

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

E DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING



**NORMES, ATTITUDES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL :
UNE ANALYSE DES LOGIQUES ET PRATIQUES DE FORMATION
AU PROGRAMME SUPÉRIEUR DE SPÉCIALISATION EN
FINANCES PUBLIQUES (PSSFP)**

*Thèse rédigée et présentée en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat Ph.D. en Sciences de
l'Éducation et Ingénierie Éducative soutenue le 03 décembre 2024*

Spécialité : Conception et Évaluation des Projets d'Éducation

Par

Martial EKO'OLA

Titulaire d'un Master en Sciences de l'Éducation

Matricule : 14X3737

Jury :

Président : **Simon BELINGA BESSALA**, Professeur, (Université de Yaoundé I)

Rapporteur : **Vandelin MGBWA**, Professeur, (Université de Yaoundé I)

Membres : **Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU**, Professeur, (Université de Yaoundé I)

Emmanuel BINGONO, Maître de Conférences, (Université d'Ebolowa)

Kisito Aubin BESSALA, Maître de Conférences, (Université de Yaoundé I)

Février 2025



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis en disposition de l'ensemble de la communauté élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRAT.....	ix
0.INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
01. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	14
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	15
04. OBJECTIF DE L'ÉTUDE	17
05. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	18
0.6 DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	21
0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE	40
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	42
CHAPITRE 1 : LOGIQUES ET PRATIQUES DE FORMATION DU MILIEU PROFESSIONNEL.....	43
1.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE : entre le modèle simultané et alternatif. ..	43
1.2. MODÈLE D'APPRENTISSAGE OU D'ÉQUATIONNISTE	57
1.3. LA COMBINAISON DES VOIES DE FORMATION	58
1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	77
CHAPITRE 2 : NORMES, ATTITUDES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	87
2.1. LES NORMES COMME CONVENTION.....	87
2.2. NORMES ET ATTITUDES	89
2.3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE	100
2.4. MODÈLES THÉORIQUES.....	111
2.5. CONSTATS THÉORIQUES	129
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	143
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	144
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	144
3.2. MÉTHODOLOGIE	159
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE	196
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	197
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES	197

4.2. ANALYSE DES DONNÉES	208
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	244
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET PERSPECTIVES	247
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	247
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	259
5.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	277
5.4. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES	280
CONCLUSION GÉNÉRALE	296
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	308
ANNEXES	322
TABLE DE MATIÈRES	353

A

Mes parents Medjo Amvembe Moïse et Mbouyam Elise.

REMERCIEMENTS

La présente thèse est le fruit d'un investissement humain individuel et collectif dans la quête de compréhension des événements, dans le parcours professionnel et personnel. Le projet personnel qui a requis autant d'efforts ne pouvait se concrétiser sans la collaboration de plusieurs personnes à qui nous souhaitons exprimer notre gratitude.

Nous aimerions en premier lieu exprimer toute notre gratitude au Professeur MGBWA Vandelin, le directeur, qui a accepté d'encadrer nos travaux de thèse annoncés dans le champ de la Conception et l'Evaluation des Projets de l'Education. Tout au long de ces années, il a suscité notre intérêt et nourri nos réflexions sur le phénomène que nous avons abordé. Nous vous sommes infiniment reconnaissants de la confiance que vous avez manifestée à notre endroit tout au long de cette trajectoire doctorale.

Nous tenons également à remercier le Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education, le Chef de Département de Management de l'Education, ainsi que tout le corps enseignant du Département, pour leur encadrement et accompagnement tout au long de notre formation. Nous remercions le Docteur BASAHAG Achille, responsable du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances publiques qui a bien voulu marquer son accord pour la tenue de nos enquêtes de terrain. Nos remerciements vont également à l'endroit de tous les acteurs de terrain, aux responsables du PSSFP pour leur accompagnement, ainsi qu'à auditeurs de cette école qui ont bien voulu partager leurs expériences avec nous dans le cadre de la réalisation de cette thèse. Un merci à tous ceux qui nous ont entourés professionnellement et personnellement pendant ce long cheminement.

Tous nos remerciements à l'endroit du Docteur NGONO OSSONGO Pangrace pour ses précieux conseils, du Docteur MATOUWE Anne pour ses encouragements tout au long de la réalisation de cette thèse, au Docteur ONANA Annie Chancelle pour ses précieux conseils et encouragements, au Docteur MEFEUTO Edith Faure pour ses conseils, au Docteur NGALLY NGALLY Jacques Yannick pour son soutien et ses remarques apportées tout au long de la réalisation de cette thèse. Nous ne saurions terminer cet exercice sans dire un vibrant merci à toutes nos familles, qui ont été d'un grand soutien et une source de motivation tout au long de la rédaction de cette thèse.

Nous tenons également à remercier nos amis qui nous soutenus et encouragés tout au long de la réalisation de cette thèse. Nous pensons particulièrement à Thierry et Daniel pour leur soutien amical et leurs encouragements tout au long de cette entreprise, ainsi qu'à Julien Patrick pour ses précieux conseils.

SIGLES ET ACRONYMES

BM	: Banque Mondiale
CA	: Cadre d'Administration
CCA	: Cadre Contractuel d'Administration
CEMAC	: Communauté économique des Etats de l'Afrique Centrale
COSUP	: Centres d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle
DSCE	: Document Stratégique de la Croissance et de l'Emploi
DIF	: Droit Individuel à la Formation
ENAM	: Ecole National d'Administration et de Magistrature
EEES	: Espace Européen de l'Enseignement Supérieur
GAR	: Gestion Axée sur les Résultats
HR	: Hypothèse de Recherche
ISFP	: Institut Supérieur des Finances Publiques
ISMP	: Institut Supérieur de Management Public
LMD	: Licence Master Doctorat
MINFI	: Ministère des Finances
MINFOPRA	: Ministère de la Fonction Publique et de la Réforme Administrative
MINESUP	: Ministère des Enseignements Supérieurs
NMP	: Nouveau Management Public
NTIC	: Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Economique
OS	: Objectif Spécifique
PFP	: Plan de Formation du Personnel
PNG	: Programme National de Gouvernance
PSSFP	: Programme Supérieur de Spécialisation en Finance Publique
QS	: Question Spécifique
SEP	: Sentiment d'Efficacité Personnelle
SND30	: Stratégie Nationale de Développement <i>horizon 2030</i>
TC	: Théorie des Conventions
TIC	: Technologie de l'Information et de le Communication
TS	: Théorie de la Structuration
UA	: Union Africaine

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture
VAE : Validation des Acquis de l'Expérience.
ZPD : Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : L'impact du SEP sur l'individu	84
Tableau 2: tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	156
Tableau 3: Récapitulatif des participants	163
Tableau 4: Codage des données	191

RÉSUMÉ

La présente thèse a pour objectif d'analyser les logiques et pratique de formation professionnelle des agents publics en services dans les administrations publiques, particulièrement ceux du MINFI, formés au PSSFP. Le postulat de départ selon lequel le développement professionnel dans le contexte de l'administration publique camerounaise se présente comme le processus par lequel les agents publics contextualisent et actualisent collectivement leurs mandats d'agents de changement, acquièrent et développent une économie de la connaissance essentielle se présentant ainsi comme le levier de l'efficacité du système. L'hypothèse générale de cette étude est la suivante : via le lien consubstantiel entre le milieu de formation et le marché du travail, la prise en compte des normes, attitudes et les logiques de formation rendent compte du développement professionnel des agents publics. L'hypothèse générale se décline en trois hypothèses secondaires :

- HR1 : par leur dimension normative et structurelle fondée sur les énoncés et les propos tenus dans l'organisation les normes rendent compte du développement professionnel des contractuels de 2011 affecté au MINFI et par ailleurs en formation au PSSFP.
- HR2 : du fait de la complexité des situations professionnelles dues à la réalité socioprofessionnelle, les attitudes qui sont des comportements spécifiques rendent compte du développement professionnel desdits agents publics.
- HR3 : en veillant sur la pratique réflexive durant la formation des formés mettant l'accent sur l'immersion en entreprise, les logiques rendent compte du processus de développement professionnel.

La collecte des données est faite à partir d'un guide d'entretien administré dans un focus groupe et des entretiens semi-directifs auprès des agents publics formés au PSSFP. Les données ont été retranscrites, traitées et analysées par la méthode de l'analyse de contenu thématique. Les données analysées ont abouti aux résultats suivants : premièrement, les normes rendent compte du développement professionnel des agents publics. Deuxièmement, les attitudes des différents acteurs de la formation au PSSFP rendent compte du développement professionnel des agents publics en service au MINFI. Troisièmement, les résultats de cette étude révèlent que le PSSFP dans ses logiques et pratiques de formation estime que les apprenants qui s'y forment sont des professionnels, et par conséquent, n'ont pas besoin d'accompagnement en terme de stage pour être mieux outillés. Or, Perrenoud (2002), estime que la réflexivité étant le meilleur instrument de la formation professionnelle, est favorable au développement professionnel pour tous travailleurs. L'étude a nécessité l'explicitation de certains concepts, pour donner l'orientation adoptée par la recherche, et rendre ce travail compréhensible.

Mots clés : *normes, attitudes, développement professionnel, logiques de formation.*

ABSTRACT

The aim of this thesis is to analyze the rationale and practice of professional training for public servants working in public administrations, particularly those of MINFI, who have been trained in the PSSFP. The starting postulate is that professional development in the context of Cameroonian public administration is the process by which public agents collectively contextualize and actualize their mandates as agents of change, and acquire and develop an essential knowledge economy, thus presenting itself as the lever of the system's efficiency. The general hypothesis of this study is as follows: via the consubstantial link between the training environment and the labour market, the consideration of norms, attitudes and training logics accounts for the professional development of public servants. The general hypothesis can be broken down into three secondary hypotheses:

- HR1: through their normative and structural dimension based on statements and comments made in the organization, norms account for the professional development of 2011 contract staff assigned to MINFI and also undergoing training at the PSSFP.
- HR2: because of the complexity of professional situations due to the socio-professional reality, attitudes, which are specific behaviors, account for the professional development of the said public servants.
- HR3: by focusing on reflective practice during the training of trainees, with the emphasis on immersion in companies, the logics reflect the professional development process.

The data was collected using an interview guide administered in a focus group and semi-directive interviews with public servants trained in the PSSFP. The data was transcribed, processed and analyzed using the thematic content analysis method. The data analyzed yielded the following results: firstly, the standards reflect the professional development of public servants. Secondly, the attitudes of the various players involved in training for the PSSFP reflect the professional development of public servants working for MINFI. Thirdly, the results of this study reveal that the PSSFP, in its training logic and practices, considers that the learners who are trained there are professionals, and consequently do not need support in terms of internships to be better equipped. However, Perrenoud (2002) believes that reflexivity is the best tool for vocational training, and is conducive to professional development for all workers. The study necessitated the clarification of certain concepts, in order to give the orientation adopted by the research, and to make this work comprehensible.

Keywords: *norms, attitudes, professional development, training logics.*

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette partie est consacrée à la problématique de l'étude, c'est-à-dire la structuration de l'objet de l'étude. Construire cet objet a consisté dans cette recherche à mettre en place une série d'opération qui a permis la représentation conceptuelle de celui-ci. Sept opérations ont été nécessaires pour cette construction. Ce sont elles qui ont servi de guide dans l'articulation du chapitre. Celles-ci sont entre autres : le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination de l'objet de la recherche, des objectifs, des questions de recherche, des intérêts, de la délimitation thématique et empirique de l'objet de recherche.

01. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Le décret N° 2000/697/PM du 13 septembre 2000 régime de la formation permanente des fonctionnaires souligne en son article 2 que l'Etat est tenu d'assurer au fonctionnaire en activité une formation en vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnel. A cet effet, le fonctionnaire doit bénéficier tous les cinq ans au moins une session de formation. Dans l'article (3) du même décret, la formation permanente du fonctionnaire soit en termes de séminaires, de stage à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Les stages peuvent être soit des stages de perfectionnement soit des stages de formation, d'une durée supérieure à quatre-vingt-dix jours. Les stages de formation et de perfectionnement conduisent, suivant le cas, à l'acquisition d'un titre nouveau ou à l'amélioration des connaissances professionnelles du fonctionnaire. La formation se fait également sous forme de séminaires qui sont des sessions de courte durée inférieure ou égale à 90 jours, ayant pour but de maintenir ou de parfaire la qualification du fonctionnaire et d'assurer son adaptation à l'évolution des techniques ou des structures administratives, ainsi qu'à l'évolution culturelle, économique, sociale et scientifique.

Le décret N°2001/108/PM du 20 mars 2001 fixant les modalités d'évaluation des performances professionnelles des fonctionnaires stipule que le fonctionnaire admis dans une école de formation est évalué conformément aux règles en vigueur dans ladite école. Le fonctionnaire en stage de perfectionnement est évalué à la fin de sa période de stage, soit deux mois qui suivent la fin du stage. En 2011, est ouvert au Cameroun le recrutement spécial de 25000 jeunes diplômés dans la fonction publique. Ce recrutement est une réponse apportée par le gouvernement résoudre dans une moindre mesure le problème de chômage des jeunes diplômés issus de tous les niveaux des systèmes éducatifs camerounais (primaires, secondaires et universitaires). De ce recrutement, le ministère de la fonction publique et de la réforme administrative a procédé à l'affectation de ces jeunes dans différents départements ministériels. Notons que les 25000 jeunes diplômés avaient des formations variées qui ne cadraient pas

forcément avec les postes qu'ils ont occupés dès leur prise de service.

On remarque donc le problème d'inadéquation formation-emploi qui se traduit par l'incapacité du nouvel agent de l'Etat à exécuter ses tâches professionnelles. Plusieurs recrutements de contractuels se sont souvent effectués au Cameroun. Les opérations de contractualisation qui se sont tenues avant la cohorte des 25000 jeunes diplômés, consistaient à enrôler des individus qui travaillaient déjà avec les administrations, mais qui avaient le statut de « temporaire ». Il était donc question d'un changement de statut de ces personnels en faisant d'eux de manière formelle des agents de l'Etat par le biais d'un contrat de travail dûment signé par les deux parties : le MINFOPRA et l'agent. Un Programme National de Gouvernance (PNG) est un instrument normatif qui oriente et définit la stratégie de l'Etat en matière de développement économique et social. Il vise à définir un cadre d'action, et d'interaction, entre l'Etat, le secteur privé, et la société civile. C'est un plan générique d'action publique qui définit l'ensemble des mesures à adopter, sur les plans administratif, économique, social, pour promouvoir l'efficacité étatique.

Les valeurs « efficacité, efficience, économie », intrinsèques au NMP, ainsi que la connotation de « modernité » lui étant associée, ont constitué de séduisants arguments justifiant son adoption dans les projets de réforme africains. Ce dernier se présentait comme une réponse à la crise que traversent les administrations publiques africaines et, aussi, comme un outil de modernisation. Ce fut, du moins, les raisons officielles avancées par les pouvoirs publics. Cependant, une lecture critique des raisons du choix du NMP comme modèle de réforme administrative amène à relativiser les arguments, de réactivité et de modernisation, avancés par les réformateurs africains. Ces arguments apparaissent supplantés par des considérations stratégiques d'acteurs politiques en quête de positionnement sur la scène internationale.

Dans le cas du Cameroun, depuis 2003, le gouvernement s'est efforcé d'améliorer la gouvernance à travers la mise en œuvre de plusieurs mesures, dont le PNG (Programme National de Gouvernance), la stratégie du gouvernement en la matière. Un plan d'action prioritaire a été lancé et a récemment fait l'objet d'un examen visant à mettre à jour sa portée, son objectif et sa mise en œuvre. Malgré tous ces efforts, les résultats escomptés n'ont pas été atteints. L'indice de perception de la corruption reste élevé et l'environnement des affaires n'est pas resté assez morose (DSCE, p.93). La formation est considérée comme jouant un rôle important dans une organisation car elle contribue à améliorer et à renforcer les aptitudes et les compétences du personnel administratif. Cela signifie qu'il aide les gestionnaires et les employés à s'adapter aux changements à mesure que l'environnement change. Cependant,

depuis 2000, l'administration camerounaise a connu une série de réformes majeures. Le plus important d'entre eux a conduit à l'introduction d'un nouveau système financier au sein de la nation. Cela signifiait que l'administration devait s'adapter à de nombreux changements au cours d'une année. En particulier, le passage d'une culture des moyens à une culture des résultats est relativement court. Ce processus de changement, fondé sur l'adaptation et la modernisation des lois et règlements, a laissé place à l'introduction de nouveaux concepts, de nouvelles pratiques, de nouvelles compétences, de nouveaux modes d'organisation et de gestion au sein des institutions étatiques. Cela comprend l'introduction d'une gestion axée sur les résultats. Budgétisation en mode programme avec définition des mesures à mettre en œuvre en termes de temps et d'espace et identification d'indicateurs objectivement mesurables.

