COMMENT LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION PEUVENT-ELLES CONTRIBUER À LA PROFESSIONNALISATION DES RESPONSABLES DE FORMATION ?
UNE REPONSE MULTIDISCIPLINAIRE A UNE QUESTION ANCIENNE.
LE PROJET VENUS A L'UNIVERSITE GUSTAVE EIFFEL

Jonathan Gilbert[1]

Résumé
Cet article interroge la contribution des sciences de l'éducation (SEF) à la professionnalisation des responsables de formation (RF) dans l'enseignement supérieur. À partir du projet VENUS (Université Gustave Eiffel), il montre que les SEF – dans leur tradition pluridisciplinaire (Mialaret 2006, Ardoino 1993) – disposent d'un outillage conceptuel adapté : professionnalité émergente, développement professionnel, éthos professionnel et reconnaissance professionnelle (Jorro, 2022a, 2022b, 2022c, Wittorski 2007, 2008) permettent de définir, d'accompagner et de reconnaître cette mission centrale mais invisible.
Mots-clés : responsable de formation ; professionnalisation ; reconnaissance professionnelle ; professionnalité émergente ; multidisciplinarité ; éthos professionnel

Abstract
This article questions the contribution of educational sciences to the professionalization of training managers in higher education. Drawing on the VENUS project (Université Gustave Eiffel), it shows that educational sciences – in their multidisciplinary tradition (Mialaret, Ardoino) – provide an adapted conceptual toolkit: emerging professionality, professional development, professional ethos and professional recognition (Jorro, 2022a, 2022b, 2022c, Wittorski 2007, 2008) *enable defining, supporting and recognizing this central yet invisible mission.*
Keywords: *training manager; professionalization; professional recognition; emerging professionality; multidisciplinarity; professional ethos*

Resumen
Este artículo cuestiona la contribución de las ciencias de la educación a la profesionalización de los responsables de formación en la educación superior. A partir del proyecto VENUS (Universidad Gustave Eiffel), muestra que las ciencias de la educación – en su tradición multidisciplinar (Mialaret, Ardoino) – disponen de herramientas conceptuales adecuadas: profesionalidad emergente, desarrollo profesional, ethos

[1] Chargé de valorisation du projet VENUS (Valoriser l'ENseignement Universitaire et ses Spécificités) NCU-D.Clic, Centre d'Innovation Pédagogique Et Numérique (CIPEN), Université G. Eiffel, France.
Note : *l'auteur remercie Jamila Al Khatib pour sa participation à la recherche-action VENUS et ses apports à la réflexion conceptuelle ayant nourri cet article, ainsi que l'ensemble des responsables de formation qui ont accepté de participer aux entretiens du projet VENUS*.

profesional y reconocimiento profesional (Jorro, 2022a, 2022b, 2022c, Wittorski 2007, 2008) *permiten definir, acompañar y reconocer esta misión central pero invisible.*
Palabras clav: *responsable de formación; profesionalización; reconocimiento profesional; profesionalidad emergente ; multidisciplinariedad; ethos profesional*

Resumo
Este artigo questiona a contribuição das ciências da educação para a profissionalização dos responsáveis de formação no ensino superior. A partir do projeto VENUS (Universidade Gustave Eiffel), mostra que as ciências da educação – na sua tradição multidisciplinar (Mialaret, Ardoino) – dispõem de ferramentas conceptuais adequadas: profissionalidade emergente, desenvolvimento profissional, ethos profissional e reconhecimento profissional (Jorro, Wittorski) permitem definir, acompanhar e reconhecer esta missão central, mas invisível.
Palavras-chave: *responsável de formaçã ; profissionalização; reconhecimento profissional; profissionalidade emergente; multidisciplinaridade; ethos profissional*.

1 Introduction et problématique

Depuis les années 1960, l'enseignement supérieur français est traversé par des vagues successives de massification et de réforme. La loi LRU (2007) a accordé aux établissements une autonomie accrue sur les plans budgétaire et pédagogique, tandis que la loi ORE (2018) a mis l'accent sur la réussite étudiante et l'alignement des formations sur les besoins du marché de l'emploi. Dans ce contexte, le responsable de formation est apparu comme une figure pivot pour piloter les dispositifs pédagogiques.

