux types d'enseignement sur trois mois, l'un en psychologie de l'orientation (7 journées), l'autre en sciences de l'éducation (7 journées), visait la construction d'une réflexion sur les postures professionnelles du conseiller et sur la qualité de l'interaction avec le bénéficiaire autour de l'analyse du parcours professionnel et, en particulier, de l'expérience professionnelle. L'alternance d'apports conceptuels et de séances d'analyse de pratique devant permettre aux formés de réfléchir à leur conception et mise en œuvre de l'activité de conseil, afin de construire une représentation plus ajustée de la mission de conseiller en évolution professionnelle. À la fin de la formation, les formés devaient rédiger une réflexion sur leur propre expérience d'accompagnateur et de conseiller en évolution professionnelle ainsi que sur leurs apprentissages effectués par le truchement de l'analyse des situations professionnelles.

LE RECUEIL DE DONNÉES

Le recueil de données prend appui sur les écrits produits à la fin de la formation. Le dossier construit par chaque stagiaire intégrait trois parties : dans une première partie, les grands principes du CEP étaient énoncés (sur la base des textes institutionnels), une seconde partie reprenait et approfondissait l'analyse de la situation de conseil travaillée avec le groupe, une troisième partie intitulée «ce que je retiens en termes d'apprentissages pour ma pratique» était l'occasion de faire un bilan des apprentissages et des savoirs professionnels (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011) utiles pour une pratique de conseil. Cette dernière partie a été retenue dans le cadre de cette recherche pour analyser les savoirs construits et appropriés par les professionnels du conseil.

L'ANALYSE DES DONNÉES

Les 22 dossiers ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 2000) qui a permis de dégager les savoirs professionnels partagés par les professionnels du conseil en évolution professionnelle. Cinq dimensions sont particulièrement mobilisées par les conseillers. Nous présentons dans le point suivant ce que disent les professionnels à propos des savoirs professionnels en termes d'accueil du bénéficiaire, d'alliance de travail, de gestes de cadrage, de posture de conseil, de posture de distanciation.

LES SAVOIRS PROFESSIONNELS IDENTIFIÉS PAR LES FORMES

L'analyse des corpus met en évidence que les réflexions tenues par chaque formé témoignent de connaissances nouvelles acquises pendant la formation ou d'ajustements de savoirs professionnels. Les savoirs professionnels, identifiés par les formés comme majeurs pour l'exercice de leur mission de CEP, sont nourris de références académiques, d'orientations institutionnelles, de prescriptions contextuelles, de normes transmises dans le métier (Balslev, Tominska & Vanhulle, 2011). Ces savoirs ont été échangés, discutés, mutualisés lors des séances d'analyse de pratique et il n'est pas étonnant qu'ils apparaissent dans les écrits en fin de formation. Ces savoirs professionnels se livrent sous des formes énonciatives particulières, qui révèlent des positionnements professionnels orientés vers l'action. L'expression des préoccupations pratiques, propres à l'agir du conseiller en évolution professionnelle, gagne une dimension argumentative avec le recours à des dimensions théoriques. L'analyse des 22 écrits a permis d'identifier des savoirs professionnels partagés par les formés à l'issue de la formation. Ils concernent plus précisément les cinq dimensions suivantes de l'activité de conseil en évolution professionnelle :

- **L'accueil du bénéficiaire** : cette activité est soulignée par l'ensemble des professionnels (18/22) pour en décrypter l'importance, et parfois, comme à regret, le manque de disponibilité pour cette dimension de l'activité. Dans l'extrait du *corpus* présenté ci-après, la professionnelle procède à un bilan de son activité, en décèle la faiblesse et envisage de la modifier afin de faciliter la rencontre avec le bénéficiaire.

« J'y accorde déjà une grande importance, néanmoins j'ai remarqué qu'avec le volume important de mon activité, il peut m'arriver de les négliger involontairement. J'ai désormais conscience de l'enjeu de mon accueil (aller chercher la personne, la regarder avec attention, l'accompagner jusqu'à la salle...) pour l'instauration d'une bonne alliance de travail. Cette posture, ces gestes d'accueil valorisent la personne, qui se sent attendue, prise en considération, non pas transparente. En outre, ils me permettent de me poser dans ma posture de conseil, de rentrer dans le rôle afin de mieux l'incarner » (SO).