Le gouvernement camerounais a fait des efforts de formation pour mettre en œuvre ces réformes. Pour relativiser, les dépenses du Trésor en formation sont passées de 700 millions à 1,2 milliard en trois ans. Ces efforts sont étayés par des discours qui tendent à souligner l'importance de la formation sans l'évaluer en termes de résultats, d'efficacité, d'efficacité et de paramètres, comme c'est le cas avec d'autres investissements. La multiplication des domaines d'activité, la diversification et le renouvellement des connaissances dans l'administration publique présentent sans cesse des réalités complexes aux ressources humaines des nations, notamment le risque que les connaissances ne correspondent pas aux besoins réels de l'administration publique. Par conséquent, diverses agences gouvernementales intensifient leurs activités de formation sous forme de séminaires, de cours de recyclage ou de bourses pour développer davantage les aptitudes et les compétences de leurs employés. Pour illustration, en examinant les budgets programmes, nous constatons que l'éducation est un investissement clé, l'éducation faisant partie intégrante des soi-disant « programmes d'assistance » dans presque tous les budgets. Tout va de formation en formation, car il n'y a pas de métrique définie pour évaluer les résultats de la formation.

Dès lors, le problème de l'évaluation des formations se pose sérieusement dans l'administration publique. En fait, c'est la valeur de l'éducation qui justifie son existence, et la valeur de l'éducation n'est reconnue que par l'évaluation finale. Par conséquent, la promotion de la formation est devenue un enjeu important tant pour le gouvernement que pour les entreprises privées. Parce qu'il ne s'agit plus d'investir dans la formation, mais d'investir dans sa valeur ajoutée, la formation devient un choix stratégique central. Éprouvé. En effet, la formation en tant qu'outil de changement et d'amélioration ne donne souvent pas les résultats escomptés. Dans de nombreux cas, les investissements dans l'éducation sont sans valeur,

n'atteignent pas les objectifs visés et conduisent à la déception et au blâme inutile.

La formation pour la commodité serait une formation pour le plaisir de la formation. Façonner signifie façonner quelqu'un dans une forme particulière dans une autre forme sans contours connus. Il s'agit d'une combinaison de deux projets, le projet du formateur et le projet du stagiaire. Alors nous sommes dans le changement, dans la distance qui rend le changement possible. C'est ce qu'on appelle la métacognition. C'est la fonction centrale de l'évaluation. Par conséquent, si la formation intéresse l'administration, il est important de s'assurer que les dirigeants publics évaluent l'efficacité de la formation. L'évaluation se concentre sur les progrès de l'individu au cours de la formation. Les évaluations sont des décisions qui entraînent des changements à la fois dans les domaines des compétences individuelles et dans l'organisation du système. Dès lors, le problème de l'évaluation de la formation dans l'administration est devenu un gros problème. Il semble y avoir un besoin urgent de connaître les avantages, les procédures et les différents outils pour intégrer les meilleures pratiques. L'Etat a l'obligation de veiller à ce que les fonctionnaires en activité reçoivent une formation continue sous forme de stages et de séminaires à l'intérieur et à l'extérieur du Cameroun (organigramme du MINFOPRA).

La loi des finances représente la politique sociale du Cameroun, et, est axée principalement sur l'amélioration des conditions de vie de ses citoyens d'une part et la formation et le développement des ressources humaines d'autre part. Les mesures mises en œuvre ont contribué, entre autres, au renforcement de la mondialisation et de la professionnalisation de l'éducation. Comme pour beaucoup d'autres, une fondation est nécessaire pour accomplir cette action. Les objectifs de la stratégie sectorielle restent pertinents. Cela signifie améliorer l'efficacité et la qualité du système éducatif en augmentant l'accès et la rétention tout en réduisant les inégalités, améliorer l'administration et la gestion du système éducatif et renforcer le professionnalisme.

En 2013, le budget alloué à ce secteur a atteint 13,6% du budget national. L'enjeu pour le secteur de l'éducation en 2016 est de doter le pays d'un capital humain capable d'accompagner sa croissance. Les objectifs définis dans la stratégie industrielle révisée de 2013 restent valables. En 2015, le budget alloué à ce secteur a atteint 13,1% du budget national. L'année 2016, marque le début de la mise en œuvre des 17 Objectifs de Développement Durable (ODD) adoptés par les Nations Unies. Le quatrième objectif de l'éducation vise à « garantir à tous l'égalité d'accès à une éducation de qualité et à promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». L'objectif stratégique poursuivi par l'éducation est de

contribuer au développement du capital humain par l'offre de formations adaptées aux besoins du marché du travail, de l'économie, de la société, de la culture et de l'environnement technique.

Au fil des ans, l'enseignement supérieur a connu une croissance sans précédent dans le monde. Quelle que soit la région ou le pays, l'enseignement supérieur doit répondre à de nouvelles exigences. Les politiques publiques doivent répondre aux besoins très différents d'une société en constante évolution et d'une économie fondée sur la connaissance. Dans ce cas, il est nécessaire d'éduquer une population croissante, de créer de nouvelles opportunités pour les étudiants et de développer les activités locales de recherche et d'innovation et les économies locales. Des problèmes sont résolus dans tous les domaines de l'enseignement supérieur, en s'efforçant d'améliorer la qualité et l'efficacité. Alors que le monde moderne évolue vers une société post-industrielle où la connaissance est suprême, l'enseignement supérieur a abandonné son rôle traditionnel pour devenir le pivot des nouvelles transformations des entreprises et des décisions politiques, économiques et sociales. C'est ainsi que les universités vont connaître une transformation drastique, cessant d'être des milieux d'accumulation des savoirs savant, pour devenir des milieux d'acquisition des compétences techniques en rapport avec le marché du travail en constante évolution. Cette nouvelle approche d'apprentissage tire son origine à Bologne qui vise la transformation des universités européennes.

En effet, le processus de Bologne peut être considéré comme une réponse paneuropéenne coordonnée à ces changements sociaux. Il est intéressant de noter que la réponse aux pressions externes pour accroître la compétitivité dépend en partie d'un processus expérimental de coopération volontaire dans diverses réformes. Le processus de Bologne a plusieurs défis, dont le plus important est le débat politique entre les pays européens, et en fait le reste du monde, sur les changements à venir. Il fournit également un cadre pour comprendre les relations politiques. En tant que tel, il offre un nouveau modèle de gouvernance internationale et de prise de décision dans l'enseignement supérieur. Il est également perçu comme une opportunité de réunir étudiants, universités, acteurs et autorités dans le cadre de projets communs. À une époque où les pays cherchent des moyens de résoudre leurs problèmes financiers et économiques les plus importants, le processus de Bologne pourrait ouvrir de nouvelles voies. L'objectif initial du processus de Bologne est de créer un espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) jusqu'en 2010. Son objectif est de simplifier l'enseignement en permettant aux étudiants de choisir en toute transparence parmi un large éventail de cours avancés. Procédures d'accréditation des certificats au sein et entre les universités nationales.

Son objectif est de rendre l'enseignement supérieur européen plus compatible, comparable, compétitif et plus attractif non seulement pour les européens mais aussi pour les étudiants et les chercheurs d'autres continents. Une réforme est nécessaire pour améliorer la transparence et la qualité du système européen d'enseignement supérieur. Dès le début du processus, les objectifs transfrontaliers se sont mêlés aux réformes nécessaires pour harmoniser davantage les questions européennes et le système d'enseignement supérieur. La plupart des pays européens, comme d'autres, ont commencé à augmenter leur nombre d'étudiants de façon exponentielle.

Dans les années 1990, la concentration de l'enseignement supérieur dans les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est devenue si importante que l'enseignement supérieur est devenu un « lieu » et une « expérience de vie » (OCDE 1999). L'économie de l'information est également née à la fin du siècle. Selon l'OCDE, le capital humain a été « le moteur le plus important de la croissance économiques de l'OCDE au cours des 30 dernières années » (OCDE, 2002, p. 17). L'économie fondée sur le savoir a également accéléré le mouvement transfrontalier des biens et des services et facilité la mondialisation. Alors que la mondialisation devient de plus en plus puissante, l'idée qu'une économie basée sur la connaissance est la seule voie vers la compétitivité future est devenue un dogme politique. La production et la transmission des connaissances sont devenues les principales activités de l'enseignement supérieur, la compétence étant considérée comme un catalyseur du développement économique et de la compétitivité. Toutes les sociétés ont de plus en plus besoin de diplômés dotés de compétences mieux adaptées au nouveau marché mondial du travail. Alors que les pays sont aux prises avec ces tendances et défis communs, l'idée du processus européen était à la fois attrayante et opportune.

Les systèmes de premier cycle, de cycles supérieurs et de doctorat sont d'excellents endroits pour explorer les sources qui composent réellement l'architecture du système. Ainsi, l'année 2007-2008 a vu l'émergence de filières dites spécialisées et d'un grand nombre de filières de maîtrise nécessitant davantage de ressources humaines et financières. Fait intéressant, alors que les systèmes LMD peuvent sembler un peu mystérieux, certains chercheurs y voient une opportunité d'utiliser leur imagination. La prolifération des diplômes de maîtrise a un coût financier, fournissant aux administrateurs à la fois des ressources matérielles et des résultats d'apprentissage pratiques. C'est un truisme de parler de mauvaise gestion financière dans l'État camerounais, où l'administration universitaire fait partie intégrante. Après une période de transition de quatre ans entre l'ancien système et le système LMD, les véritables faiblesses de l'offre de formation sont apparues : les ressources humaines

et financières. Chaque université tend à reproduire le même schéma de développement.

Depuis lors, le débat sur l'éducation rémunérée a refait surface, obscurcissant la question de savoir quelle est la différence entre l'éducation bipolaire (publique et privée). La recherche universitaire camerounaise dans ce domaine montre une forte mobilisation des acteurs pour amener progressivement de nouveaux besoins sur le marché du travail. Les employeurs ne se limitent plus à rechercher des diplômés universitaires, mais recherchent également des employés hautement qualifiés dans des domaines spécifiques qui peuvent s'adapter à une société dynamique (Biya, 2016). Dans le même ordre d'idées, Fame Ndong (2016) soutient que le défi de l'enseignement supérieur au Cameroun est de développer des cours qui transmettent les compétences du 21^e siècle. Dans ce contexte, il convient de noter que la forte demande de formation universitaire au Cameroun est le moteur de l'ouverture et de la croissance des établissements d'enseignement supérieur privés (IPES). Actuellement, le taux d'inscription des étudiants de haut niveau est de 3,67% (environ 10 361 inscriptions annuelles), avec des augmentations moyennes de 2008 à 2017 de 8,10% pour les universités publiques et de 12,08% pour les IPES. Ces chiffres (INS, 2021), témoignent bien de la forte attractivité professionnelle qui a façonné le débat sur la réforme de l'enseignement supérieur au Cameroun. Cependant, la tendance actuelle n'est pas nouvelle.

Le gouvernement du Cameroun d'après Biya (2016) s'est engagé dans la professionnalisation depuis l'époque de l'Université Fédérale du Cameroun. Ceci a été réalisé grâce à la création d'institutions dédiées à la formation de personnel de qualité dans les domaines de la santé, de l'ingénierie et de nombreux autres domaines prioritaires. La quête d'expertise se poursuit, bien que temporairement. Le 1^{er} mars 2006, le Cameroun a signé le système LMD (Licence, Master Doctorat) dans les Universités et Collèges des Pays Subordonnés administrés par le Chef de l'Etat de la Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale (CEMAC). LMD met l'accent sur l'expertise. Il faut dire que cette institution d'origine européenne, née lors du processus de Bologne en 1998 (Charlier & al. 2009 ; Charlier et Croché, 2010, 2012), est d'abord entrée en vigueur au Cameroun avec le lancement de la politique monétaire en 2007. Cependant, près de dix ans plus tard, le pays a organisé la mise en œuvre du LMD par le décret n°18/00035/MINESUP/SG/DDES du 28 janvier 2018. L'un des objectifs poursuivis dans ces efforts de professionnalisation était l'insertion sociale et professionnelle. Cependant, selon Nga Ndjoko & al (2011), Nga Ndjoko et Abessolo (2017), malgré leurs meilleurs efforts, ne répondent pas toujours aux attentes du marché au niveau socio-économique. Cependant, l'un des arguments en faveur de la mise en place du LMD était

la possibilité d'organiser la relation entre les étudiants formés et les associations professionnelles selon le concept « un étudiant = un emploi » (Fesio cité par Jouda (2009, p. 150).

L'objectif est de revitaliser la collaboration industrie-université, d'assurer la professionnalisation des contenus pédagogiques et de veiller à ce que toute formation mène à un "diplôme accrédité". Il s'agissait de maximiser tous les mécanismes d'accompagnement nécessaires pour donner à l'étudiante camerounaise une autonomie, une responsabilité et un professionnalisme tout au long de leurs études et de leur carrière (Fame Ndong, 2008a, 2008b ; Minyono nkodo, 2008a, 2008b). A noter que le concept de professionnalisation vise à créer une main-d'œuvre flexible, mobile, efficace et qualifiée. Ndior (2013), s'inspire des travaux de Le Boterf (1997 ; 1998), sur la gestion et le développement des compétences et des parcours de professionnalisation pour l'organisation des disciplines culturelles générales.

Le secteur d'emploi le plus polarisé dans l'orientation professionnelle des travailleurs reste le secteur public, même s'il emploie moins de six travailleurs (INS, 2010). Ainsi, 46 ans après la création de la première université camerounaise, les institutions publiques ont inscrit les réformes LMD dans le contexte global de « globalisation des échanges et promotion d'une économie du savoir ». Il s'agit du Cameroun « repensant radicalement son système universitaire, ses programmes et ses méthodes d'enseignement » (MINESUP, 2018a, p. 474). Traditionnellement, la réforme LMD vise à modifier le fonctionnement institutionnel de l'enseignement supérieur. A cet égard, les dirigeants du bloc CEMAC favoriseront la mise en place d'un système de crédits visant l'équivalence des diplômes entre les pays.

La formation dispensée aux étudiants doit être conçue de manière à ce que les compétences et habiletés qu'ils acquièrent correspondent aux conditions d'admissibilité de l'entreprise qui les emploie. Ceci est d'autant plus vrai que ce dernier est idéalement intégré dans la conception du programme de formation. Cependant, l'impact de la mise en œuvre des réformes LMD sur l'employabilité des jeunes diplômés reste un sujet de débat. Le ministre de l'Emploi et de la Formation professionnelle a relevé à juste titre que « 88 % du système éducatif camerounais continue de produire des compétences dont les entreprises n'ont pas besoin » (Tchiroma, 2021, p. 4). La période avant et après LMD reste caractérisée par un nombre élevé de diplômés universitaires au chômage. Le passage de la recherche au travail reste difficile (Beaujeu et al. 2011 ; Bodarbat et Ndjaba, 2018 ; MINESUP, 2014). Les chefs d'entreprise estiment que les diplômés des universités publiques ont des qualités personnelles et professionnelles inférieures à celles des diplômés des universités privées (Bomda, Fozing,

Mgbwa ; 2022).

Il existe une sorte de traitement préférentiel pour ceux qui ont terminé une formation professionnelle. Cette tendance s'explique par le fait que les facultés universitaires se concentrent sur l'enseignement général, tandis que les écoles professionnelles disposent de facultés techniques et spécialisées. Par conséquent, du point de vue du superviseur direct, les qualités personnelles et professionnelles du diplômé doivent être différentes et avantageuses pour l'Université des sciences appliquées. L'accès à l'emploi dépend donc du type de formation. Les études sur la différenciation de l'accès à l'emploi après la formation (Meunier, 2008 ; République du Cameroun, 2003 ; Wittorski, 2013) confortent cette hypothèse. En outre, on pense que les qualités personnelles et professionnelles des diplômés de la réforme LMD employés par les cadres hiérarchiques varient selon les établissements (Bomda, Fozing et Mgbwa ; 2022). De plus, les étudiants qui parviennent à trouver un emploi sont insatisfaits de leur carrière. Seulement 1 personne sur 10 au Cameroun est satisfaite de son travail. Les neuf autres sont occupées à chercher ailleurs un meilleur emplacement (Boudabat et Ndjaba, 2018 ; Gallup, 2016). Mais même les campagnes massives de recrutement parrainées par le gouvernement camerounais ne peuvent pas accueillir tous les jeunes diplômés universitaires. L'emploi, le développement économique, et accessoirement l'accès aux valeurs différenciées de l'éducation moderne, affinées par la vision développementiste du capitalisme libre, sont dans ce cas en apparence limités, distinctifs, personnels, professionnels, et ciblés (Lauwerier, 2018a).