En tant qu'intermédiaire entre les instances institutionnelles, les équipes enseignantes et les étudiants, le responsable de formation joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre des réformes et dans la coordination pédagogique. Pourtant sa mission reste largement méconnue, peu formalisée et insuffisamment soutenue – un paradoxe que le projet de recherche-action VENUS (Valoriser l'ENseignement Universitaire et ses Spécificités) cherche à dépasser. Conduit à l'Université Gustave Eiffel (Paris) depuis 2021, ce projet se fait en partenariat avec l'Institut de Recherche en Gestion (IRG), la Vice-présidence Formation et Innovation Pédagogique, la direction des ressources humaines et l'Université de Haute-Alsace.

La question centrale de notre article peut se résumer ainsi : comment les sciences de l'éducation (SEF) peuvent-elles contribuer à la professionnalisation des responsables de formation ? Nous répondrons en deux temps : d'abord, en mobilisant les travaux de Jorro (2022a, 2022b, 2022c), Wittorski (2007, 2008) et Albero (2022) pour construire un cadre conceptuel ancré dans les SEF, puis en démontrant que la tradition épistémologique pluridisciplinaire des SEF – de Mialaret (2006) à Ardoino (1993) en

passant par Nal et Gavens (2018) – fournit la justification scientifique de cette démarche.

2 La responsabilité de formation, une mission paradoxale

Le projet VENUS s'inscrit dans une trajectoire plus large, alimentée par des études antérieures (projets D.Clic VENUS (ANR-18-NCUN-0004), EVES, I-Site, SAP), qui ont montré l'importance du responsable de formation dans le pilotage des formations dans la réussite étudiante. Le projet D.Clic s'attache à proposer des parcours individualisés en fonction des projets professionnels des étudiants de 1ère année à l'université. Il privilégie une approche par compétences (APC). Ces éléments de transformation sont souvent portés par le responsable de formation en collaboration avec son équipe pédagogique. Le projet EVES a analysé les pratiques pédagogiques des enseignants mis en regard avec les interprétations des étudiants, et a montré que le responsable de formation est un rouage entre les enseignants et les étudiants. L'étude I-Site s'est attachée à cartographier le nombre d'enseignants vacataires par composante de formation, précisant les cours dispensés : cette étude a aussi montré que le responsable de formation était le seul interlocuteur privilégié de ces enseignants. Enfin, l'étude des SAP (Secrétaire Pédagogique et Administrative) a questionné le périmètre d'action du responsable de formation. Ces études ont souligné la nécessité de mieux comprendre les activités et missions relevant de la responsabilité de formation. Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené des entretiens semi-directifs en 2022 et 2023, auprès de dix responsables de formation de trois composantes de formation de l'Université Gustave Eiffel (2 composantes universitaires et une ancienne école d'ingénieurs). Ce corpus initial a ensuite été élargi, entre 2024 et 2026, à d'autres composantes de l'université (IUT, ENSG, LCS notamment), afin d'enrichir et de consolider les résultats présentés ci-après. Conformément aux exigences de protection des données personnelles (RGPD), les verbatims sont référencés dans le texte sous la forme (RF UGE, année), RF désignant le responsable de formation interrogé, UGE l'Université Gustave Eiffel, et l'année celle de la réalisation de l'entretien correspondant.

Les principaux résultats ont montré que la responsabilité de formation est :

- **Une mission centrale et invisible exercée sans fiche de poste** stabilisée ni reconnaissance institutionnelle formalisée.

  « Vous, vous allez être responsable… non, vous n'êtes pas responsable, vous êtes enseignant-formateur, comme tous les autres enseignants-formateurs, et qui peuvent éventuellement être responsable de formation » (RF UGE, 2025)

- Une **mission en adaptation permanente** dans un environnement en profonde transformation depuis les vingt dernières années.

  « La transformation du métier par l'ingénierie pédagogique, par l'enseignement à distance, par la formation ouverte à distance, enfin tout ça m'intéresse depuis vingt ans et ce n'est pas un problème. En revanche, ce que je trouve très usant, c'est l'incertitude » (RF UGE, 2022)

- Une **mission fragmentée et à temps partiel**, sans dimensionnement officiel de la charge.

  « J'ai fait 60 heures [...] entre septembre et novembre. À partir de novembre, j'ai fait du bénévolat » (RF UGE, 2026)

- Un **management d'équipe pédagogique sans levier hiérarchique**, dans le respect de la liberté pédagogique et avec des enseignants vacataires.