- **L'alliance de travail** : La qualité de la relation avec le bénéficiaire du conseil constitue une zone de vigilance pour permettre l'élaboration de son projet professionnel. Le savoir professionnel de la conseillère s'élabore en identifiant les limites de l'activité de conseil « *ne plus me positionner en sachant* » et, dans le même temps, en soulignant les possibilités offertes par la relation avec le bénéficiaire « *agir davantage sur les potentialités...* ». L'auto-prescription qui cible trois actions constitue un élément constitutif du savoir professionnel détenu par la conseillère. Contrairement à la rationalité du savoir théorique, le savoir professionnel s'exprime par le biais d'une posture énonciative en « *je* » (ou en « *me* ») qui marque l'engagement de la conseillère jusqu'à la définition de son action future.

« je n'hésiterai pas à passer le témoin à d'autres acteurs ressources en cas de nécessité afin de rester dans une alliance de travail constructive et à ne plus vouloir me positionner "en sachant", afin de limiter au maximum ce sentiment de toute-puissance, et à agir davantage sur les potentialités que recherche le concerné, qui aura le dernier mot en se sentant soutenu dans ses orientations » (LA).

- **Les gestes de cadrage :** Les gestes de cadrage sont valorisés dans la plupart des écrits (18/22) tant ils sont perçus comme déterminants dans le déroulement de la situation de conseil. Les conseillers entrevoient leur caractère structurant pour le bénéficiaire et utile pour eux dans la conduite de l'entretien. Dans cet extrait, la conseillère montre également une posture énonciative affirmée.

*« La formation **m'a** renforcée dans la nécessité d'être claire dès le début des échanges sur **mon** champ d'intervention en posant précisément le cadre. Le bénéficiaire est ainsi en capacité de se positionner clairement par rapport au service et à ce qu'il peut attendre de **moi** ».*

- **La posture de conseil :** cette activité professionnelle (Lhotellier, 2001) est réfléchie sur le mode de la projection. La conseillère identifie ses manières de faire avant de mettre en évidence des dimensions plus théoriques du conseil. Le savoir professionnel s'élabore à partir du diagnostic de sa manière d'agir et dans une perspective de régulation de l'agir professionnel à mobiliser. On retrouve également une présence énonciative qui marque l'engagement de la professionnelle quant au savoir professionnel en jeu dans le conseil.

*« **J'ai observé que j'ai tendance à aller rapidement vers des solutions, ou à de l'interprétation, même en étant dans une posture de conseil. Il s'agit, autant que possible, de laisser le temps, l'espace au sujet pour réaliser son propre travail de réflexion, de s'appropriier son projet, en accueillant sa demande, pour mieux pouvoir l'aider et de lui apporter un appui sans tomber dans le guidage. Cette posture nécessite selon moi une attention permanente...** Cela implique de prendre du recul et de rester constamment à l'écoute de la personne » (SO).*

- **La posture de distanciation :** De nombreux écrits (17/22) mentionnent la posture de distanciation comme un savoir professionnel majeur, puisque les dimensions émotionnelles de la relation au bénéficiaire peuvent être très présentes dans les situations de conseil. Ce savoir professionnel fait écho chez les formés car accueillir les nœuds et les angoisses des bénéficiaires reste une activité délicate (Jorro, 2016). L'extrait suivant montre tout d'abord une prise de conscience sur le rôle des émotions dans l'accompagnement et aboutit à une prescription. Le savoir professionnel qui est élaboré montre un tissage entre les dimensions personnelles et théoriques.

*« L'analyse de pratique m'a aussi conduit à poser comme vigilance dans ma pratique la gestion de mes émotions. **Elle implique pour moi d'être à l'écoute afin de les connaître pour les canaliser et travailler avec.** Je sais que je dois composer avec ces émotions afin qu'elles n'interfèrent pas dans mes accompagnements... j'ai appris à distinguer mes émotions de celles du "client", à repositionner mes valeurs dans mon accompagnement et dans mon analyse. La posture professionnelle est d'être en mesure de tenir compte de ses valeurs et des valeurs de l'autre en les repositionnant dans un contexte propre à chacun. En identifiant celles-ci et en les replaçant à leur juste place, je favoriserai le recul et la distanciation ».*

Ces savoirs professionnels récurrents dans les écrits ont été au centre des échanges entre formés et témoignent de la circulation des savoirs. De façon plus singulière, certains formés mettront en évidence d'autres savoirs professionnels et s'attarderont par exemple sur l'analyse de l'expérience, la fonction critique dans l'élaboration du projet professionnel, le savoir discursif, l'évaluation des compétences.