On peut donc se demander si les qualités personnelles et professionnelles des gestionnaires contractuels du groupe des « 25 000 jeunes diplômés » affectés au MINFI correspondent aux attentes des gestionnaires usagers. Il convient de noter que ces jeunes recrues, qui ont rejoint la fonction publique en 2011, sont issus d'horizons divers et ont été formés dans des universités publiques et privées. Selon l'Organisation internationale de la Francophonie (2016), les qualités personnelles et professionnelles désignent l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'une personne mobilise pour faire face à des situations problématiques découlant de l'exercice de son travail. Ce sont des compétences au sens de techniques de formation. Selon la Stratégie nationale de développement (SND30), la Stratégie d'éducation et de formation 2010-2020 envisage la restructuration du secteur de l'éducation à travers une formation professionnelle sectorielle basée sur la demande. Capacité de production doublée par des installations de production modernisées et grandement améliorées, une formation universitaire spécialisée et une formation avancée, et un système qui évalue une

richesse d'expérience.

Cependant, la structure actuelle de l'offre d'infrastructures éducatives, de professeurs et de formateurs n'est pas encore en mesure de couvrir les besoins d'éducation et de formation professionnelle sur les normes et standards internationaux. Par ailleurs, d'autres problèmes du secteur de l'éducation sont liés à la faible contribution de la recherche au développement économique et social du pays. Pour pallier les insuffisances ci-dessus, le gouvernement devrait créer un « système éducatif dans lequel tous les jeunes diplômés soient sociologiquement intégrés, bilingues, compétents dans les domaines essentiels au développement du pays et sachent faire ». Un objectif stratégique poursuivi par le gouvernement vise à augmenter l'offre de formation professionnelle et technique de niveau supérieur de 18% à 35%. La formation professionnelle vise principalement à construire des secteurs et des projets de croissance économique. Les interventions du gouvernement s'articulent autour de deux (02) composantes à savoir : l'accès et l'équité, consiste à poursuivre l'implantation des Centres d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle (COSUP) dans les Régions non encore pourvues, promouvoir l'accès aux jeunes et adultes qui le désirent en matière d'alphabétisation et d'éducation non formelle.

- La qualité du système d'éducation et de formation, l'employabilité, l'entrepreneuriabilité, les contenus et la qualité de l'offre d'éducation ne sont pas toujours en adéquation avec la demande du système productif en termes de main d'œuvre et d'entrepreneurs ou créateurs d'entreprise. En effet, il n'existe pas une définition du profil type du capital humain ou une priorisation en termes de formation et de compétences qui répondent aux options et choix du développement économique et industriel. Ainsi, pour pallier ces manquements, un accent sera mis sur la formation des formateurs, le renforcement du patriotisme économique, l'offre de formation technique et professionnelle. S'agissant de l'offre de formation technique et professionnelle, il sera question de :

- promouvoir l'accès égal des jeunes à un enseignement technique et professionnel de qualité et à un coût abordable ;
- favoriser l'augmentation considérable du nombre de jeunes et d'adultes disposant des compétences, notamment techniques et professionnelles nécessaires à l'emploi décent et/ou à l'entrepreneuriat de qualité dans les métiers des sous-secteurs moteurs de l'industrialisation (énergie, agro industries, forêt-bois, coton, textile, cuir etc.) ;
- renforcer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à tous

les niveaux d'enseignement et de formation ;

- densifier la formation des formateurs dans l'Entrepreneuriat et les Sciences et Technologies (ST) ;
- ouvrir des classes spécialisées en vue de renforcer la professionnalisation et la qualité des enseignements aussi bien pour l'emploi que pour l'entreprise ;
- mettre en place une plateforme de révision des curricula de formation entre les ministères en charge de l'éducation ;
- développer le système de valorisation des acquis de l'expérience ; et
- adapter le cadre juridique qui régit le secteur aux nouvelles orientations.

En matière de formation professionnelle, l'enjeu est de mettre en place une politique de formation de courte durée adaptée, orientée aux métiers et centrée sur la certification des compétences selon la norme ISO 17024. Le plan de rattrapage et de développement technologique dans ce cas, viserait à:

- Renforcer les offres de formation initiale, continue et en apprentissage en augmentant l'implication des professionnels dans la formation et la certification selon la norme ISO 17024.
- Adapter la formation professionnelle aux forces et atouts uniques de chaque région.
- Spécialiser les établissements d'enseignement supérieur selon les zones agro-écologiques et les sous-secteurs moteurs de l'industrialisation du pays.
- Elaborer et mettre en œuvre des référentiels de formation selon une approche par compétences dans tous les métiers existants, sur la base des standards internationaux existants dans chaque domaine.
- La mise en place d'un système de suivi formation/post-formation qui permettra de gérer l'information sur les transitions école-marché du travail afin de coordonner les flux et de rendre plus lisible l'insertion professionnelle.
- Lancement de l'Institut national de formation et de développement des programmes des entraîneurs.

En outre, le gouvernement veillera à ce que la demande de main-d'œuvre soit planifiée. Il est donc nécessaire d'assurer un lien entre le niveau d'enseignement secondaire et les possibilités de formation offertes par l'université. L'État s'engage à donner la priorité à un

enseignement scientifique et technologique de qualité afin d'assurer un nombre important d'ingénieurs et d'ingénieurs de gestion qualifiés pour la valorisation, notamment la valorisation, des ressources naturelles dans les sous-secteurs moteurs de l'industrialisation. Promouvoir la recherche appliquée dans les universités en lien avec les plans de rattrapage technologique. Compte tenu des facteurs ci-dessus, ce niveau d'accent mis sur l'économie du savoir est approprié. Cette vision s'inspire de l'économie moderne de la Stratégie de Lisbonne pour la croissance et l'emploi (2000). La base de l'économie de la connaissance réside dans le changement de paradigme économique actuel, qui se déplace progressivement du monde industriel vers le monde immatériel. Cette évolution a conduit au développement des connaissances et des compétences, deux indicateurs de compétitivité aujourd'hui.

Par ailleurs, l'auteur insiste sur la distinction entre savoir et information. Le premier concept est difficile à contrôler, non viral et cumulatif, tandis que le second est limité et transitoire, (Bouchez 2014). Elle partage cette capacité avec le concept de compétence, reliant la différence que la connaissance est hautement personnelle alors que la compétence est la connaissance pour agir. Foray (2017), a également exploré l'économie du savoir. Pour les auteurs, l'économie de la connaissance correspond au secteur des activités de production et de services reposant sur des activités à forte intensité de connaissance. Il est motivé par l'innovation technologique, dont le but est de fournir de nouveaux produits et services comme solutions aux défis qui se posent au sein de la communauté et de surmonter les vagues rapides d'obsolescence des connaissances et des technologies.

Vignier (2002), voit également l'innovation comme la source de l'économie de la connaissance. Accélérer le rythme de l'innovation est une approche complémentaire à l'économie du savoir, a-t-il déclaré. Globalement, Vignier (2002), identifie trois approches complémentaires. Outre l'innovation, il distingue des types de production de connaissances vues comme des effets de connaissance externes et la croissance massive des technologies de l'information et de la communication (TIC). Pour Carré (2005), le savoir et le savoir sont des matières premières. En ce qui concerne le "capitalisme cognitif", c'est la nouvelle économie moderne. En effet, selon cet auteur, l'information est au cœur de l'économie du savoir. Par conséquent, toute personne qui dispose d'informations et de canaux pour les diffuser est considérée comme une ressource pour la nouvelle économie.

A cet égard, pour Kare (2005), Internet et les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont les piliers de l'économie du savoir. Cela est dû à leur rôle dans la création et la diffusion d'informations et de connaissances, d'une part, et leur implication dans

l'éducation, la formation, la recherche et le développement, les logiciels et le développement de toutes les formes de traitement de l'information, d'autre part (Kare, 2005, p. 4). Or, selon Carré (2005), l'économie de la connaissance ne peut être réduite à une seule dimension technologique et doit être comprise comme une symbiose entre sa propre dynamique économique et des évolutions fondamentales des moyens de traitement de l'information.

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

La question soulevée dans cette étude est celle du développement professionnel des contractuels d'administrations de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés affectés dans les administrations publiques. Les nouvelles recrues sont des diplômés de l'enseignement supérieur qu'il convenait à l'époque de déployer dans les administrations publiques pour répondre au besoin en personnel dans ces administrations en quête de ressources humaines. En effet, face aux contraintes des partenaires techniques et financiers, le gouvernement a restreint les recrutements à la fonction publique devenue de plus en plus obèse. Cependant le gouvernement continue à faire face à la pression des jeunes diplômés induisant comme effet pervers la fuite des cerveaux. Le recrutement de 2011 a constitué pour le gouvernement une réponse à la résolution d'un certain nombre de problème, absorption des jeunes à la fonction publique, possibilité d'accès au bien être des jeunes via l'accès à l'emploi, et la limitation d'exode. Pour autant ces mesures conjoncturelles, ne constituent pas une solution au problème des administrations publiques en quête d'efficacité. Il ne s'agit pas simplement d'absorber les diplômés pour prétendre résoudre le problème d'adéquation formation-emploi. Encore faut-il veiller et rester attentif sur l'organisation des études prenant en compte le marché du travail segmenté, étroit et compétitif. La fonction publique reconnaît la qualité présumée des professionnels en intégrant sur titre et sans autres conditions les diplômés. Le statut d'agent public a pour conséquence le prestige que cela confère. En effet, l'expertise dont dispose l'agent public, lui permet de bénéficier d'une reconnaissance de l'administration qui l'emploi, mais aussi social et par-dessus tout une rémunération conséquente. Dans une organisation, les personnes qui ont le statut d'agent public exercent une influence plus tangible sur leurs conditions de travail et sur la prise des décisions à caractère professionnelle. Ce qui suggère l'idée que le développement professionnel se définit précisément par la professionnalité quoi permet au tiers actant (agent compétent) de choisir ses méthodes et moyens d'action en assumant pleinement la responsabilité de ses actions.

Plus le gouvernement recrute, sans s'assurer de la professionnalité du tiers actant, quant aux choix de leurs méthodes et moyens d'actions plus il restreint leur responsabilité accentuant

ce qu'on peut appeler la précarité psychique et sociale de la nouvelle recrue ou de la déprofessionnalisation de son métier, bref une dépendance accrues à l'égard des normes conçues par l'administration. En effet, quel que soit le cadre, les questions gouvernances managériales sont complexes puisqu'elles comportent une part importante d'incertitude. Un agent public est appelé à la maîtrise des ressources, les moyens et les exigences de la profession qu'il ne faut pas improviser, mais qu'il exerce avec professionnalité. Lorsqu'un acte administratif est posé, il est conscient des processus mentaux impliqués et les effets que cet acte peut produire à court, moyen et long terme.

Ce qui suppose qu'il doit mobiliser une économie de la connaissance et en même temps une attitude, ce qui n'est pas mécanique et appelle la flexibilité cognitive (prise d'initiative, traitement des données, résolution des problèmes). Bien que savante, l'activité professionnelle est tout de même pratique, puisqu'elle ne vise pas la spéculation et le développement des théories. Même si, cette activité s'apprend dans les universités et école de formation professionnelle, la tendance consiste à veiller sur la construction intermédiaire vécue par le sujet se formant qui s'appuie sur des savoirs génériques propres au métier visé et sur des savoirs singuliers (Erraut, 2000, 2007) sans lesquels la nouvelle recrue ne pourrait se reconnaître dans son action. Ce qui suggère l'idée que la nouvelle recrue se formant, est appelé à vivre des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

L'ambiguïté que revêt l'abandon des jeunes diplômés dans les administrations publiques va de pair avec la difficulté d'identifier des indicateurs conceptuels et opérationnels permettant de mesurer les résultats et les processus liés au développement professionnel dans un contexte où les outils d'analyse du lien consubstantiel entre les aspirations professionnelles des individus, les possibilités de formation et les opportunités d'insertion socioprofessionnelle n'est pas évidente. En effet, au-delà des variations de contexte, le travail de développement professionnel a une grande variété d'intérêts. L'objectif de changement et de progrès des pratiques et l'objectif de production de connaissances sont interdépendant. Ces deux objectifs ont des implications importantes pour le choix des modèles de formation, des indicateurs pertinents du développement professionnel.

Dans certains cas, le développement de carrière relève d'un processus dynamique de pratique, d'action et de réflexion, qui tend à façonner le développement de carrière par la

structuration d'étapes successives, chacune avec ses propres caractéristiques. Cette perspective développementale s'appuie sur des références relatives aux recherches de Piaget sur le développement psychologique des enfants. Elle part de l'hypothèse que les connaissances et la pratique d'un individu dans un domaine professionnel particulier évoluent pas à pas, les connaissances acquises dans les nouvelles phases étant plus complexes que celles acquises dans les phases précédentes. Le mouvement progressif qui se produit chez l'agent public à travers son expérience professionnelle et personnelle continue lui permet d'absorber de différentes manières les caractéristiques nouvelles et familières des situations professionnelles complexes qu'il rencontre.

Cette évolution peut entraîner des changements d'attitudes, de croyances, de relations de travail, de performances, de savoir-faire, d'image de soi, etc. Cette perspective développementale a l'avantage de proposer un modèle général d'évolution professionnelle des agents publics dans un domaine particulier, et constitue un outil utile pour comprendre et expliquer le processus de socialisation professionnelle et les crises et ruptures identitaires qui l'accompagnent. A l'inverse, les limites de cette perspective sont qu'elle ne considère pas le développement idiosyncratique et spécifique des agents publiques et que les phases de développement du modèle ne s'appliquent pas à tous. En d'autres termes, les agents publics tendent à être dépeints comme des sujets épistémologiques qui grandissent indépendamment des changements de leur environnement professionnel. Cependant, la compétence professionnelle de l'agent public est le produit de l'expérience individuelle, de l'expérience professionnelle et de l'interdépendance organisationnelle. Ainsi, comprendre l'évolution de la pratique et de la pensée professionnelles nécessite de prendre en compte les facteurs de la pratique professionnelle (sociaux, relationnels, organisationnels, institutionnels, culturels, etc.) (Jorro, 2014). En d'autres termes, la compétence professionnelle de l'agent public peut être perçue comme un processus d'apprentissage déclenché par les conditions des activités exercées. L'agent public est ainsi assimilé comme un apprenant qui construit son expertise pour accroître l'efficacité au travail. A l'inverse, la construction peut se faire plus ou moins consciemment dans ou par l'actualisation des pratiques professionnelles. En ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructive, car elle permet à l'agent public d'apprendre en agissant.

Dans cette vision, le développement professionnel est compris comme le processus d'acquisition d'une expertise qui est susceptible d'interférer sur les pratiques, les normes, les attitudes et du mode de pensée de l'agent public. Ainsi, le développement professionnel dans le contexte de l'administration publique camerounaise se présente désormais comme le

processus par lequel les agents publics contextualisent et actualisent collectivement leurs mandats d'agents de changement, acquièrent et développent une économie de la connaissance essentielle se présentant ici comme le levier de l'efficacité du système.

0.3.1 Question principale de Recherche

La question principale qui découle de l'analyse qui précède, est la suivante : comment les logiques et pratiques de formation professionnalisantes rendent-elles compte du développement professionnel des agents publics recrutés à la fonction publique et affectés au Ministère des Finances ? De cette question principale, la recherche a envisagé des questions spécifiques.

0.3.2. Questions spécifiques de recherche

De façon spécifique, cette recherche comporte trois questions qui sont :

- **QSR1** : comment les normes administratives rendent-elles compte du développement professionnel des contractuels de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » affectés au MINFI ?
- **QSR2** : comment les attitudes des personnes en milieu professionnel rendent-elles compte du développement professionnel des contractuels de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » affectés au MINFI ?
- **QSR3** : en quoi la formation professionnelle rend-elle compte du développement professionnel des contractuels de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » affectés au MINFI ?

04. OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Agir efficacement dans une administration publique, suppose aux agents publics de conceptualiser la réalité dans et par la pratique. Ce qui suppose qu'il y a lieu de construire un « organisateur immuable » associé à une classe de situations spécifiques. La fonction ici, est de guider la sélection et l'interprétation des informations pertinentes pour l'environnement de travail et de soutenir l'exécution des actions. Selon l'approche cognitive qui interprète l'apprentissage professionnel d'un agent public à partir de l'identification des ressources personnelles qui sont construites et mobilisées pour l'exécution des tâches, les ressources, par exemple, prenant appui sur des recherches en psychologie cognitive expliquent comment les sujets pensent au travail. Suivant cette approche, les professionnels acquièrent des compétences par une exposition plus ou moins longue à des situations variées (familières et nouvelles). En effet, il est question ici d'un ensemble de représentations organisées (conceptuelles, sociales, organisationnelles) et d'organiseurs d'activités (schémas, procédures, raisonnement, prise de

décision, coordination) par lesquels les capacités d'un sujet peuvent être mobilisées pour atteindre un objectif ou accomplir une tâche.).