  « On a beaucoup de choses à gérer et on est très attendu par nos collègues qui, disons, misent tout sur nous. On n'est pas leur responsable hiérarchique. En revanche, dès que quelque chose ne va pas, on nous tombe dessus tout le temps. [...] je pense qu'il n'y a pas de normalité parce qu'on nous donne le titre de responsable de formation sans la responsabilité hiérarchique » (RF UGE, 2026)

Enfin, un dernier résultat est que les responsables de formation sont en partie isolés, surchargés et insuffisamment soutenus par l'université :

> « Assurer les cours, assurer la responsabilité de la formation, être à l'UFR ou au laboratoire, mener des recherches en parallèle. C'est vrai que c'est difficile d'être partout à la fois. » (RF UGE, 2023).

Nous retrouvons la notion de professionnalité émergente définie par Jorro (2022a) : le responsable de formation vit des tâtonnements conduisant à des restructurations du soi professionnel, apprenant son métier sur le tas, sans que cette construction ne soit accompagnée ni reconnue. L'invisibilité relevée dans le premier constat correspond à ce que Jorro (2022c) appelle « l'épaisseur de l'activité » : les dimensions stratégiques, tactiques et éthiques de l'agir professionnel que les processus institutionnels ne voient pas. L'isolement des responsables de formation rejoint ce que Wittorski (2007, 2008) identifie comme la tension entre une logique d'institutionnalisation de l'activité et une logique de professionnalisation : la mission du responsable de formation est définie localement par chaque composante, sans que le groupe professionnel des

responsables de formation ne dispose de moyens pour formuler ses propres normes. Il en ressort la question de la valorisation de cette mission de responsabilité.

3 La notion de « valorisation » : un cadre conceptuel ancré dans les sciences de l'éducation

Au sein du projet VENUS, le terme « valoriser » s'articule autour de trois registres distincts : les sciences de l'éducation et les sciences de gestion pour valoriser les acteurs et œuvrer pour leur accompagnement professionnel ; la théorie des organisations, la clinique de l'activité et la psychologie du travail pour analyser l'écosystème organisationnel du responsable de formation ; la philosophie et la psychosociologie pour éclairer les mécanismes de la reconnaissance de la responsabilité de formation.

Pour cet article, nous opérons un recentrage délibéré sur les sciences de l'éducation. Sachant que ces sciences mobilisent sociologie, psychologie, philosophie, gestion, sciences du langage, cognitives… autour d'un objet complexe, humain et situé. Cette capacité d'intégration multiréférentielle (Ardoino, 1993), constitutive du champ, permet de convoquer plusieurs auteurs tels que Jorro (2022a, 2022b, 2022c), Wittorski (2007, 2008) et Albero (2022) non comme représentants de disciplines séparées, mais comme auteurs construisant ensemble un cadre cohérent pour penser la professionnalité émergente, le développement professionnel, l'éthos professionnel et la reconnaissance. Ce dépassement disciplinaire est d'ailleurs posé comme condition d'une contribution scientifique valide pour une démarche de recherche-action pour valoriser, sous trois dimensions, les activités d'un responsable de formation, afin de les définir, d'envisager un développement professionnel et de les reconnaître.

3.1 Rendre visible le travail réel du responsable de formation au travers de plusieurs disciplines.

Cette dimension consiste à rendre lisible ce que fait réellement le responsable de formation, en analysant sa configuration environnement-sujet-activité (Jorro et Wittorski, 2013). Il s'agit pour nous de comprendre l'environnement institutionnel dans lequel s'inscrit la mission aux niveaux micro (l'individu), méso (la composante de formation) et macro (l'université). En analysant ce que le responsable de formation fait concrètement dans son travail, nous pouvons en déduire comment cette activité construit ou contraint son développement professionnel. Notre réflexion s'est d'abord dégrossie au contact de la théorie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977), de la clinique de l'activité (Clot, 1999) et de la psychologie du travail (Bernaud et Lemoine, 2012) ; nous avons cependant choisi de ne pas analyser notre objet à partir de ces cadres théoriques, en nous recentrant délibérément sur les sciences de l'éducation et

de la formation pour interroger les processus de fonctionnement des formations et les écosystèmes de collaborations (Al Khatib *et al.,* 2025).

Cette description du travail réel et le fait de ne pas s'appuyer uniquement sur le travail prescrit s'appuient sur les deux logiques constitutives de la professionnalisation telles que les distingue Wittorski (2007 ; 2008) : d'une part, l'intention de l'organisation de « faire bouger » les individus pour répondre à ses besoins et d'autre part, le processus de développement par lequel l'individu construit lui-même ses compétences et son identité professionnelle. Cette dualité éclaire directement la situation des responsables de formation : leur mission est largement institutionnalisée – définie par les composantes, répondant aux injonctions réglementaires – sans que le groupe professionnel des responsables de formation puisse se constituer et formuler ses propres normes de référence :

> « Ce que j'aimerais, c'est qu'on ait une pédagogie commune, tous les enseignants, et qu'on soit sur la même ligne. Et pas que chacun ait la tête dans son guidon et qu'il avance chacun de son côté. Actuellement, c'est un peu ça. Chacun avance de son côté et chacun fait sa sauce. […] » (RF UGE, 2026).