Par ailleurs, l'analyse des écrits révèle des traces d'engouement de certains formés pour des concepts ou des notions travaillés en formation. Le concept de reconnaissance figure comme concept clé, reconnu pour ses effets sur le bénéficiaire ainsi que sur l'agir professionnel du conseiller.

« Le concept de reconnaissance, j'ai pris conscience de son caractère fondamental dans l'accompagnement. Reconnaître le sujet dans sa demande permet en effet un travail identitaire, qui facilite le travail de développement, sa légitimation en tant que personne unique, sa valorisation. Le fait de se sentir reconnu implique qu'elle assume son propre projet. Il s'agit d'un double processus identitaire et de valorisation. La reconnaissance dans l'activité de conseil comme d'une manière générale dans la société me paraît à la fois primordiale et négligée, voire inexistante. J'essaie depuis la formation de faire ce travail de reconnaissance dans ma pratique. J'ai le sentiment que les effets sont largement bénéfiques tant au niveau de l'amélioration de l'interaction avec la personne, que du sentiment induit chez elle, manifestement "à qui cela fait de bien" » (SO).

Ou encore, la découverte d'un auteur en formation est un vecteur stimulant d'acquisition de connaissances nouvelles.

« Je porte un grand intérêt à ma découverte de la théorie de Nancy K. Schlossberg sur la transition et au système des 4 S (Situation, Self, Soutiens, Stratégies). Avoir conscience face à une personne vivant une période de transition de l'impact de cette dernière en termes de modification des habitudes, de la façon de penser, du temps nécessaire pour l'assimiler propre à chaque individu... » (S).

DISCUSSION : DE LA CIRCULATION DES SAVOIRS AUX SAVOIRS PROFESSIONNELS

Le dispositif d'analyse de l'expérience permet de donner un sens aux situations vécues et de comprendre, sous différents angles, les dimensions de l'activité de conseil qui peuvent échapper aux acteurs et qu'ils découvrent en formation. La visée de professionnalisation de cette formation (Marcel *et al.*, 2002) met les acteurs en position de décrire, questionner, interpréter la complexité des situations de conseil en évolution professionnelle. Les échanges entre acteurs permettent de revisiter les savoirs tacites, les ficelles du métier, les savoirs théoriques en vue de construire une compréhension fine de chaque situation étudiée. La dimension collective de l'analyse de pratique facilite les échanges entre les formés ainsi que l'explicitation des savoirs. Cette circulation des savoirs laisse des traces dans les écrits des formés.

La réflexion portée par les formés sur les savoirs qui leur importent à l'issue de la formation correspond aux savoirs professionnels tels qu'énoncés par Vanhulle (2009), lesquels relèvent d'un tissage de dimensions praxéologiques, éthiques, épistémiques, culturelles et sociales. Les discours mettent en évidence des sources multiples comme les savoirs issus de la culture de métier, les prescriptions institutionnelles, les théories, les expériences professionnelles antérieures des professionnels (Baslev, Tominska & Vanhulle, 2011). La mise en mot de l'expérience qui pouvait se heurter à la difficulté langagière telle que l'analysent Morisse (2020) et Delory-Montberger (2020) trouve une voie d'expression dans le partage des expériences vécues lors des situations d'analyse de situations de conseil et dans la construction progressive de notions et concepts ayant été mobilisés tout au long de la formation.

Nous avons identifié les savoirs professionnels récurrents (accueil du bénéficiaire, alliance de travail, gestes de cadrage, posture de conseil, posture de distanciation...) dans les écrits des formés. L'analyse du corpus montre que les formés énoncent des savoirs en situant le cadre et les circonstances des savoirs à mobiliser dans leur activité. En outre, ces savoirs ont une tonalité évaluative et auto-prescriptive. Les écrits sont traversés de prises de position, d'évaluation de l'action vécue et de régulation sur l'action à venir. Autrement dit, les savoirs professionnels se construisent dans la réélaboration subjective de connaissances pluridimensionnelles et dans la décision d'actions à conduire.