Les compétences professionnelles consistent en des ressources cognitives plus ou moins conscientes du sujet. Les schémas comportementaux et les représentations fonctionnelles appartiennent à cette catégorie de ressources cognitives difficilement perceptibles par les sujets. Pour y accéder, les agents publics sont appelés à construire des modèles cognitifs basés sur des inférences sur leur comportement en situation. Ainsi, par le dialogue, il est possible d'accéder au raisonnement et à l'interprétation de la situation par l'agent public pour comprendre ses attentes, ses jugements et ses choix afin d'agir efficacement dans la situation.

0.4.1 Objectif général de l'étude

Cette recherche se propose d'analyser les logiques et pratiques de formation professionnelle développées au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques favorable au développement professionnel des cadres contractuels d'administration faisant partie de la cuvée des « 25 000 jeunes diplômés » affectés au ministère des Finances. Cet objectif général peut se décliner en trois objectifs spécifiques que la recherche se propose d'énoncer de façon tout à fait explicite.

0.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude

De façon opérationnelle, ce projet de recherche, a énoncé trois objectifs spécifiques qui sont :

- **Objectif spécifique 1** : analyser en quoi la maîtrise des normes rend compte du développement professionnel du travailleur ;
- **Objectif spécifique 2** : analyser en quoi les attitudes des personnes en milieu professionnel rendent compte du développement professionnel du travailleur ;
- **Objectif spécifique 3** : analyser en quoi la formation professionnelle par alternance rend compte du développement professionnel du travailleur.

05. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

05.1. Originalité de l'étude

Avec l'élaboration du Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) adopté en 2009, le gouvernement s'est doté d'un dispositif de référence pour le respect des normes. Le DSCE comme programme s'efforce de réduire la pauvreté systémique et place la croissance et la création d'emplois au cœur de son action. La mise en œuvre de cette stratégie

nationale est en cours, mais comprendra des mises à jour des politiques dans tous les domaines prioritaires, y compris l'éducation, y compris l'enseignement supérieur. Une stratégie clé dans l'enseignement supérieur consiste à soutenir la réforme universitaire à travers l'axe stratégique opérationnel de la nouvelle direction universitaire. Ce nouveau leadership académique oblige à concentrer sur l'économie du savoir (Biya, 2016). En juillet 2023, le parlement camerounais vote une nouvelle loi pour coordonner l'enseignement supérieur au Cameroun. Cette nouvelle loi n'est pas encore entrée en vigueur, mais, met davantage l'accent sur le professionnalisme. Elle abroge la loi de 2001, mais sa pertinence ne semble plus correspondre aux priorités nationales. En effet, la poursuite de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur au Cameroun s'est progressivement renforcée, notamment par le vote de la loi d'orientation de 2001 et la création de la région CEMAC pour l'enseignement supérieur, la recherche et la formation professionnelle par la déclaration de Libreville de 2005.

En effet, le gouvernement dans sa politique de développement du capital humain à travers ses programmes (DSCE et la SND30), reconnaît que la difficulté reste celle de savoir comment ce capital accède-t-il à la professionnalité. La présente étude préconise au gouvernement une veille sur les aspirations des individus tant sur le plan professionnel que sur le plan social. Il est également important pour le gouvernement de définir prioritairement les indicateurs d'insertion dans un marché segmenté, étroit et compétitif des diplômés. Il y a également urgence d'établir de véritables liens entre milieux de formation et milieux professionnels (partenaires), qui jusqu'ici sont restés abstraits et ne garde que l'aspect de formalité. Cependant, l'absorption des « 25000 JEUNES DIPLÔMES », si elle est une solution, alors, c'est une solution contingente en ce sens qu'elle donne lieu à d'autres types de problèmes nécessitant d'autres types d'efforts pour l'administration et le gouvernement camerounais. Bien évidemment, cet effort a un coût tant sur le plan cognitif (développement de l'économie de la connaissance), social et économique (car engrange des dépenses), et engendre par conséquent d'autres types de frustrations.

0.5.2. Pertinence de l'étude

Le recrutement des 25000 ne doit pas être une action spontanée, elle doit s'inscrire dans la durée. Ce type de recrutement doit être bien pensé, et planifié. Une analyse du contexte de la relation formation-emploi au Cameroun fait état de ce qu'il existe un réel problème de cohérences interne entre les programmes de formations et le marché de l'emploi. La recherche se propose donc de faire une autopsie des éléments porteurs de professionnalité. Il s'agit

concrètement de revisiter les notions de l'insertion professionnelle, d'identité professionnelle, carrière professionnelle pratiques professionnelles qui ne sont pas figées, mais évoluent. Depuis les années 2000, les Etats se sont engagés dans les PNG (Programme National de Gouvernance) développés dans le Nouveau Management Public, et ont également adopté de nouvelles réformes qui devaient leur permettre de sortir de cette zone de turbulence et de booster leurs économies. Rappelons avec Charest (2012), que « *le Management Public consiste en un ensemble de processus et d'outils visant à atteindre une performance optimale d'une organisation vouée au service public* ». Le Nouveau Management Public (NMP) désigne un ensemble de principes et de techniques de réforme de l'administration publique adoptés par plusieurs pays. Les réformes de type NMP incluent notamment, la quantification, l'introduction des systèmes de management de la performance, l'accroissement de responsabilité pour les administrateurs publics, l'introduction des mécanismes du marché dans le secteur public, l'introduction des techniques de management de la qualité (Moesschalck, 2004).

Sur le plan professionnel, la présente recherche suggère des pistes d'amélioration pour s'assurer que les décideurs publics optimisent et assurent le respect des pratiques de formation professionnelle dans l'administration publique. Il propose également un mécanisme de mise en œuvre des meilleures pratiques dans l'administration camerounaise. L'objectif de cette étude est de faire évoluer les pratiques et les mentalités des agents publics. Il vise également à aider les acteurs à objectiver et expliquer les connaissances générées au cours de l'action afin de mieux maîtriser la pratique et de développer de nouvelles compétences. Omar Aktouf (2014), rappelle que l'intérêt de la science et de la recherche académique est d'identifier les problèmes de toutes sortes et d'apporter des explications et des réponses pour faciliter la vie des habitants de la Terre. Cette recherche vise à contribuer à la conception de la formation professionnelle au sein de l'administration en définissant et en positionnant les meilleures pratiques de formation. La production de connaissances qui permet de décrire, de comprendre et d'expliquer les processus de production des connaissances professionnelles et leur évolution. Cela permet à l'acteur d'exercer son métier de manière efficace et épanouie.

Cette étude permet également de souligner l'importance des pratiques réflexives pour professionnaliser la formation des agents publics qui n'ont pas été formés au métier avant d'être recrutés. Les pratiques réflexives sont idéales pour les professionnels afin d'améliorer leurs performances sur le lieu de travail et d'améliorer la satisfaction des utilisateurs à travailler avec des textes.

0.6 DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

La formation est reconnue comme une stratégie efficace pour améliorer la productivité organisationnelle. Comme pour les autres types d'investissements, les décisions d'investissement en formation sont largement basées sur la rentabilité attendue de l'entreprise. De nombreux auteurs soulignent que les modèles théoriques d'évaluation de la formation basés sur une perspective comportementale servent de catalyseur entre la formation et la performance organisationnelle. De nombreuses descriptions normatives du processus d'évaluation de la formation représentent des contributions importantes au niveau pratique. Dans un contexte de rationalisation des dépenses publiques, les managers doivent être en mesure de justifier leur investissement en formation en démontrant sa contribution à la performance organisationnelle. Sinon, les résultats de la formation seront perdus. Budget requis (Miller et Mattick, 2006 ; Seen, 2004). L'administration camerounaise a engagé un processus de réforme. Cela inclut une gestion prévisionnelle qui coordonne la définition des perspectives à court, moyen et long terme pour la planification stratégique et l'action gouvernementale. La formation continue étant l'un des moyens les plus importants d'opérer des changements au sein de l'administration, elle s'inscrit dans une politique de consolidation visant à moderniser l'administration de l'État. Le développement de l'éducation devient un atout important dans la poursuite des réalisations émergentes d'aujourd'hui.

La formation est au cœur de la prise de décision stratégique au sein d'une organisation. En effet, le système contribue au développement professionnel des individus, et l'un de ses objectifs est d'équilibrer la formation des travailleurs avec le travail qu'ils occupent au sein du gouvernement, réduisant ainsi le souci de la gestion du personnel. Avec la progression de la mondialisation, qui se caractérise par une forte pression concurrentielle, les gouvernements doivent relever le défi de la compétitivité. Avec la mise en œuvre d'un certain nombre de réformes, notamment la réforme du personnel de juin 2000 et la réforme financière (2007), qui ont eu un impact sur le secteur public, la formation est désormais considérée comme un investissement important dans les ressources humaines.

0.6.1 Délimitation conceptuelle

Afin de mieux circonscrire la problématique de cette recherche, il est nécessaire de maîtriser le repérage lexical propre à l'environnement.

0.6.1.1. La formation professionnelle

La formation continue consiste à mettre à jour régulièrement les connaissances pendant

un certain temps. Son objectif est d'accroître l'efficacité du personnel dans l'exécution des tâches qui lui sont assignées et de contribuer à l'utilisation efficace des ressources humaines dans les services publics. Le but de la formation professionnelle est, d'une part, de développer les compétences des agents afin qu'ils puissent s'adapter et s'adapter au lieu de travail dans lequel ils sont employés, mais d'autre part, d'augmenter l'efficacité de la gestion.

L'éducation facilite généralement l'émergence d'élites au sein des gouvernements et des organisations, créant un clivage entre ceux qui acceptent d'être éduqués et ceux qui estiment ne plus avoir besoin d'acquérir des connaissances. De plus, cette formation facilite la promotion du personnel le plus qualifié. Belinga Bessala (2013) montre la différence entre formation professionnelle et formation professionnalisante, mais pour l'auteur la première renvoie à la formation des étudiants chômeurs pour rechercher des qualifications facilement intégrables sur le marché du travail. La deuxième définition concerne la formation des travailleurs à la recherche de diverses compétences liées à l'emploi. Wittorski (2007) souligne que le concept de formation professionnelle a explosé à partir de 1971, date de l'entrée en vigueur de la première loi sur la formation continue en France, et que c'est à l'origine du développement du marché dit de la formation professionnelle. Pour l'auteur, la professionnalisation en éducation est un concept d'une grande actualité. Wittorski (2009), classe la professionnalisation à trois niveaux :

- professionnalisation dans le sens de construire un métier, un métier.
- professionnalisation dans le sens de formation. Souvent basés sur des référentiels prédéfinis.
- professionnalisation en termes d'efficacité au travail.

Cela peut varier selon le temps et les circonstances. Ainsi, il devient possible de développer un savoir collectif, de formaliser l'expérience et de s'en servir pour mieux la communiquer. Wittorski (2007), souligne également que des tensions peuvent apparaître dans le processus de professionnalisation lorsque les projets organisationnels diffèrent des projets individuels. La formation continue est très souvent d'ordre organisationnel, mais peut aussi être initiée par des individus en fonction de leurs propres besoins et ambitions professionnelles. La professionnalisation est donc perçue comme faisant partie de la formation.

0.6.1.2 le développement professionnel

Selon Jorro (2013), le développement de carrière concerne des processus dynamiques, des pratiques, des actions et des idées qui tendent à façonner le développement de carrière en

composant des étapes successives, chacune avec ses propres caractéristiques. Cette perspective développementale s'appuie sur des références aux recherches de Piaget sur le développement psychologique des enfants. Il suppose que les connaissances et la pratique d'une personne dans une spécialité particulière se développent par étapes, les connaissances acquises aux nouvelles étapes étant plus complexes que les connaissances acquises aux étapes précédentes. Les mouvements progressifs que l'acteur exécute à la suite de son expérience professionnelle et personnelle continue lui permettent d'absorber de différentes manières les caractéristiques nouvelles et familières des situations et des activités qu'il rencontre. Jorro (2013), citant Fessler et Christensen (1992) souligne que le développement de carrière est le produit de l'interdépendance entre les expériences individuelles. Expérience professionnelle et organisation. Selon ces auteurs, il s'agit de comprendre l'évolution de la pratique et de la pensée professionnelles. Les facteurs de la condition (sociaux, relationnels, organisationnels, institutionnels, culturels, etc.) doivent être pris en compte.

L'activité professionnelle a un aspect constructif et peut s'apprendre en faisant, c'est-à-dire en acquérant des ressources cognitives et émotionnelles spécifiques dans ou à travers les activités qu'il a réalisé (Marcel, 2006 ; Pastré, 2008). Dans cette perspective, le développement professionnel est compris comme le processus d'acquisition d'une expertise qui influence le développement de la pratique et du mode de pensée d'un acteur. Les agents publics peuvent acquérir de nouvelles compétences et faire évoluer leur pratique, leur imagination et leur jeu dans des situations vécues ou induites dans l'acte final.

Trois indicateurs (interdépendants) permettent de décrire, comprendre et expliquer l'évolution professionnelle. C'est l'environnement dans lequel les individus, leurs comportements et leurs capacités se développent. Plusieurs études issues de divers champs théoriques traitent spécifiquement de la façon dont l'investissement dans l'organisation (compétences et apprentissages), la présence de tiers (concepts annexes) ou l'activité facilite l'apprentissage et le développement professionnel. Remoussenard (2005, p. 37), s'intéresse aux activités d'apprentissage dans le processus de développement professionnel. Observer comment les activités du sujet soutiennent l'apprentissage et le développement professionnel. Si l'activité mène toujours à l'apprentissage et que de nouvelles connaissances sont générées, alors c'est un facteur important pour ceux qui travaillent à la formation et à la professionnalisation des agents publics. Le développement à ce niveau correspond à la temporalité plus longue de la construction du sujet dans le temps. L'apprentissage dans le processus de développement professionnel prend de nombreuses formes, y compris

l'apprentissage par la pratique et l'apprentissage par l'acquisition et l'accumulation de connaissances. Cela est en partie lié à la distinction entre apprentissage formel et informel.

Selon Jorro (2014, p. 8), pour parvenir à la professionnalisation de la formation, « l'encouragement dans le cadre professionnel est important ». Intégrer des compétences aux stagiaires pour encourager l'acquisition de compétences [...] aboutissant à la connaissance de diverses attentes du monde du travail pour garantir cela. L'analyse des pratiques ou activités professionnelles que les stagiaires mobilisent des attitudes professionnelles adaptées à la situation à laquelle ils participent et développent une culture professionnelle.

Différentes situations peuvent faciliter le développement de carrière d'une personne. Selon Le Boterf (2007), la professionnalisation se situe à l'interface entre le contexte professionnel, le contexte, le sujet lié à la formation reçue, son histoire et la socialisation. Selon l'auteur, la voie de développement personnel, suivant la logique de la navigation professionnelle, va au-delà d'une seule formation proprement dite représentant autant d'espaces dans lesquels un objet déploie des activités qui servent son développement : situations de travail simulées, situations de travail surveillées, retour d'expérience, situations d'interactions pratiques, réunions d'experts avec autoformation. Du point de vue des apprentissages développés en situation de travail, la compréhension commune de l'analyse du travail est que les personnes acquièrent d'abord des « compétences intégratives » par imprégnation, par le comportement ou de manière contrôlée (Leplat 2001).

Les compétences embarquées proposent des activités de haut niveau, basées sur la connaissance, avec des unités d'action prêtes à l'emploi, permettant une acquisition plus large des compétences (Leplat, 2001 ; p. 42). Pour les activités complexes, le processus de capture exécute des activités automatiques. Le processus décrit par Anderson (1981) et cité par Leplat (2001), suppose que les activités se réorganisent au fur et à mesure que le comportement progresse, intégrant ainsi de plus en plus les compétences dans le comportement. Cela facilite la tâche (Leplat, 2001 ; p. 43). Le développement professionnel repose donc sur une intégration croissante des compétences dans la pratique au profit d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive des compétences.

Selon Dubet (2000), le développement professionnel est aussi basé sur l'expérience. La société moderne devient de plus en plus dépendante de l'expérience. Le passage à l'expérience est corrélé au phénomène d'exposition personnelle provoqué par le mouvement général de désinstitutionnalisation. L'affaiblissement institutionnel place les individus dans une situation

complexe que Nizet (2001) appelle l'anxiété. Le sens des actions et des expériences d'un individu doit être construit par l'individu et non dicté par les institutions (Dubet, 2000, p. 11). Les professionnels peuvent ainsi s'appuyer sur leur expérience dans les situations particulières qui se présentent. L'expérience est à la fois un atout et un moyen de la gagner. Il se divise en deux registres, à faire et à savoir. À ce niveau, dans le mouvement d'apprentissage par l'expérience, il existe un argument entre pairs selon lequel les pratiques hautement incarnées sont à la fois des expériences et des pratiques que les individus perçoivent. Cet argument renvoie à la distinction entre connaissances pratiques et normatives introduite par Giddens (1987), à l'instar des travaux de Ricœur (1977).