3.2 Accompagner : soutenir la professionnalité émergente et le développement professionnel

La deuxième dimension vise à concevoir des dispositifs d'accompagnement adaptés. Jorro (2022a) précise que la professionnalité émergente suppose à la fois « une première construction d'un soi professionnel » pour les responsables de formation entrant dans la fonction et « une construction renouvelée d'un soi professionnel » pour ceux qui cherchent à évoluer dans leur exercice. Dans les deux cas, ce qui est en jeu est la conjugaison d'une approche pragmatique et d'une visée éthique, articulant des savoirs théoriques, des savoirs d'action et une réflexion continue sur sa propre pratique.
Jorro (2022b) précise que le développement professionnel ne peut être réduit à l'apprentissage : il l'englobe dans « une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel », inscrite dans une double perspective individuelle et organisationnelle. Cette distinction importe pour l'accompagnement des responsables de formation : elle invite à ne pas réduire les dispositifs de formation à une mise en conformité avec des normes institutionnelles, mais à soutenir les processus de transformation vécus par les acteurs dans leur singularité.

> « Ça a été du compagnonnage toute l'année, c'est-à-dire chaque fois qu'il y a eu quelque chose à faire, on s'est vus, je lui ai expliqué, je l'ai fait, et

progressivement elle a pris le relais. […] Ça a duré une année universitaire en gros » (RF UGE 2022).

En l'absence de formation organisée, un responsable de formation évoque des risques de pilotage de formation :

> « On est formé sur le tas. […] Ça s'est fait sur le tas, effectivement, c'est un vrai besoin de formation. […] Il n'y a pas de formation au sens strict, y compris [pour] des endroits qui touchent à ses limites, c'est-à-dire les limites qui sont celles d'un responsable de formation, pour potentiellement ne pas devenir dictatorial, parce que ça pourrait se produire. » (RF UGE, 2022).

Albero (2022, p. 78) souligne que les travaux des sciences de l'éducation et de la formation, « articulant régulièrement enquête empirique et engagement en éducation et formation, mais aussi intérêt épistémique et souci axiologique, les méthodes et outils développés offrent une double fonction d'intelligibilité et de transformation des environnements, pratiques de formation et conduites des sujets ». C'est précisément cette double fonction – comprendre ET transformer – qui définit la visée du projet VENUS.

3.3 Reconnaître : la reconnaissance professionnelle au sens de Jorro et Wittorski

La troisième dimension : la reconnaissance professionnelle constitue le cœur de la contribution des sciences de l'éducation. Jorro et Wittorski (2013) définissent la reconnaissance professionnelle comme « un acte d'évaluation de l'activité et de valorisation-légitimation de l'initiateur de l'activité ». Reconnaître n'est pas seulement estimer une personne dans sa dignité abstraite : c'est porter un regard appréciatif sur la complexité de ce qu'elle fait, en évaluer la pertinence, en légitimer l'auteur.

> « Il n'y a pas de décharge, parce qu'il y a, bon bah, des points prime. Voilà, on balance des points prime, oh, ça vaut à peu près 3 points prime. […] Il faut une rétribution, quelle qu'elle soit, ce n'est pas forcément toujours financier, mais derrière il faut une reconnaissance qui permette une évolution de carrière. […] Sinon on a l'impression d'avoir raté… "Merci pour le job, merci d'avoir assumé la responsabilité de la formation. Que ce soit toi ou un autre, de toute façon, ça aurait été pareil, c'est fait, basta." Et ça, il faut que ça change » (RF UGE, 2022).