Les raisonnements mobilisés par les formés rappellent les travaux de Fenstermacher et Richardson (1994) sur l'argument pratique. En effet, étudiant les formes de raisonnement des enseignants, ces chercheurs ont montré la force et la pertinence des arguments pratiques conçus comme des raisonnements à partir de pensées axiologiques, opératoires, théoriques. Dans notre recherche, les savoirs professionnels revêtent une tonalité assertive du fait des arguments posés. La posture énonciative des formés est assurée car elle prend appui sur des dimensions personnelles, contextuelles, tout en convoquant des notions ou des concepts qui donnent de l'épaisseur à leur positionnement. Les savoirs professionnels constituent des outils pour penser et agir.

CONCLUSION

La formation des conseillers en évolution professionnelle est une nécessité à plus d'un titre. Tout d'abord au regard des enjeux socio-économiques qui traversent la société. Mais aussi, au regard des enjeux professionnels puisque les métiers du conseil sont marqués par les caractéristiques suivantes : un travail solitaire, sans feedback, sous forme d'une intervention rapide sur la trajectoire de vie d'une autre personne (Mayen, 2015). Ce métier en émergence nécessite des retours de terrain et des remontées des situations professionnelles vécues par les acteurs pour mutualiser les savoirs professionnels. La dimension expérientielle de la formation permet de tenir compte de ces paramètres et des attentes des professionnels du conseil qui souhaitent échanger et confronter leurs savoirs et leurs connaissances. Nous avons souligné à quel point la circulation des savoirs entre praticiens du conseil et entre les formes de savoir en jeu participait au développement professionnel des conseillers.

La circulation des savoirs en formation nous semble tenir les promesses de l'élaboration concertée des savoirs des conseillers en évolution professionnelle. Les savoirs professionnels agrègent des dimensions hétérogènes qui tendent à montrer la richesse de l'intelligence pratique des acteurs (Dejours, 1993 ; Dessors, 2009, Jorro, 2019). Il s'agit de tenir compte de dimensions contextuelles, institutionnelles, humaines, sociales tout en gardant le fil conducteur de la notion ou du concept clé qui structure en partie le déroulement de l'activité de conseil. Les savoirs professionnels ont, de notre point de vue, un ancrage chez les conseillers du fait même qu'ils ont pu circuler pendant les séances d'analyse de pratique et irriguer leurs réflexions et intentions d'agir. La circulation des savoirs, générée par le dispositif d'analyse de situations professionnelles, semble une voie de formation pertinente pour les conseillers en évolution professionnelle. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : Inter Editions.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Balslev, K., Tominska, É., & Vanhulle S. (2011). Entretiens de stages et construction de savoirs professionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 85-101.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1994). *La Transmission des savoirs*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Education permanente*, 116, 47-70.

- Dewey, J. (2018). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Delory-Momberger, C. (2020). Ecrire l'expérience professionnelle. Quels effets ? Quels savoirs ? *Éducation Permanente*, 222, 63-72.
- Derouet, J.-L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. *Recherche et Formation*, 40, 13-25.
- Descola, P. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Dessors, D. (2009). L'intelligence pratique. *Travailler*, 21, 61-68.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182.
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <http://ripes.revues.org/1131>
- Jorro, A. (2019). L'intelligence pratique des conseillers en évolution professionnelle. *Actes du colloque de l'Université de Sherbrooke Former et développer l'intelligence professionnelle*, 22-25 octobre 2019, Montréal, 103-108.
- Josso, M.-C. (2002). *Expériences de vie et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Mayen, P. (2015). *Le conseil en évolution professionnelle*. Dijon : Editions Raisons et Passions.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation permanente*, 119, 125-133.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie*, 128, 135-170.
- Morisse, M. (2020). La narration de l'expérience : partage du sensible et circulation des savoirs au travail. *Éducation permanente*, 222, 73-81.
- Ollagnier, E. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? Dans O. Maulini et C. Montandon (eds), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. (pp.169-188). De Boeck.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. T.1. Paris : Seuil.
- Ropé, E., & Tanguy, L. (ed.). (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2010). Quel sujet pour quelle expérience ? *Travail et apprentissages*, 6, 11-45.
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.V. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Messidor.
- Walliser, B. (2015). *La distinction des savoirs*. Paris : EHESS.
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, n°70, 107-118.