Ce qu'ils ont en commun, c'est qu'ils considèrent l'expérience comme une construction subjective basée sur le comportement individuel. Comme indiqué ci-dessus, ils diffèrent dans l'importance qu'ils accordent à la perception que le sujet a des résultats d'apprentissage. Schwartz (1999), considère le concept d'expérience comme un « concept ennuyeux » et fait référence à la « renormalisation » des situations (où les paramètres par défaut sont insuffisants pour faire face à la nouveauté de la situation). L'expérience forme le patrimoine d'un individu, l'auteur parle de "savoir investi". A la différence des savoirs formels, « les savoirs investis sont des savoirs qui se transmettent en fonction de la gestion de toutes ces situations de travail et portés le long de trajectoires individuelles et collectives, singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis, indépendants des situations particulières » (Schwartz, 1999, p. 215).

Ricœur (1977), différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : l'expérience est dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future). Aujourd'hui, dans des environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, encore appelées des normes antécédentes qui, feraient du travail l'équivalent d'un protocole expérimental... On peut dire que toute activité est un débat, une « dramatique » au sens où il se passe quelque chose, entre des normes antécédentes (tout ce qui est du côté de l'expérimentation et du protocole) et tout ce qui est de la rencontre, et là il faut « renormaliser » c'est à-dire qu'aucune prescription d'aucune sorte ne dit réellement comment agir.

Il faut s'appuyer sur des aspects du protocole, mais il va bien falloir se donner à soi-même des normes pour traiter l'aspect non-standard de la situation. Parce que si chaque individu avait établi des normes pour traiter les aspects idiosyncratiques d'une situation, il le ferait selon ses propres traditions, comme l'expérience (Schwartz, 1999, p. 13). La formation est le processus ontologique central du design existentiel, à partir duquel sont identifiés trois acteurs : soi (auto-formation), autre (hétéro-formation : parent, environnement), et chose (éco-formation) : échange physique et biologique (Galvani, 1995, p. 39). En d'autres termes, l'agent public apprend au contact de soi-même, des autres et de son environnement matériel, ce qui dépend de sa capacité d'adaptation et de son sens de l'orientation personnelle. Concernant les travaux de Mintzberg, Moisan (1997), souligne que plus les situations professionnelles s'inscrivent dans la bureaucratie professionnelle, plus l'autodiscipline évolue, tandis que la nouveauté régulière du travail évoque l'échec. L'autoformation, pratique de production de connaissances, est particulièrement favorisée en raison de l'ambiguïté de la situation de travail et de la nécessité de réfléchir sur ses propres actions.

Carré et Charbonnier (2003), se concentrent sur l'apprentissage professionnel informel basé sur un vaste travail de terrain ethnographique. Ce type d'apprentissage s'observe lors de la prise de fonction (examens et réflexions probatoires). Cet apprentissage professionnel informel est facilité à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture organisationnelle et les motivations individuelles d'apprentissage, et par une préférence pour l'apprentissage formel ou informel, que les auteurs appellent l'apprentissage. La croissance humaine passe par la co-détermination et la co-transformation des activités et des sujets. Les articles présentés ici ont un point commun. Afin de comprendre les mécanismes du développement humain, il est essentiel d'étudier les relations conjugales et les situations conjugales. Selon les thèses constructivistes et socioconstructivistes (surtout d'après Piaget), l'apprentissage est l'esprit de changement des schémas, de réorganisation des données, et d'affinement des représentations en fonction des interactions avec l'environnement des activités.

Certaines des études qui ont suivi celle de Piaget ont pris la forme de courant social constructiviste, en particulier les travaux de Doise et Mugny (1981), qui suggèrent que l'apprentissage se déroule aussi dans un cadre de coopération et d'interaction, comprend l'apprentissage comme une communauté. Les individus, les comportements et les sociétés se construisent mutuellement (Lave et Wenger, 1993, p.11). La logique de la formation professionnelle, quant à elle, comprend le développement professionnel comme un processus

d'affinement des schémas, des invariants opératoires et des concepts qui organisent les comportements (Pastré 1999), un prolongement des travaux de Vergnaud.

Selon cet article, les opérateurs construisent des invariants opératoires en considérant des situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24), propose le terme pragmatique pour le concept de mobilisation des individus à l'action. Ces notions pratiques s'apprennent en situation et en interaction. Des articles sur l'ergonomie cognitive et la sociologie cognitive, soutenus par Theureau (2000) et Hutchins (1988), soutiennent que le développement professionnel passe également par la communication générée par les états d'activité et les activités coordonnées. Les modèles introspectifs semblent devenir de plus en plus courants dans les carrières personnelles. La pratique réflexive nécessite une distance consciente entre le praticien et ses actions. Le recours aux activités de réflexion sur la pratique professionnelle personnelle est en augmentation. Ces outils reposent souvent sur l'intention de faire l'apprenant un praticien réflexif (Argyris et Schön, 1989), cultivant ainsi des perspectives sur sa pratique et transformant son travail.

Vu sous cet angle, le problème de ces systèmes peut résider dans la "flexibilité" des personnes qui soutiennent les styles de travail flexibles. Ainsi, des systèmes d'analyse des pratiques ont été créés dans divers domaines tels que le travail social, l'éducation et l'industrie. Il est question d'une technique qui repose sur un travail rétrospectif lié à l'action et parfois sur une réflexion prospective. Il appartient ensuite aux participants de proposer de nouvelles pratiques répondant aux nouvelles exigences du travail. Selon Barbier & Galatanu (2004, p. 126), la représentation des savoirs comportementaux permet de faciliter la mentalisation et la formalisation des compétences managériales et des compétences qui conduisent à la rhétorique comportementale. Cela rend les compétences plus flexibles, facilitant le développement de compétences avancées et composites, et le développement de nouvelles compétences collectives. Le paradigme de réflexe est davantage utilisé dans le cadre de la formation et vise la professionnalisation.

0.6.1.3. La professionnalisation

La notion de professionnalisation renvoie à la notion de profession libre, distincte d'une profession. Dans un autre sens, la professionnalisation peut être comprise comme un groupe de personnes se regroupant pour défendre un intérêt commun. Cependant, cette notion est un concept souvent utilisé dans le domaine de la formation des enseignants (formation des formateurs). La définition du terme professionnalisation est paradoxale. Dans certains cas, les

écoles (universités) mettent l'accent sur la formation théorique avancée qui n'est normalement pas liée au travail. Ce mécanisme suppose que les apprenants effectuent un stage après la formation théorique, et après l'avoir terminé, rédigent un rapport de stage pour les soutenir, et deviennent rapidement des experts. Cela va à l'encontre de l'image populaire d'une formation professionnelle en étroite collaboration avec des spécialistes. Une deuxième limite de la formation professionnelle réside dans le transfert ciblé de compétences, ce qui pose la question de l'identité professionnelle. Il n'y a pas de construction identitaire a priori. Au contraire, ce qui est mis en exergue dans ce cas, c'est l'accent mis sur l'adaptabilité. Wittorski (2008), part du postulat selon lequel le thème de professionnalisation est de nos jours régulièrement utilisé dans le champ de la formation et également celui du travail. Le succès de la redondance de la professionnalisation met également un accent sur la nécessité de finaliser de plus en plus les apprentissages en conformité aux situations de travail, de concilier travail et formation, de développer des expertises multiples dans des situations d'activités dynamiques. L'auteur déroule son postulat sur deux principaux axes : l'exploration des conditions sociales d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui entourent l'espace (social, du travail et de la formation) ; la conceptualisation de la professionnalisation.

Selon Wittorski (2007), le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces différents et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du XIXe siècle, dans les entreprises et les milieux de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées (entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre, intention des institutions de « faire bouger » les travailleurs dans une logique de mettre sur pied une flexibilité grandissante du travail et le désir de participer au développement des compétences des individus par la formation), tout en augmentant l'efficacité de l'action de formation.

Wittorski (2007), retrace les origines de la professionnalisation dans la sociologie fonctionnaliste américaine, inspirée des travaux de Parsons, et présente dans un premier sens le processus par lequel la profession devient une profession libérale sous-tendue par l'idéal de service. De toute évidence, les objectifs recherchés par les organisations ne sont pas la composition des professions dans le domaine social, mais la professionnalisation et la flexibilité des emplois des travailleurs (les compétences toujours fluctuantes liées au développement professionnel selon les souhaits de l'organisation). Pour Wittorski (2007), la demande de professionnalisation semble aller de pair avec la demande croissante de compétences en adéquation avec les nouvelles normes du travail. Pour mieux illustrer son

raisonnement, Wittorski cite Dugué (1999, p. 14), dans lequel il s'est spécialisé en « aspirant la pilule de la flexibilité » selon certains auteurs comme Strobants (1993), pour qui l'adaptabilité soutenue de Linhart (1999, p. 2), conduit à la personnalisation de l'appréciation. D'après le même auteur (1999, p. 62), il s'agit de « stimuli provenant de sources personnelles ». Ils doivent s'organiser pour répondre aux exigences croissantes des travailleurs, c'est-à-dire aux carences définies de l'emploi, notamment en mobilisant la pensée humaine et la capacité de se concentrer. Il est nécessaire de développer de nouvelles formes de performance qui peuvent fournir "Décision -faire des ressources » (Lichtenberger, 1999, p. 71).

Pour Durand (2000, p. 18), il s'agit de « mobiliser la subjectivité de chacun », c'est-à-dire d'instruire les sujets à construire leurs propres expériences (Dubet, 1994). La professionnalisation a un effet positif car elle réengage les employés dans un environnement de travail plus flexible et fait un meilleur usage des ressources subjectives des personnes. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que les gouvernements cherchent à faire évoluer les identités professionnelles au profit de cultures organisationnelles (fondées sur les principes d'efficacité et d'excellence). Dans ce contexte, la professionnalisation renvoie à la « production » de professionnels par la formation visant à accroître l'efficacité et la légitimité des pratiques de formation. Dans les milieux professionnels, le mot spécialité est utilisé. Pour cette raison, Wittorski (2007), s'interroge sur les systèmes de formation qui ne poursuivent pas aujourd'hui l'objectif de professionnalisation. D'une part, Wittorski (2007), met en évidence le développement des enjeux liés à la formation dans les milieux professionnels. Autrement dit, une expérimentation basée sur une tentative d'établir une relation plus étroite entre le travail et le comportement de formation. Selon Wittorski (2007), il ne s'agit plus seulement de la transmission déductive d'un contenu pratique-théorique ou, à l'inverse, d'un apprentissage en milieu de travail (formation informelle), mais de l'intégration du comportement dans une même tâche comportementale, c'est-à-dire une formation professionnelle. Pratiquer et expérimenter de nouvelles façons de travailler.

La logique associée au recours à la formation a changé et ne repose plus uniquement sur l'adaptation des personnes au changement, mais sur l'élaboration et l'accompagnement du changement organisationnel. Cela souligne que les mesures de formation sont prises en fonction de la situation de travail. Ce développement peut prendre la forme, par exemple, d'un programme de formation multi-acteurs plus complexe. Elle se décompose donc en trois moments quasi distincts : l'acte de « faire travailler » (travailler en entreprise), l'acte de réfléchir (explorer) les conditions d'évolution des pratiques professionnelles, et l'acte de concevoir et

structurer sont remis en cause (Wittorski, 2007). Dans l'environnement de l'EFP, en revanche, l'accent est mis sur le professionnalisme de l'offre de formation et vise à accroître la perception de l'efficacité du système (apprenants) afin d'accroître la valeur et la légitimité des pratiques de formation. La professionnalisation pose ainsi souvent la question d'une meilleure identité du milieu de formation dans le cadre de la mise en place d'une démarche qualité. L'intention de se spécialiser s'inscrit donc dans une logique de régulation sociale. Comme d'autres auteurs, Wittorski (2007), souligne que le concept de professionnalisation est très vague dans la mesure où il est imprégné d'une variété de thèmes et de significations : formation de groupes sociaux autonomes ("professionnalisation") ; appui à la flexibilité du travail (professionnalisation – efficacité du travail).

Wittorski (2007), souligne par ailleurs que ces significations ne sont pas utilisées de manière cohérente par les auteurs qui les utilisent. Ces deux dernières acceptions s'inscrivent dans un contexte social particulier caractérisé par une évolution violente des milieux professionnels et des formations, conduisant à de nouvelles conceptions du métier d'autonomie, de responsabilité et d'adaptabilité. Pour lui, la professionnalisation est avant tout une intention sociale et ferait l'objet d'une condamnation idéologique. Ce thème variera selon qu'il est utilisé par une entreprise, un particulier, un groupe professionnel ou une organisation. Pour cette raison, les sujets professionnels font directement partie du débat social. En effet, selon les auteurs, la professionnalisation poursuit le double objectif d'acquérir des compétences et des qualifications des travailleurs. Le concept de professionnalisation a évolué dans plusieurs domaines, comme la sociologie de la professionnalisation et la sociologie de la professionnalisation (particulièrement forte dans les écrits anglo-saxons et français).

C'est précisément le cas d'écrits d'horizons divers (administration des affaires, psychologie industrielle, éducation des adultes, etc.) qui visent à expliquer (et éventuellement prescrire) les sources et les processus de professionnalisation. Selon les recherches anglo-saxonnes sur les structures professionnelles, les modèles classiques tendent à supposer qu'une profession peut être définie par trois critères : la professionnalisation, la formation continue et les idéaux de service. Ce modèle a été maintes fois critiqué, notamment parce qu'à la professionnalisation du travail s'oppose une opposition générale à la bureaucratisation, sapant les idéaux d'autonomie et de service. Le premier sens du mot « professionnalisation » (l'approche fonctionnaliste) renvoyait au processus par lequel des activités fondées sur des idéaux de service devenaient des professions libres. Cet article part du principe que les professions sont nécessairement libérales et servent les gens pour le bien commun. Ils ont

quatre dimensions dans lesquelles ils sont récompensés : base de connaissances ; satisfaction de l'intérêt public ; consolidation du code d'éthique.

A cette époque, la professionnalisation consistait à passer d'une profession à une autre par la création d'associations professionnelles. Citant Merton (1957), Wittorski (2007), soutient que la professionnalisation est un programme collégial qui transforme les connaissances empiriques acquises par l'expérience en connaissances scientifiques formelles, sinon explicites, acquises académiquement. Il met l'accent sur le processus historique par lequel une activité (profession) devient une profession.

Wittorski (2007), précise que l'approche fonctionnaliste a, quant à elle, fait l'objet de plusieurs critiques, notamment de ceux qui estiment que la professionnalisation ne prend pas suffisamment en compte la dimension politique : les caractéristiques de la profession sont, est elle-même un groupe, relevant initialement de la logique d'auto-assignation par les professionnels, liant ainsi la profession à des stratégies de communication externe à caractère politique. Selon l'auteur, le code de déontologie est aussi un instrument politique. Il soutient également que la rationalité des savoirs ne se trouve pas dans la pratique courante des professionnels, au sens où ce sont les connaissances acquises dans le processus d'expérience plutôt que les connaissances acquises en formation qui sont déterminantes. Wilensky (1998) soutient que l'altruisme destiné à guider un professionnel n'est en réalité qu'une motivation pour ce professionnel à affirmer son autonomie et son pouvoir sur le public. Tant pour lui que pour Parsons, il est nécessaire de passer d'une approche de l'occupation en tant que structure à une approche d'agent collectif. Cet article défend l'idée que le processus de professionnalisation ressemble au processus d'interaction sociale. Action collective au sein d'un groupe d'individus qui façonnent leur propre chemin. Cette théorie a été reprise et étendue par une étude française de Dubar (1991), qui résume l'approche interactionniste en cinq idées principales.

- les membres d'un même groupe professionnel ont tendance à s'organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence.
- la vie professionnelle est un processus biographique qui façonne l'identité tout au long du cycle de vie, de l'entrée à la retraite.
- les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont interdépendants.
- la dynamique d'un groupe d'experts dépend de l'expérience de ses membres et est en outre influencée par les interactions entre les membres et leur environnement.

- les groupes d'experts s'efforcent d'être reconnus par leurs pairs en développant des échanges professionnels et en recherchant une protection juridique. Tout le monde veut obtenir un statut protégé. Cet article propose donc le concept de professionnalisation au sens d'organisation professionnelle. Ceci est étroitement lié à l'analyse des processus de négociation sociale individuelle et collective au sein des groupes professionnels et dans les espaces professionnels.