Ce cadre se distingue radicalement d'une approche philosophique abstraite de la reconnaissance pour s'ancrer dans les réalités concrètes de l'éducation et de la formation. Il distingue deux modalités de la reconnaissance professionnelle, directement transposables à la situation des responsables de formation :

- La reconnaissance du genre professionnel : identifier ce qui, dans l'activité du responsable de formation, relève des règles du métier – coordonner une équipe pédagogique, gérer une maquette, accompagner les étudiants, respecter les contraintes réglementaires. Cette reconnaissance atteste de l'appartenance à une communauté professionnelle dont les contours restent à construire pour les responsables de formation, qui n'ont à ce jour ni corps professionnel ni référentiel de métier reconnu.
- La reconnaissance de l'éthos et du style professionnels : au-delà de la seule conformité au genre, Jorro et Wittorski (2013, p. 15) appellent à une interprétation fondée sur des « caractéristiques propres à l'éthos, au genre et au style professionnels ». Pour le responsable de formation, cela revient à reconnaître l'engagement personnel et la part d'ingéniosité que l'activité requiert pour être menée à bien, souvent en l'absence de ressources formalisées. C'est ce que révèle un responsable de formation, livré à lui-même face aux problèmes du quotidien :

  « Chacun se débrouille tout seul et puis quand on a un problème on essaie de le résoudre, sinon on se débrouille tout simplement » (RF UGE, 2023).

Cette autonomie contrainte, plus subie que choisie, reste invisible dans les évaluations institutionnelles actuelles, faute d'un cadre qui permette de la nommer et de la valoriser.

Jorro et Wittorski (2013) précisent que la reconnaissance professionnelle « constitue à la fois le point d'aboutissement d'un processus de professionnalisation et le point d'origine de ce même processus ». Comment se professionnaliser si la reconnaissance professionnelle ne joue pas un rôle moteur ? Cette circularité est au cœur du paradoxe des responsables de formation: sans reconnaissance, le processus de professionnalisation ne peut se mettre en mouvement ; mais sans professionnalisation visible, aucune reconnaissance ne pourrait advenir.

Distinguer cette reconnaissance dans sa complexité exige cependant un regard qui ne saurait être unidimensionnel : c'est ce qu'autorisent les sciences de l'éducation de par leur nature pluridisciplinaire.

4 Un champ multidisciplinaire : héritage épistémologique et exigences contemporaines

4.1 Les responsables de formation au prisme de la tradition pluridisciplinaire des sciences de l'éducation

Retraçant cette trajectoire quarante ans plus tard, Altet (2009, p. 34) souligne que les sciences de l'éducation se sont « constitué un territoire propre autour d'objets complexes contextualisés, qu'elles traitent par des approches plurielles avec la pluridisciplinarité, l'inter, la trans-, la co-disciplinarité nécessaires ». » Sa conclusion établit le bilan épistémologique de cette maturation : « en quarante ans, les sciences de l'éducation sont devenues des sciences matures et légitimes sur le plan scientifique : elles se sont séparées des approches pédagogiques prescriptives ; elles ont inventé un point de vue pluriel, pluri- ou interdisciplinaire sur des objets qui leur sont propres. *» (Altet, 2009, p. 46)*.

Les sciences de l'éducation constituent, par nature, un champ pluriel, et cette pluralité n'est pas un déficit mais leur horizon fondateur. Dès leur institutionnalisation en 1967, Mialaret a impulsé une vision pluridisciplinaire et scientifiquement légitime des SEF, distinguant les approches pédagogiques normatives des démarches de recherche descriptives (Mialaret, 2006). La deuxième génération de chercheurs a prolongé cette vision : elle se caractérise par une ouverture aux apports des autres sciences humaines tout en construisant des objets spécifiques irréductibles à une seule discipline (Altet, 2009).

Nal et Gavens (2018) prolongent cette tradition en montrant que les SEF constituent un « concert pluridisciplinaire, dialogue interdisciplinaire » : les dimensions philosophique, sociologique, psychologique et gestionnaire de l'éducation y entrent en résonance sans se confondre. La responsabilité de formation est précisément un objet de ce type, qui résiste à toute réduction monodisciplinaire. C'est précisément parce qu'aucune discipline ne suffit seule - la théorie des organisations n'épuise pas la dimension identitaire, la psychologie du travail ne rend pas compte de la dimension organisationnelle - que les SEF, dans leur pluralité constitutive, offrent un cadre d'intelligibilité irremplaçable.

4.2 La complexité de l'activité des responsables de formation : un éclairage par la multiréférentialité

Pour dépasser le risque d'un cumul éclectique de disciplines – ce que nous désignons, à la suite d'Ardoino (1993), comme un « bricolage méthodologique » –, la notion de multiréférentialité apporte une ressource épistémologique décisive. Ardoino précise

que la multiréférentialité « tente d'apporter une réponse à la complexité prêtée à certains objets dont on ne pourrait, autrement, permettre l'intelligibilité » – la distinguant de la simple multidimensionnalité, qui reste une lecture du compliqué. La mission du responsable de formation est précisément un tel objet complexe : irréductible à la somme de ses composantes, elle requiert une lecture plurielle pour ne pas être appauvrie.

Albero (2022) confirme que les travaux de SEF mobilisent « tantôt des focalisations disciplinaires ou interdisciplinaires sur certains aspects et selon des échelles d'analyse différentes, tantôt des orientations transdisciplinaires ». Cette souplesse méthodologique, loin d'être un signe de fragilité, est la condition d'une appréhension adéquate d'objets humains complexes. Guérin, Monceau et Perez-Roux (2021) rappellent que l'élargissement des SEF à de nouveaux terrains d'étude – dont la responsabilité de formation fait partie – «nécessite des changements de regards, de démarche ou de cadre conceptuel » dont la légitimité repose sur la rigueur avec laquelle ils sont conduits.

Pour autant, les SEF n'épuisent pas à elle seules l'intelligibilité de l'activité de responsable de formation : la dimension organisationnelle du travail réel, les dynamiques de coopération et les contraintes institutionnelles qui pèsent sur les responsables de formation appellent également les ressources de la théorie des organisations, de la clinique de l'activité et de la psychologie du travail, disciplines que le projet VENUS a mobilisées dans sa phase exploratoire et dont le recours, assumé comme complémentaire, témoigne précisément de l'intérêt heuristique de la multiréférentialité comme posture épistémologique et non comme éclectisme tous azimuts.

4.3 Les approches théoriques pour mieux comprendre la responsabilité de formation

Dans le cadre du projet VENUS, les trois dimensions de la valorisation sont portées par des orientations disciplinaires coordonnées, selon la logique multiréférentielle :

- Pour définir l'activité réelle et l'écosystème du responsable de formation, notre réflexion s'est d'abord dégrossie au contact de la théorie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977), de la clinique de l'activité (Clot, 1999) et de la psychologie du travail (Bernaud et Lemoine, 2012), avant de se recentrer sur les sciences de l'éducation et de la formation pour analyser les processus de fonctionnement et les logiques d'action.

- Pour *accompagner* le développement professionnel : les concepts de professionnalité émergente, de développement professionnel et d'éthos professionnel (Jorro, 2022a, 2022b, 2022c) fournissent un cadre ancré dans les SEF pour penser les dispositifs de formation et d'accompagnement.

- Pour *reconnaître* le travail accompli : le cadre de la reconnaissance professionnelle (Jorro et Wittorski, 2013), articulé à la notion de professionnalisation (Wittorski, 2007, 2008), fournit des outils pour évaluer, valoriser et légitimer l'activité des responsables de formation.

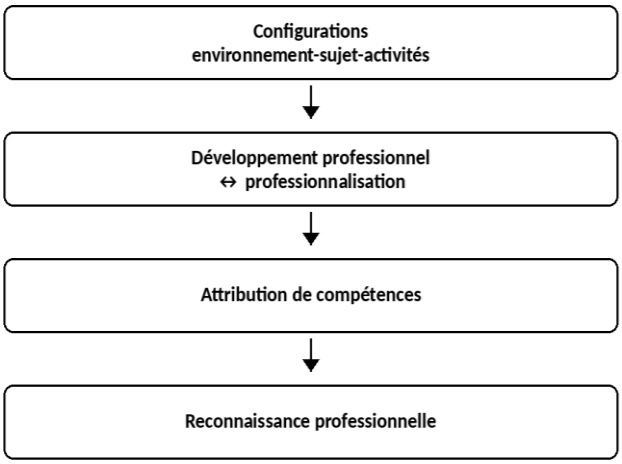
Ainsi s'appuyer sur plusieurs disciplines permettrait de mieux connaître et comprendre les enjeux des missions de la responsabilité de formation, mais il est important de construire une méthodologie scientifique rigoureuse.

5 Une méthodologie scientifique rigoureuse : la triangulation

Pour prévenir le risque d'éclectisme, le projet VENUS a structuré sa démarche autour du principe de triangulation opérationnalisé à trois niveaux. Ce choix répond à l'exigence formulée par Guérin, Monceau et Perez-Roux (2021) : tout regard pluriel sur des objets complexes requiert un ancrage de terrain clair et une explicitation rigoureuse des cadres mobilisés.
La première exigence est la *construction d'un objet situé*. La responsabilité de formation à l'Université Gustave Eiffel constitue l'objet d'étude délimité du projet. Ce choix d'un objet situé permet d'ancrer la démarche dans une réalité institutionnelle précise, tout en visant une portée analytique transférable à d'autres contextes. Cet objet offre en outre un ancrage pour la *triangulation théorique*, en permettant de confronter les différents cadres à la même réalité empirique.