Selon Wittorski (2007), les écrits français montrent un désaccord avec le modèle anglo-saxon quant à la définition du mot occupation (préférant diverses formes aux types idéaux). S'inspirant de Bourdoncle (1993), l'auteur considère pour sa part que la définition anglosaxonne des professions est trop précise pour qu'une activité puisse être qualifiée de professionnelle. S'agissant du mot professionnalisation, Bourdoncle (2000), par contre distingue au moins cinq objets et sens :

- la professionnalisation de l'activité : C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ;

- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité : elle passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité (Dubar, 1991) ;

- la professionnalisation des savoirs : les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;

- la professionnalisation des personnes exerçant la même activité : il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. Bourdoncle (1991), parle de « développement professionnel » à ce niveau, compris comme le processus d'amélioration des connaissances, des compétences et de la formation de l'identité. Cela correspond à la dynamique de socialisation professionnelle.

La professionnalisation de la formation est la conception d'une formation qui permet aux individus d'exercer des activités économiques spécifiques. La professionnalisation fait également partie de la rhétorique des groupes sociaux et des dynamiques de formation de l'identité. Cette rhétorique renvoie aux dynamiques de construction identitaire individuelle et collective. Les spécialités se construisent ainsi au jour le jour par le développement des

identités et sur la reconnaissance des compétences et des savoirs acquis par les autres dans ce développement. Le modèle de construction identitaire de Dubar (1991) est présenté comme une projection sur le futur et des dynamiques fondées sur la négociation des modes de perception et des objets, notamment des compétences, dans le domaine professionnel. Wittorski (2007) identifie trois types de connaissances qui sous-tendent les processus de professionnalisation : les connaissances procédurales, les connaissances comportementales et les connaissances pratiques. Cette professionnalisation reflète le fait qu'il est important de maîtriser les techniques de formation car l'enseignement est réglementé. L'évaluation de la formation, quant à elle, consiste à mesurer l'efficacité de la formation et à ajuster les résultats de la formation. Les objectifs ici sont :

- fixer des objectifs.
- identifier les participants (adresses appropriées).
- personnaliser le contenu et les méthodes.
- développer de méthodes pédagogiques,
- développer ultérieur de l'organisation ;
- déterminer l'état de l'équipement.

La professionnalisation est un processus dynamique qui vise à développer chez les étudiants les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour s'insérer avec succès dans le monde professionnel. Elle repose sur une articulation entre les besoins des entreprises, les aspirations individuelles et les exigences d'un marché du travail en constante évolution. La professionnalisation se caractérise par :

- **Une adéquation au marché du travail:** Les formations professionnelles doivent répondre aux besoins actuels et futurs des entreprises en termes de compétences et de qualifications ;
- **Une approche par compétences:** L'acquisition de compétences techniques, comportementales et transversales est au cœur de la professionnalisation ;
- **Une articulation entre théorie et pratique:** La formation doit alterner les apports théoriques et les mises en situation professionnelle pour favoriser l'acquisition de compétences opérationnelles ;
- **Une implication des professionnels:** Les professionnels doivent être associés à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des formations ;
- **Une ouverture sur le monde:** Les formations doivent préparer les étudiants à évoluer dans un contexte international et interculturel ;

- **Une prise en compte de la dimension individuelle:** Les formations doivent permettre à chaque étudiant de développer son propre projet professionnel.

0.6.1.4. Analyse de la pratique professionnelle

L'analyse de la pratique professionnelle est une action mentale qui se caractérise par la perception des informations, par la construction des représentations et par les opérations qui encadrent ces opérations (induction, déduction et généralisation). En effet, l'analyse des pratiques est une étude dont le but est de connaître et de différencier les diverses parties d'un ensemble dans l'optique d'identifier ou d'expliquer les rapports qui les relient les uns aux autres. C'est un concept récurrent de la professionnalisation. L'analyse des pratiques consiste à revivre des situations, à décrire les faits, à exprimer les émotions ressenties et à identifier les déterminants. Cela comprend également une auto-évaluation dans laquelle l'individu compare ses actions à des références théoriques ou méthodologiques afin de mieux comprendre la nouvelle situation et d'améliorer l'efficacité de ses activités. Le défi de cette approche est de permettre à l'individu de se distancer de ses propres actions. Jeter un regard critique sur son comportement et sur celui des autres.

L'individu doit être conscient de ses actions et se comprendre de l'intérieur. "C'est un travail fait sur soi-même pour obtenir une reconnaissance critique." L'objectif ici étant de prendre conscience des intentions poursuivies, des choix qu'on réalise, de la portée de ses paroles et geste dans ses interactions avec un groupe d'apprenants dans le but de faire évoluer ses pratiques (consciente, durable, mieux être professionnelle, fondée, rechercher une perspective d'efficacité) d'une part, et d'autre part, elle permet à l'individu de développer ses compétences professionnelles en ayant une bonne maîtrise de ses aptitudes qui fait naître de la confiance en soi du fait des capacités à analyser son action et à augmenter ses connaissances et savoirs faire. Cependant, ce développement de compétences suppose certaines capacités ou volontés telles que le plaisir que le formateur a dans sa mission et la volonté qu'il a de vouloir s'améliorer ; la capacité de pouvoir dégager et prévoir les effets (conséquences) de ses choix ; la capacité de percevoir les forces et faiblesses que le formateur devra accepter ; et la capacité de s'adapter à la complexité croissante de l'activité professionnelle (en fonction des besoins actuels de la formation).

D'autres préalables comme la capacité de répondre aux besoins des apprenants ; la capacité d'accepter de remettre en question les principes et valeurs qui sous-tendent à nos propres pratiques, ainsi que le questionnement de son éthique professionnelle, sont également

importants. C'est une démarche qui consiste à dépasser un simple savoir-faire non réfléchi purement opératoire, presque mécanique, pour accéder à un savoir-faire qui est réfléchi, conceptualisé et appuyé sur la théorie. Un individu qui conceptualise sa pratique est une personne qui ne cesse de se professionnaliser (Altet, 1994). La pratique comprend non seulement le langage, les gestes, les techniques et les processus (observables), mais aussi les décisions de groupe d'experts, les stratégies, les décisions, les objectifs, les actions, les processus et les normes.

0.6.1.5. Normes

Les normes ou repères explicites se rapportent aux juridictions juridictionnelles et expriment les informations faisant autorité nécessaire sur lesquelles les individus doivent se fier dans les circonstances. Il s'agit notamment des déclarations faites au sein de l'organisation, des règles de travail (qui peuvent également spécifier quand arriver et quitter le travail), des documents, des résolutions, des organigrammes, des circulaires et des notes de service. La loi ne peut être invoquée pour former des traités. Le traité n'exige pas de menaces ou de sanctions explicites qui violent l'état de droit. D'autre part, la violation des traités conduit automatiquement à un dysfonctionnement organisationnel et à la désapprobation sociale. Ainsi, ce ne sont pas des sanctions explicites qui peuvent expliquer le respect du traité, mais plutôt le regard réprobateur de l'adversaire et la peur de la condamnation qui en découle, exprimée sous forme de honte et de culpabilité. Il s'avère donc qu'il existe une pression implicite pour se conformer au traité, et plus précisément, la menace implicite de sanctions en cas de non-respect. Il est important de noter que les menaces sont toujours explicitement énoncées, même si elles ne le sont pas. La convention peut être analysée comme objet théorique dans la mesure où les termes présentés comme sujets théoriques sont essentiellement basés sur des prix, des règles et des expressions. Ceux-ci permettent la coordination des comportements au sein d'une organisation. Dans un monde de conflits constants, la réponse est stratégique

0.6.1.6. Attitudes

Les attitudes sont des sentiments, des croyances et des tendances comportementales relativement persistants exprimés envers un individu, un groupe, une idée ou un objet particulier. En fait, les attitudes sont une autre forme de différence individuelle qui influence le comportement au sein d'une organisation. Les attitudes des gens sont façonnées par leur passé et les épreuves et les expériences qu'ils ont vécues. Il en va de même pour le développement du personnage. Lorsqu'une personne occupe une place importante dans la vie

d'une autre personne (parents, amis, membres de l'environnement social et professionnel), cette personne a une influence puissante sur le façonnement des attitudes. Les attitudes sont souvent perçues a priori comme des facteurs très simples qui sont clairement liés au comportement individuel, mais dans la pratique les attitudes et leur influence sur le comportement peuvent s'avérer très complexes (Breckler, 1984). Des psychosociologues comme (Schneider, 1983 ; Aszen, 1985 ; Burger, 1986 ; Beneath, 1987) ont proposé de définir les attitudes comme un ensemble de trois facteurs.

La composante émotionnelle liée aux sensations, émotions, sautes d'humeur et sentiments ressentis envers une personne, une idée, un événement ou un objet. Les éléments de comportement qui reflètent l'intention d'agir ou la disposition à agir. Nizet (2001), décrit également des repères implicites pour définir les attitudes des gens au sein d'une organisation. De l'avis de l'auteur, les normes explicites sont probablement liées à ce qui n'est pas implicite dans les juridictions et les environnements de travail personnels. Mais ces choses, d'une certaine manière, affectent implicitement le comportement de l'individu dans cette situation. Cela est particulièrement vrai pour les actions d'autres personnes (employés, collègues), objets, etc. au sein de l'organisation. L'accord repose sur quatre éléments principaux : Il s'agit d'action dans des situations incertaines. Ces personnes sont caractérisées par des critères d'âge, de sexe et de qualification professionnelle.

0.6.1.7. Logiques de formation

Une logique de formation selon Altet (1994), est une formation dont la finalité principale est le développement des compétences des salariés. Le diagnostic initial n'est pas l'analyse qui débouche sur des actions, mais les compétences à acquérir. La présente recherche aborde trois logiques de formation : simultanée, alternative et intégrée.

0.6.2 Délimitation empirique

Cette étude a choisi de prendre comme facteurs, les normes, les attitudes des personnes en milieu professionnel, le sentiment d'efficacité personnelle, les logiques de formation par alternance, simultané et la pratique réflexive, pour mieux expliquer le développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » recrutés à la fonction publique camerounaise en 2011. Il s'agit concrètement dans cette étude des contractuels de ladite cohorte qui se sont formés ou en cours de formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finance Publique après avoir été recruté.

0.6.2.1 Du point de vue spatial

A noter que notre enquête s'est limitée à Yaoundé, la capitale politique du Cameroun, en raison de son statut de chef-lieu. La ville de Yaoundé est le centre politique du Cameroun et la capitale de la région du Centre. Il est situé à 300 km de la côte atlantique, entre 3h05 N et 11h31 E (Yogo, 2005). Il est entouré de sept collines qui créent un climat particulier, avec les plus hautes collines sur les côtés ouest et nord-ouest. Yaoundé a une superficie de 13 614 hectares en 2002 et une population d'environ 3,5 millions d'habitants en 2010, dont 02% d'étrangers. Ses limites géographiques s'étalent dans la région de Mbankomo du côté ouest jusqu'au district de la Mefou et Afamba à l'Est. Au Sud, elle dépend du département de la Mefou et Afamba, et va jusqu'au District d'Okola par le Nord. La ville de Yaoundé est composée de sept arrondissements : Yaoundé Arrondissement 1, Yaoundé Arrondissement 2, Yaoundé Arrondissement 3, Yaoundé Arrondissement 4, Yaoundé Arrondissement 5, Yaoundé Arrondissement 6 et Yaoundé Arrondissement 7.

Le programme choisi a été le Programme Supérieur Spécialisé Financier (PSSFP), situé dans le quartier Messa de Yaoundé, en face de Camp SIC et à proximité de la station d'épuration. En particulier, c'est une institution qui invite les fonctionnaires du gouvernement à dispenser une formation dans le domaine des finances générales. Cet emplacement a été choisi car il répond aux critères de l'étude. Cette sélection de sites semble idéale pour explorer des idées sur les normes, les attitudes et le développement professionnel. Le Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques (PSSFP) a été créé à la suite d'une convention tripartite signée le 09 Octobre 2013, entre le ministère des Finances, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, et l'Université de Yaoundé II Soa. Le Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques (PSSFP) a été créé à la suite d'une convention tripartite signée le 09 Octobre 2013, entre le ministère des Finances, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, et l'Université de Yaoundé II Soa. Le PSSFP est une réponse du gouvernement dans le cadre de la réforme financière consacrée par la loi de 2007 portant régime financier de l'Etat et exigeant, pour sa mise en œuvre, de nouvelles adaptations professionnelles.

Le préambule de la convention de création du PSSFP retrace les différents engagements de l'Etat du Cameroun visant la modernisation de son administration et l'amélioration de la gestion des finances publiques consacrée respectivement par les directives CEMAC et la loi N°2007/006/ du 26 décembre 2007 portant Régime Financier de l'Etat. Conscients que l'opérationnalisation effective, dès 2013, du Budget programme et le recours, à côté de la

traditionnelle comptabilité publique à la comptabilité patrimoniale, a révélé dans les administrations publiques, de nombreux dysfonctionnements, des incompréhensions et faiblesses (faible niveau d'appropriation par les personnels impliqués dans la gestion des Finances Publiques, des principes de gestion efficaces des ressources de l'Etat, défaut d'une culture des coûts réels et de responsabilité qu'implique l'adoption de la comptabilité patrimoniale, etc.). Ainsi dans le cadre de ses missions traditionnelles consacrées dans la loi d'orientation du 16 avril 2001, le ministère de l'Enseignement Supérieur assure, à travers ses institutions d'enseignement supérieur tel que le PSSFP, la formation, la recherche et l'appui au développement.

Le but visé étant de répondre aux besoins du marché du travail, en même temps qu'aux préoccupations majeures des pouvoirs publics visant à lutter contre le chômage des jeunes et à susciter la croissance. Le MINESUP s'appuie également sur la démarche partenariale consignée dans la Charte Université/Entreprises de 2010, elle-même fondée sur le système LMD en vigueur depuis l'année académique 2007-2008. Au regard de la vision de développement « à l'horizon 2035 » et du DSCE pour la période de (2010-2020), le gouvernement Camerounais accorde une attention particulière aux opportunités de formation du capital humain dans les disciplines de pointe, afin d'accompagner efficacement la mise en œuvre des grands projets structurants et les programmes d'envergure, et de s'approprier le système de la gestion axée sur les résultats (GAR).

En plus de ses missions traditionnelles d'enseignement, de recherche et d'appui au développement, le MINESUP s'est vu assigné dans le cadre du DSCE, la formation d'un capital humain de qualité dans les domaines et disciplines scientifiques variées et de pointe, et la mise en place de l'Assurance – Qualité et les Accréditations des titres décernés par toutes les institutions d'Enseignement supérieur au Cameroun. En décembre 2010, la Charte de partenariat Université-Entreprise a été signée entre le MINESUP et certaines associations patronales pour favoriser l'implication des milieux professionnels économiques et sociaux dans le processus de professionnalisation de la formation universitaire. La réalisation des réformes financières au Cameroun a indéniablement profité au système du pays, mais il n'en demeure pas moins qu'elle ne peut s'accompagner efficacement que d'un pilier de l'enseignement supérieur et professionnel.

C'est à ce titre que l'Institut Supérieur des Finances Publiques (ISFP) qui est le modèle final du PSSFP au Cameroun, entend s'ouvrir à l'espace national et sous régional, en accueillant les apprenants venants de tous les horizons, afin de combler les insuffisances et

imperfections des systèmes de formation actuels marquée par :

- une limitation aussi bien au niveau national qu'international à un nombre réduit de personnel institutionnel du fait de la faible capacité d'encadrement quantitative de l'ENAM et de l'ISMP ;
- une formation peu adaptée aux nouvelles orientations et exigences en matière de Finances Publiques ;
- une formation onéreuse dans la mesure où une bonne partie est faite de préférence à l'étranger.

Considérant que toutes les parties ensemble conscientes et convaincues que, pour satisfaire les besoins en formation sans cesse croissants et diversifiés, ont convenu de la création au Cameroun de l'ISFP chargée de la formation de haut niveau spécialisée, du renforcement des capacités des cadres des administrations publiques et privées intéressés dans les matières telles que l'élaboration, la conduite des stratégies de finances publiques, la formulation des programmes de politiques économiques du Cameroun. Le PSSFP est chargé de couvrir les domaines ou les spécialités ci-après :

- Comptabilité Publique et Gestion Budgétaire ;
- Finances Publiques Locales ;
- Fiscalité ;
- Contrôle et Audit des Finances publiques, jugement des comptes publics ;
- Et tout autre domaine convenu.