Les données ont été recueillies par des méthodes complémentaires : entretiens semi-directifs auprès de dix responsables de formation (2022), analyses d'activités en situation, cartographies des collaborateurs et construction de référentiels de missions. Cette diversité méthodologique, défendue par Albero (2022) comme caractéristique des SEF, permet de croiser des informations de nature discursive, comportementale et organisationnelle.

Enfin, une triangulation théorique s'est organisée autour de la chaîne conceptuelle proposée par Jorro et Wittorski (2013) :



Ce schéma, forgé dans le champ des SEF, a servi de boussole pour articuler les cadres disciplinaires mobilisés. La triangulation des sources – responsable de formation, secrétaires pédagogiques, ingénieurs pédagogiques, vice-présidences, DGDRH, et partenaires de l'Université de Haute-Alsace – a permis de renseigner chaque maillon de cette chaîne, avec la pluralité des points de vue des acteurs.

6 Les conditions d'une contribution scientifique légitime

L'expérience du projet VENUS permet d'identifier quatre conditions nécessaires à une contribution cohérente des SEF à la professionnalisation des responsables de formation.
Premièrement, une **cohérence entre disciplines autour d'un objet commun est nécessaire**. Dans la lignée de Mialaret (2006), les disciplines mobilisées doivent converger vers un même objet situé. Cette convergence exige un dialogue interdisciplinaire réel – non une juxtaposition de regards – tel que l'incarne la logique multiréférentielle d'Ardoino (1993).

Deuxièmement, la **production de savoirs doit être utilisable, analytique et transférable**. Nal et Gavens (2018) rappellent que la culture pluridisciplinaire des SEF ne prend toute sa valeur que lorsqu'elle produit des savoirs orientés vers les pratiques éducatives et formatives. Le triptyque définir-accompagner-reconnaître répond à cette exigence : il produit des savoirs à la fois analytiques (compréhension des activités du responsable de formation) et opérationnels (dispositifs d'accompagnement).

Troisièmement, **l'articulation théorie–pratique doit se faire dans une démarche de recherche-action.** Wittorski (2008) a théorisé la logique d'action professionnalisante qui articule, dans une boucle récursive, la production de savoirs et la transformation des pratiques. Le projet VENUS s'inscrit dans cette logique : il ne se contente pas

d'observer les responsable de formation mais les accompagne, et tire de cet accompagnement de nouvelles questions théoriques.

Quatrièmement, **le dépassement disciplinaire se fait sans dissolution disciplinaire**. Chaque cadre mobilisé doit conserver sa spécificité et ses limites. Ardoino (1993) insiste sur ce point : la multiréférentialité n'autorise pas toutes les combinaisons, elle exige que chaque référentiel reste lisible dans sa singularité. Les concepts de Jorro – professionnalité émergente, éthos professionnel, reconnaissance professionnelle – ne remplacent pas la clinique de l'activité ou la théorie des organisations : ils leur apportent une dimension irremplaçable, celle des processus identitaires et éthiques.

7 Discussion

La contribution principale de cet article est d'avoir substitué un cadrage abstrait de la «valorisation », par un cadre opérationnel ancré dans les sciences de l'éducation (SEF). Le triptyque 1-définir, 2-accompagner, 3-reconnaître, mobilisé à partir des travaux de Jorro, Wittorski et Albero, n'est pas un emprunt à d'autres disciplines : il est forgé dans le champ même des SEF, au contact des situations de formation et de travail.

Ce déplacement s'inscrit dans la tradition pluridisciplinaire fondée par Mialaret (2006) et formalisée épistémologiquement par Ardoino (1993). Comme Nal et Gavens (2018) l'ont montré, les SEF constituent un « concert pluridisciplinaire » dans lequel les apports de la sociologie des professions (Wittorski, 2007), de la psychologie du développement (Jorro, 2022b) et de l'analyse de l'activité (Jorro et Wittorski, 2013) peuvent coexister sans se confondre, à condition d'être articulés autour d'un objet commun situé.