Le PSSFP offre trois types de formations à savoir :

- Les activités de formation initiale ou diplômante : elles concernent la formation de niveau master Professionnel en Finances Publiques (Gestion budgétaire, la comptabilité publique, les finances publiques, et dans d'autres domaines convenu) ;
- Les activités de formation continue quant à elles visent le renforcement des capacités des personnels financiers dans les administrations publiques et privées ;
- Les activités d'information, de recherche et d'appui-conseil ont pour objet d'assurer et de promouvoir la recherche dans le domaine des Finances Publiques et d'en disséminer les Résultats. Par ailleurs, elles permettent l'organisation de séminaires de formation dans le domaine des finances publiques et la réalisation des missions d'appui-conseil. Cette formation fournit aux apprenants les qualifications les plus élevées essentielles pour améliorer les résultats et la qualité du service, et en fournissant un soutien consultatif dans leur recherche

d'ajustements futurs aux changements économiques et aux processus de prise de décision.

0.6.2.2 Du point de vue temporel

Il s'agit d'un thème actuel qui porte sur développement professionnel des « 25000 jeunes diplômés » recrutés dans l'administration publique de Cameroun au regard de la connaissance des conventions, de la structuration et des formations qu'ils suivent en tant que personnels de l'Etat. En effet, les travaux de Nizet (2001), Thevenot (2002) ont montré que les conventions permettraient à un employé travaillant dans une organisation de venir à bout de ses difficultés caractériser par l'incertitude. A partir de son environnement et de ses interactions avec ses pairs les conventions permettent de mettre l'individu en confiance et d'adopter une logique qui va guider ses actions dans des situations inhabituelles. L'importance des conventions réside dans le fait qu'elles permettent à l'individu en situation d'adopter une attitude lui donnant d'agir avec efficacité.

Cependant, Giddens (1984, 1987), avec sa théorie de la structuration souligne l'interdépendance qui existe entre l'individu et la structure dans laquelle il évolue. Pour Giddens (1984), il est difficile de comprendre l'humain si on le détache de son environnement, de sa structure. En d'autres termes, pour une meilleure compréhension de l'action de l'individu demande une analyse globale des interactions qui existent entre l'individu et la structure. Pour Giddens (1984), il existe une relation d'influence réciproque entre l'individu et la structure. Il y a donc dualité entre les deux entités : l'individu influence la structure par son action et ses attitudes, en retour, la structure influence l'action de l'individu par le canal des normes, des textes, des règles etc. Giddens (1987), ne manque tout de même pas de préciser que les interactions entre la structure, le structurel et le structurant sont dynamiques.

0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE

Après avoir défini le problème de la présente recherche, les hypothèses, les objectifs, et les concepts qui forment son socle, il est à ce niveau question de présenter les différentes parties de notre travail. L'étude s'étale sur deux parties composées de cinq chapitres. La première partie qui est le cadre théorique de l'étude est constituée de deux chapitres dont le premier porte sur les logiques et pratiques de formation en milieu professionnel. Le deuxième chapitre porte sur les normes, les attitudes et le développement professionnel. Dans ces deux chapitres, il est question de présenter de manière explicite le sens que la recherche donne à chaque concept clé se rapportant au problème de l'étude, mais également de faire une présentation claire de la revue de la littérature utilisée, et les théories (des conventions et de la

structuration) qui portent ce travail. La deuxième partie de notre recherche porte sur le cadre méthodologique. Repartie sur trois chapitres, le cadre méthodologique présente au chapitre 3 la méthodologie utilisée pour l'élaboration de cette thèse, la technique de collecte des données, les outils pour collecter et analyser les données. Le chapitre 4 porte essentiellement sur la présentation et l'analyse des résultats. Quant au chapitre 5, il s'étend des rappels des données théoriques et empiriques, aux perspectives en passant par l'interprétation des résultats. A la fin de ces chapitres se trouve une conclusion générale suivie des annexes et de la bibliographie.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LOGIQUES ET PRATIQUES DE FORMATION DU MILIEU PROFESSIONNEL

Ce chapitre introduit d'abord le contexte de l'étude portant sur les pratiques de formation en milieu de travail liées au développement professionnel des employés. La formulation du problème suivant s'appuie sur des éléments théoriques des conventions et la structuration, qui rendent compte du développement professionnel des contractuels d'administration en général, et ceux de la cohorte des « 25 000 jeunes diplômés » recrutés en 2011, notamment ceux du ministère des Finances.

1.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE : entre le modèle simultané et alternatif.

L'éducation traditionnelle, centrée sur l'exposition et la transmission du savoir s'érige et se construit en méfiance par rapport au monde (Houssaye, 1987). La formation traditionnelle voudrait que le savoir soit acquis à l'école, sanctionné par un diplôme qui est la porte d'accès à un métier. En dépassant les murs de la classe, l'école moderne, en prônant une éducation naturelle inspirée de Rousseau centrée sur l'activité manuelle, valorise la nature et le travail comme une nouvelle culture, une culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'apprenant. La formation de tout professionnel exige après la maîtrise de la théorie une maîtrise de la pratique du métier.

Le concept de professionnalisme s'est développé en France dans un contexte de crise de l'emploi et de compétitivité accrue. La poursuite du professionnalisme est issue d'une longue évolution qui a marqué l'histoire de la formation continue. De la compétence professionnelle au professionnalisme n'est qu'un pas, mais il est nécessaire. De la compétence professionnelle au professionnalisme, il n'y a qu'un pas, mais ce n'est pas anodin. Le concept de compétence n'est apparu que dans les années 1980. Dans les années 1970, on parlait de "compétence". Après des licenciements et des retraites anticipées, les entreprises ont réalisé qu'il avait perdu ses connaissances et ses compétences. Ce constat a conduit les entreprises à s'intéresser aux compétences, à l'adaptabilité, à l'apprentissage et à l'initiative des salariés.

L'émergence du professionnalisme est due à plusieurs facteurs socio-économiques, ce n'est pas un hasard ou un effet de mode. Il y a un "besoin de construire l'entreprise de demain

avec les individus d'aujourd'hui". Il existe plusieurs modèles de formation lorsqu'il s'agit de l'organisation des études (Tsafak, 2006) : simultanée, alternatif et intégrée. S'inspirant des constats de l'approche institutionnelle et sociale actuelle de la professionnalisation, les mutations structurelles au niveau logique de l'entreprise vers la professionnalisation telle que définie par Perrenoud (1993), cité par Altet (1994), caractérise la formation professionnelle comme une formation qui s'inscrit dans le modèle de création de l'identité de la formation professionnelle. Selon Altet (1994), tout type d'éducation est défini par des institutions et des participants qui la pratiquent constamment, ainsi que par des pédagogies qui définissent les connaissances et les compétences professionnelles des activités éducatives. L'éducation de base et la formation continue constituent la base de la formation professionnelle.

Ils permettent l'acquisition d'une expérience professionnelle, le développement de l'autonomie de l'apprenant et l'apport de connaissances professionnelles théoriques réfléchies. Trois dimensions composent le professionnalisme. L'analyse de l'articulation fonctionnelle de la formation et du professionnalisme s'appuie sur le modèle de l'activité qui s'articule selon trois perspectives : la personne, les savoirs et la situation professionnelle (Houssaye, 1988). En observant les propositions du langage, il est possible de déterminer le processus de formation à travers l'articulation de trois logiques. La formation signifie la formation a priori de l'individu et à ce niveau c'est l'esprit, le caractère, mais également former quelque chose (discipline académique, pratique ou compétence sociale). La troisième logique renvoie à une formation à quelque chose, tout en ayant une adaptation plus ou moins précise ou plus ou moins poussée à la société dans la même perspective. De plus, toute éducation obéit à trois logiques (logique psychologique du développement de la personnalité, logique épistémique des contenus et des méthodes, logique adaptative socioprofessionnelle).

1.1.1. Le modèle de formation simultané

Le mot simultané tire son étymologie du bas-latin qui veut dire simulé. Son synonyme au bas-latin est *simultim* qui veut dire : en même temps, lequel est dérivé du latin *simul*. C'est de *simultim* qu'a été formé le mot simultané. Ainsi, une formation dite simultanée est une formation qui se déroule en même temps qu'une autre activité (professionnelle). L'enseignement simultané consistait à la base en un maître enseignant qui transmettait des connaissances disciplinaires à un nombre fixe d'apprenants. L'apprenant devait faire face à l'orateur, rester attentif et silencieux afin d'assimiler toutes les notions abordées lors de la séance de formation. A travers cette méthode pédagogique, l'enseignant occupait une place

centrale et essentielle dans la classe. Il était reconnu comme le seul élément possédant la connaissance. Il s'agissait en fait d'une approche purement communicative, où le formateur s'adresse à l'ensemble du public et tente d'impliquer tous les apprenants dans la séance, parfois avec succès, parfois en vain. La différenciation devient alors plus complexe tant pour les enseignants que pour les apprenants. Cependant, la simultanéité de l'enseignement dans ce contexte signifie également la simultanéité de la pratique et du travail individuel de chaque apprenant. Cette idée évoluera avec le temps. De leur point de vue, Castanier et Pichot (2018) supposent que les apprenants sont dans une position assez passive, écoutant le discours de l'enseignant.

1.1.2. Le modèle de formation alternatif

Selon le modèle de formation alternatif, l'école offre sur une durée variable selon les systèmes, une formation exclusivement professionnelle à des candidats ayant déjà réussi la formation académique requise dans l'enseignement général ou dans les facultés universitaires. L'école est dans ce sens entièrement et exclusivement professionnelle. Les enseignements sont à ce niveau choisis et offerts en vue de la préparation à l'exercice d'une profession spécifique et non en vue d'élever le niveau académique supposé déjà acquis puisque posé comme condition préalable à l'admission. « L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes -d'études- dans un établissement de formation s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique » (Bourgeon, 1979, p. 11). Certains voient l'apprentissage professionnel en général comme une approche (Audet, 1995) ou une tendance pédagogique (Danvers, 1992), alors que d'autres, sans s'y opposer, y voient un mode d'organisation de la formation (Mathey-Pierre, 1998).

Une formule pédagogique, une stratégie d'enseignement ou de formation. Outre les définitions qui mettent l'accent sur la clarté entre deux lieux de formation, ou font référence au lien entre théorie et pratique, le terme alternance a plusieurs noms : alternance cognitive (Lerbet-Sérén et Violet, 1999 ; Morandi, 1999).), changement formatif (Morandi, 1999), changement juxtapositionnel (Bourgeon, 1979 ; Geay, 1999), changement intégratif (Dumont et Wilk, 1992), changement modificateur (Dumont et Wilk, 1992), changement socio-formatif (Galvani, 1999), alternance approchée (Bachelard, 1994), alternance tripolaire (Denoyel, 1999), pour n'en citer que quelques-unes. (Gagnon, 2007, p. 145) Dans la perspective d'une typologie basée sur les orientations de la pratique éducative (incluant les objectifs

pédagogiques, les processus et les éléments organisationnels) (Gagnon, 2007, 2008), trois types principaux sont retenus.

Elles sont reprises ici en essayant de les adapter au contexte de la formation professionnelle. Les types de complémentarité : désigne le partage de la formation entre les établissements et les universités en fonction de leurs caractéristiques respectives. Intégré l'enseignement holistique au sein des établissements et des universités. Quoi qu'il en soit, l'étude du travail est un concept élastique (Bachelard, 1994), un terme polymorphe (Agulhon, 2000), et englobe désormais de nombreuses pratiques (Gimonet, 1998 ; Voisin, 1993). Dans la formation des enseignants, l'usage du terme turnover est relativement nouveau et s'inscrit dans une vision globale de la professionnalisation (Gagnon et Mazalon, 2010a, 2010b ; Maubant, 2007 ; Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007 ; Wittorski, 2007). La formation en alternance, en tant que forme d'organisation de la formation, se distingue de la formation traditionnelle qui se déroule uniquement en milieu scolaire comme l'université par cinq aspects : l'espace, le temps (durée et rythme), les ressources, les relations humaines et les méthodes d'enseignement (Mazaron et Blanchisserie ; 1998).

Du point de vue de Maubant (2007), l'alternance est une forme éducative et une figure pédagogique. En tant que forme éducative, l'alternance révèle la question récurrente du rapport école-société. Ce modèle s'inscrit dans une conception éducative cherchant à réconcilier le monde scolaire et le monde réel. Penser l'alternance en formation, c'est interroger le rapport entre l'école et la vie selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive). C'est également interroger trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation privée l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle. Si plusieurs auteurs ont pensé l'alternance comme le va-et-vient entre le milieu de formation et l'entreprise ou le milieu de travail (Bachelard, 1994 ; Doray et Fusulier, 2002 ; Fusulier, 2001 ; Hardy, 2003 ; Jedliczka et Delahaye, 1994 ; Malglaive et Weber, 1983 ; Schneider, 1999), il faut plutôt voir l'alternance entre trois lieux, trois organisations, trois cultures. En effet, alors que la plus grande partie du programme se déroule en alternance entre l'université et l'établissement de formation professionnelle où l'étudiant enseigne, il n'est pas rare que l'étudiant qui débute en enseignement poursuive en même temps ses activités professionnelles en entreprise, étant donné la précarité d'emploi en enseignement à laquelle il fait face (Balleux, 2006b).

Les exigences de l'organisation visant également la professionnalisation de la matière enseignée, une partie des actions de formation pourra également se dérouler en milieu professionnel. Ainsi, au cours de sa formation, l'étudiant entre en contact avec trois univers culturels avec leurs propres valeurs, leur propre conception du savoir et leur propre langage (Tilman et Delvaux, 2000), trois univers qui peuvent être sensiblement différents, voire contradictoires mutuellement (Dumont et Delvaux, 2000 ; Delvaux, 2000 ; Wilk, 1992). Bien que ces trois lieux soient différents, ils doivent être vus à la fois dans leur spécificité et leur complémentarité (Fusulier, 2001) comme un « espace de pratique » unique et l'étudiant doit pouvoir identifier et reconnaître la valeur qu'il peut attendre de chaque lieu (Gagnon, 2008). Selon Engeström et Kärkkäinen (1995), la construction des connaissances est motivée par les conflits et les difficultés que rencontrent les élèves dans différents contextes éducatifs. Parmi les violations réelles, que Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007 p. 15) ont traduites par « violations optimales état par état », les transitions entre différents espaces doivent s'accompagner d'outils de formation et de la participation de différents partenaires (Engeström, Engeström, et Kärkkäinen, 1995).

Considérer les changements entre les trois pratiques signifie aussi aujourd'hui trois rythmes de travail ou trois relations. Le temps scolaire est censé être structuré en fonction des niveaux d'apprentissage des élèves, mais suit plutôt une structure régulière et limitée de classes qui se succèdent de manière ordonnée et linéaire tout au long de la journée et de la nuit, suivies d'une formation professionnelle. Parfois, les programmes sont divisés en modules. Alternance entre centre de formation et entreprise ou lieu de travail (Husti, 1983 ; Savoie-Zajc, 2001 ; Tardif et Lessard, 1999). Le temps universitaire est découpé en sessions et semaines de formation selon le rythme nécessaire au développement des apprentissages pédagogiques. Les enseignants qui arrivent dans les établissements avant le début de la formation « font face à une frénésie d'urgence et à un motif d'« incertitude » » (Reviol, 2001, p. 183). "Cette formation pratique initiale est similaire à la formation pratique aux premiers secours ou à la survie, généralement avec peu de soutien et de supervision, et passe rapidement à la formation de niveau deux." (Balleux) 2006b, p. 2) 610). Compte tenu de ces différents rythmes d'activité et relations temporelles que les élèves rencontrent, toute modification proposée doit être flexible. Dans ce contexte, Savoie-Zajc (2001), utilisant la grammaire temporelle de McGrath et Kelly (1992, Savoie-Zajc, 2001), examine la grammaire temporelle telle qu'elle affecte la formation en alternance. Il contient cinq paramètres : fréquence, durée, périodicité, ordre, localisation

temporelle. Ces derniers paramètres peuvent favoriser la pratique de la formation en alternance dans la formation professionnelle.

Les formes éducatives du travail et de l'apprentissage sont déterminées par la finalité du système éducatif : orienter, éduquer, former, qualifier, produire. Selon l'objet de l'étude, le format de formation en alternance privilégie le transfert de connaissances théoriques et techniques comme préalable à l'acquisition de connaissances pratiques. Selon l'objectif de la formation, les connaissances théoriques sont considérées comme complémentaires des connaissances pratiques et des connaissances sociales ou compétences sociales. Le but de l'éducation définit la forme d'alternance de l'éducation, où différentes situations sont considérées comme des situations formatrices, sans être des situations d'apprentissage. L'objectif de qualification privilégie le temps en salle de formation, permettant l'acquisition de nouvelles compétences en fonction des besoins de l'entreprise. La finalité productive de la formation d'échange est de créer des situations où le sujet cesse d'être un stagiaire ou un apprenant, mais devient un professionnel en exercice (Maubant, 2007). Les formes de rotation pédagogique conduisent à la formation de divers personnages de rotation pédagogique. Ces chiffres sont modélisés selon le type de liens entre les deux domaines (scolaire et professionnel). Il s'agit notamment de parallélisme alternatif, d'exploitation alternative et de production alternative. En poste parallèle en alternance, l'école dispense une culture générale et technique qui apporte à l'étudiant des méthodes et des outils intellectuels lui permettant d'affronter toutes les situations professionnelles qui se présentent dans l'entreprise, notamment les stages. L'activité d'échange est une forme pédagogique qui favorise le dialogue entre deux espace-temps, l'école et l'entreprise. Tout est une occasion de se développer au travail et par le travail.