La résonance entre les cinq constats empiriques du projet VENUS et le cadre conceptuel de Jorro mérite d'être soulignée. La mission « centrale et invisible » correspond exactement à l'absence de reconnaissance professionnelle au sens de Jorro et Wittorski (2013) : il n'existe pas encore, pour la mission du responsable de formation, de « modèle du "bon professionnel"» (Jorro et Wittorski, 2013, p. 15) à partir duquel cette reconnaissance pourrait s'exercer. Cette mission « en adaptation permanente » renvoie à la professionnalité émergente (Jorro, 2022a) : un professionnel toujours en construction, dont la pratique évolue sans que cette évolution soit valorisée. La mission « fragmentée » et l'isolement des responsables de formation correspondent à l'absence d'une communauté professionnelle capable de générer une reconnaissance collective. Enfin, la demande explicite de « fiche de poste » exprimée dans quelques verbatims n'est pas qu'une revendication organisationnelle : c'est une demande de reconnaissance professionnelle au sens de Jorro et Wittorski (2013).

Cette convergence entre données empiriques et cadre conceptuel valide la pertinence des SEF comme champ de référence pour étudier la professionnalisation des responsables de formation. Elle confirme également l'intérêt heuristique, souligné par Barbier et Durand (2006), de penser conjointement les rapports entre sujets, activités et environnements, configuration qui permet de saisir comment la professionnalisation et le développement professionnel des acteurs se jouent dans la tension entre les intentions des organisations et les processus de développement des individus.

8 Conclusion et perspectives

Dans cet article, nous montrons comment les sciences de l'éducation, dans leur tradition pluridisciplinaire fondée par Mialaret (2006) et formalisée par Ardoino (1993) et Nal et Gavens (2018), disposent d'un outillage conceptuel spécifiquement adapté pour étudier et concevoir la professionnalisation des responsables de formation. Les travaux de Jorro (2022a, 2022b, 2022c), Jorro et Wittorski (2013) et Wittorski (2007 ; 2008) permettent de construire un triptyque définir-accompagner-reconnaître qui ne se contente pas d'observer la complexité de la mission du responsable de formation, mais offre des leviers concrets pour la rendre visible, l'accompagner et la reconnaître.

La méthodologie de triangulation – des cadres théoriques, des méthodes et des sources – constitue la condition épistémologique de cette contribution. Albero (2022) a rappelé que les méthodes des SEF « offrent une double fonction d'intelligibilité et de transformation des environnements » : c'est cette double fonction qui légitime l'apport des SEF au-delà du seul registre descriptif.

Les perspectives sont multiples. La poursuite du projet VENUS au sein du NCU D.Clic et la collaboration avec l'Université de Haute-Alsace (Al Khatib *et al.,* 2025) permettront d'approfondir la compréhension du processus de professionnalisation des responsables de formation dans une approche écosystémique. L'objectif est de concevoir un dispositif d'accompagnement permettant de construire un genre professionnel reconnu pour les responsables de formation - soit, pour reprendre la formule de Jorro et Wittorski (2013), de créer les conditions dans lesquelles la reconnaissance professionnelle peut enfin « jouer un rôle moteur » dans leur professionnalisation.

Bibliographie

AL KHATIB J. *et al.,* 2025, « Interroger les collaborations des responsables de formation dans leur écosystème », colloque QPES 2025.

ALBERO B., 2022, « Autoformation », dans JORRO A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur, p. 77-81.

ALTET M. (2009). « De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques », dans VERGNIOUX A. (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation*, Caen, PUC, p. 31-48.

ARDOINO J., 1993, « L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives », Pratiques de formation / *Analyses*, 25-26, p. 15-34.

BARBIER J.-M., DURAND M. (dir.), 2006, *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, PUF

BERNAUD J.-L., LEMOINE C. (dir.), 2012, *Traité de psychologie du travail et des organisations*, 3e éd., Paris, Dunod.

CLOT Y.**,** 1999, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

CROZIER M., FRIEDBERG E.**,** 1977, *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil (dernière réédition : coll. « Points Essais », n° 248, 2014).

GUÉRIN J., MONCEAU G., PEREZ-ROUX T., 2021, « Regard pluriel sur des objets complexes », *Éducation et socialisation*, 57.

JORRO A. (2022a, b, c). « Développement professionnel », p. 129-133 ; « Ethos professionnel », p. 193-196 ; « Professionnalité émergente », p. 341-345, dans JORRO A. (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, De Boeck Supérieur.

JORRO A., WITTORSKI R., 2013, « De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 46, 4, p. 11-22.

MIALARET G., 2006, *Les sciences de l'éducation. Aspects historiques. Problèmes épistémologiques*, Paris, PUF.

NAL E. et GAVENS N. (dirs.), 2018, *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

WITTORSKI R., 2007, *Professionnalisation et développement professio*nnel, Paris, L'Harmattan.

WITTORSKI R., 2008, « La professionnalisation », *Savoirs*, 17, p. 9-36.