Dans la production postée, la situation formative est la situation de travail. Cette production tournante, parfois appelée rotation intégrée ou rotation intégrée, s'appuie sur la description et la caractérisation de cette activité, aboutissant à l'élaboration d'un référentiel professionnel. Dans la formation en alternance, les situations qui servent la qualification du futur salarié et surtout son adaptation à la réalité du travail, sont déterminantes. De plus, pour définir et caractériser la formation ouvrière, il convient de connaître ses fondements idéologiques et politiques, ses conditions socioculturelles de naissance et de développement, ses contextes d'utilisation, ses domaines et ses chronologies, dans quoi et à partir de quoi elle évolue, ses participants, qu'ils soient professionnels de l'éducation ou étudiants, ses intentions et ses objectifs. Il s'agit à priori d'une didactique professionnelle dont le but, selon Pastré

(2007), est de créer des liens voire des tensions entre deux activités situées dans un même environnement de travail : les activités éducatives et les activités professionnelles. En tant que telle la didactique professionnelle revêt un caractère de rotation. L'enseignement professionnel, qui se revendique de l'alternance, est critiqué pour les deux figures pédagogiques auxquelles il fait principalement appel : exploiter l'alternance et créer l'alternance. Ce qui pose une double question sur les relations entre l'école et l'entreprise d'une part et la théorie et la pratique d'autre part. La finalité de l'alternance de l'enseignement, et selon ses formes pédagogiques et ses caractères pédagogiques, est de répondre simultanément à deux logiques, éducative et productive, en investissant dans la recherche d'articulations entre des espaces et des temps différents (Mehran, Ronveau et Vanhulle, 2007). Selon un autre modèle éducatif, appelé modèle concurrent, l'école est indépendante. Il offre à la fois une formation académique pertinente aux besoins du milieu de travail et une formation professionnelle sur le tas.

La durée des études est déterminée en conséquence. La quantité d'éducation réservée à chaque partie dépend du profil de revenu (Tsafak, 2006). Concernant l'alternance de la formation et de la formation des enseignants, la plupart des auteurs parlent d'un triangle formé d'un étudiant, d'un superviseur universitaire et d'un enseignant adjoint, aussi appelé maître de stage scolaire (Arpin et Capra, 2008 ; Baillauquès, Lavoie, Chaix et Hétu, 2002). ; Boutet et Pharand, 2008 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Boutin, 2002; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Correa Molina, Gervais et Rittershausen, 2008 Portellance; , 2006; Tardif et Ziarko, 1997). La rencontre alternée et paradoxale d'un collégien et d'un stagiaire en entreprise, ou d'un universitaire et d'un professeur débutant dans un lycée professionnel, doit être vue comme l'acteur central de sa formation, car il est le seul qui vit effectivement ce va-et-vient entre différents espaces éducatifs (Chaix, 1993 ; Geay, 1994 ; Geay, 1999 ; Mathey-Pierre, 1998 ; Mazalon et Bourassa, 2003 ; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010 ; Tilman et Delvaux). Dès lors, il est amené à se construire une certaine identité (ses représentations) et à construire son savoir. Ainsi, pour certains, la rotation renvoie à une position d'apprentissage constructiviste, voire constructionniste sociale (Candau et Kittel, 2001 ; Clénet, 2002 ; Geay et Salaberry, 1999 ; Gérard, 2000 ; Tilman et Delvaux, 2000), où l'apprentissage devient un métier. Pour Lerbet-Sérén et Violet (1999), le processus paradoxal qui conduit au changement est d'élève à élève, le pivot de l'apprentissage.

Les conseillers pédagogiques comme médiateurs soutenant le passage de la théorie à la pratique, de la pratique à la théorie, entre la formation académique et la formation spécifique à l'école, ou entre le travail assigné et le travail réel. Pour créer et construire un enseignement

qui promeut l'importance de chaque partie, il considère la cohérence de l'enseignement et le lien entre la logique d'apprentissage des établissements d'enseignement professionnel et l'expérience universitaire. Le processus doit être maîtrisé lors de la création (Agulhon, 2000).

- Étudiants à cette époque (Galvani, 1999). L'alternance comme stratégie pédagogique représente donc une nécessaire réciprocité des savoirs, qui « permet la rencontre entre savoirs et pratiques formalisés et la formalisation des savoirs pratiques » (Aballea, 1991, p. 11). En ce sens, il s'agit d'un processus d'activités d'apprentissage répétées dans différentes salles, qui permet à l'élève de réaliser les connaissances acquises dans le contexte éducatif (disciplinaire et psychoéducation). A ce sujet, la définition du changement comme modèle éducatif de Meiriu (1992) est présentée comme une formulation qui ne peut être véritablement interactive que si l'étudiant ressent d'abord les difficultés qu'il rencontre (ou rencontre les professionnels qu'il observe), les transforme dans un second temps en objectifs d'apprentissage et de recherche.

1.1.3. Le modèle de formation alternatif intégré

La définition est donnée par rapport au professionnalisme fondé sur la dimension collective et les enjeux de qualité. Ceci est également lié à la notion de rotation et de compétences : « La rotation comme forme d'acquisition de compétences professionnelles [...] nécessite que le lieu de qualification soit le lieu d'acquisition des compétences dans chaque registre du cadre compétent ». Dans quelle mesure ces différents changements façonnent-ils le processus de professionnalisation ? La première considération concerne la mise en œuvre efficace de la rotation intégrée. Les évaluations réalisées (Labruyère, Simon 2014) montrent que ce sont les pratiques collectives, qui remplacent en partie les pratiques individuelles, qui y apportent le plus d'apport. "Dans le cas des organismes dotés de la logique d'admission la plus avancée, le processus d'admission lui-même se déroule dans un espace collégial, où toute l'équipe accueille l'étudiant." De même, l'accent est mis sur le soutien institutionnel au processus de subvention. Une telle pratique collective peut parfois donner lieu à « des groupes de soutien pédagogique qui rassemblent tous les tuteurs pour discuter des difficultés ou des échecs dans les relations de tutorat entre pairs ». Dans un ordre logique, on peut supposer que des compétences collectives se forment. Le lieu du projet de stage est également un élément important du processus intégré travail-études. La prédominance des majors l'a peut-être remplacé.

Elle occupe cependant une place centrale dans le processus d'alternance intégrée. Il existe cependant des limites à cette mise en œuvre. Se pose d'abord la question de l'efficacité

du partenariat : dans quelle mesure les deux organisations jouent-elles ? Les établissements d'enseignement peuvent offrir plus ou moins d'espace pour la conception et l'évaluation des programmes travail-études. Il se pose alors la question de l'utilisation des cadres de compétences par différents groupes d'intérêt. Sont-ils utilisés de manière normative et exclusive, de sorte que l'apprentissage pratique se limite aux indicateurs du cadre et que le projet pratique devienne un extrait de ce cadre ? Sont-ils utilisés à titre indicatif, ce qui permet de comparer les compétences et de formuler une pratique réflexive, ou apportent-ils des tensions entre les éléments normatifs et spécifiques du stagiaire et du centre de formation (Carignan, Fourdrignier, 2013) ? Le deuxième point concerne le type de professionnalisme mobilisé. Cela peut inclure une aide à la création de qualifications confirmées par l'obtention d'un diplôme national. Cela peut également impliquer la participation à la création de la profession avec toutes ses caractéristiques (identité professionnelle, associations professionnelles, éthique associative, etc.). Cette dimension, rarement présente dans les normes, est laissée à la discrétion des professionnels et peut être mise à risque. Enfin, il peut s'agir de développement de compétences. Dans ce cas, on peut considérer que la formation d'un professionnel signifie qu'il est capable d'acquérir strictement les compétences qui apparaissent avec les indicateurs définis dans les normes. Ce sont des compétences utilisées par les professionnels.

La préférence peut être donnée aux compétences mobilisables dans tel conseil départemental, ou à la préparation à un examen d'État, ou encore à la constitution d'un « bon professionnel ». Autrement dit, à quoi se prépare-t-on ? Pour un emploi, un diplôme, une profession ? Pour que l'apprentissage intégré par le travail forme une nouvelle forme de professionnalisme, les milieux de formation doivent participer à la professionnalisation des formations des travailleurs. La formation intégrée au travail nécessite plusieurs prérequis : il est nécessaire de construire une conception collective du travail au sein des centres de formation. Cela conduit à des pratiques de coaching pour les formateurs. Le troisième modèle est celui qui permet à l'apprenant de compléter cet apprentissage et d'assurer sa pertinence lors de son retour définitif au travail. En ce sens, le programme de formation développé s'inscrit dans le cadre de l'alternance travail-études dite intégrative (Dumont et Wilk, 1992 ; Mathey-Pierre, 1998), qui vise une formation théorique et pratique globale, où l'étudiant construit son projet de formation, l'étudiant construit sa formation un projet la met en œuvre et prend du recul réflexif dans sa mise en œuvre (Bachelard, 1994). Une caractéristique de l'apprentissage intégré en milieu de travail, souvent considéré comme un véritable apprentissage en milieu de

travail, est qu'il articule l'apprentissage inductif, avec le contenu de l'enseignement basé sur l'expérience pratique des étudiants acquise en situation de travail et l'enseignement déductif, lorsque la situation de travail est le lieu d'application de l'éducation (Mathey-Pierre, 1998). L'apprentissage intégré par le travail comprend également du temps pour utiliser pédagogiquement les expériences particulières, voire conflictuelles, des deux milieux (Fusulier et Maroy, 2002). En effet, l'alternance intégrée laisse à l'étudiant tous ses acquis académiques et expérientiels, des difficultés devant le métier d'enseignant et l'oblige à remettre en question les savoirs et savoirs qu'il mobilise pour adapter petit à petit ses expériences et nécessite une formation (Dumont et Wilk, 1992). Entre les cinq dimensions abordées en introduction comme forme organisationnelle d'apprentissage par le travail et divers éléments de l'éducation par le travail considéré comme stratégie pédagogique, l'apprentissage par le travail intégré nécessite selon Carignan & Fourdrignier (2013), un certain nombre de choix.

Ajuster le temps et la vitesse de formation selon la fréquence, la durée, la périodicité, l'ordre et le timing, en tenant compte de la réalité de l'élève et des conditions de développement de l'élève (McGrath et Kelly, 1992, Savoie) Zajc, 2001). Considérer les élèves comme des personnages centraux de l'éducation (Chaix, 1993 ; Geay, 1994 ; Geay, 1999 ; Mathey-Pierre, 1998 ; Mazalon et Bourassa, 2003) ; de différentes parties (ex. maîtres de conférences, professeurs d'université, directeurs de cours) principalement pour accompagner la transition entre le travail assigné et le travail réel et pour faciliter l'émergence et la construction du sens par les étudiants. L'accompagnement des élèves (Galvani, 1999) et la continuité scolaire ont toujours été une préoccupation (Tilman et Delvaux, 2000). L'accent devrait être mis sur la réflexion pratique et l'analyse de pratique en tant qu'outils pédagogiques facilitant le perfectionnement professionnel en éducation. Dès lors, une adaptation de la formation au projet professionnel de l'étudiant doit être envisagée. Dans tous les modèles de formation, des programmes visant à acquérir des compétences et des comportements professionnels avec des poids différents sont recommandés, dont le contenu doit être modifié en fonction des exigences de l'environnement professionnel. Par exemple, le contenu académique doit être défini en fonction du programme applicable. Dans le domaine de la formation, morale et technique se confondent et sont donc indissociables. Actuellement, il s'agit de développer les compétences relationnelles du salarié, sa capacité d'intervention et ses qualités morales personnelles et professionnelles (Barbe, 1998). L'objectif principal de l'éducation est de réduire considérablement l'inadéquation à l'emploi dans l'enseignement. La formation peut être initiale ou continue, fournissant les compétences requises pour les travailleurs qualifiés et les postes

de direction. Dans le cadre de l'entreprise, il s'appuie sur le plan de formation. Le plan joue un rôle clé dans le développement des compétences des employés de l'organisation. Perrenoud (1988a), énumère cinq conditions improbables pour une alternance réussie :

- lien obligatoire avec des compétences professionnelles ciblées entre les formateurs et les formés.
- une éducation basée sur des approches constructivistes, interactives et multiformes ;
- des partenaires exigeants et flexibles entre les établissements d'enseignement et les écoles ;
- des réseaux unifiés qui rassemblent des éducateurs aux positions asymétriques et aux liens institutionnels clairs.

Outre ces raisons, Perrenoud (1988) souligne qu'il ne faut pas maintenir ou développer des plans de formation dans lesquels les unités de formation sont placées soit entièrement dans la région de l'établissement d'enseignement, comme dans l'exemple des cours et des séminaires, soit entièrement dans le pool (formation sur le tas). Selon Perrenoud (1988a), il importe, en règle générale, de prévoir des unités d'enseignement où l'articulation peut être encouragée, car les élèves sont alternativement sur le terrain et dans l'établissement d'enseignement. Pour lui, chaque unité d'enseignement tente de s'imposer comme un système relativement fermé. Chaque cours est autoportant, comme chaque cours. Ainsi, la tentation de les séparer doit être surmontée au plus haut niveau de leur contact. Les emplois, les horaires, les positions différentes des éducateurs n'encouragent pas l'articulation spontanée. Si le contrôle programmatique est fort, il peut créer des liens, mais ils se dissolvent dès que la pression externe est relâchée.

Selon Perrenoud (1988), la seule solution à ce défi est de confier à chaque tronc commun la tâche d'articuler théorie-pratique, en leur laissant la responsabilité à la fois du contenu théorique et de la formation. Les formés sur place peuvent être trouvés grâce à un système de rotation des enseignants et des superviseurs. C'est notamment le cas d'un groupe analysant "l'acte d'intimité". Cette formation confère aux formateurs dans certains domaines un rôle encore plus important. Idéalement, alternez 1 à 3 semaines d'études scolaires avec du temps sur place. Une telle imbrication étroite permet à la théorie et à la pratique d'être présentées de manière plus robuste et flexible. Le renversement du modèle classique se produit complètement avant la fonction que la théorie cherche à mettre en œuvre. Dans une approche clinique, la théorie offre certes une opportunité pour planifier et développer des stratégies, mais

elle sert aussi de cadre à des expériences de lecture rétrospective. L'expérience et la réflexion de l'expérience l'enrichissent, la modifient et la façonnent constamment. Cette approche a également l'avantage de faciliter la réconciliation de la théorie scientifique et de la culture professionnelle, des connaissances empiriques, de l'expertise et des résultats de la recherche.

Organiser l'ensemble du cursus de formation dans une telle logique reviendrait probablement à repenser certaines pratiques de travail de l'établissement d'enseignement, notamment dans la formation continue. En particulier, un enseignement supérieur fondé sur une approche clinique ne peut être accepté s'il s'appuie sur des « concepts » de formation pratique (Perrenoud, 2008). Toute formation professionnelle dans son ensemble doit être pratique au sens de formation préprofessionnelle. Aucune partie de l'éducation ne peut échapper à cette perspective, surtout si elle prétend fournir un "fondement" théorique ou méthodologique. La formation qualifiante, c'est toujours garder à l'esprit que le savoir est une ressource qui doit être transférée et mobilisée selon les contextes, et donc doit être enseignée et apprise. Fondamentalement, cependant, la formation théorique et méthodologique est essentielle à la profession, apportant des connaissances sous la forme de réponses à des questions professionnelles identifiées plutôt qu'à travers des "contextes" ou des exemples épars. En ce sens, la plupart des éducateurs, même s'ils ont une identité "professionnelle" ou "théorique", ont peu de connaissances fraîches sur la profession, même s'ils n'ont jamais pratiqué la profession eux-mêmes. La pratique didactique de ces savoirs doit s'appuyer sur une bonne connaissance de la problématique et de l'activité professionnelle, qui leur fournit des recettes ou des "kits" théoriques adaptés à chaque situation. La "théorie", en revanche, est principalement une connaissance empirique ou "pratique", peu formalisée et difficile à communiquer, et mal couverte en termes d'étendue et de complexité des phénomènes et des processus.

Les pratiques professionnelles dépendent de connaissances sociales que les praticiens eux-mêmes n'ont pas trouvées, bien qu'ils ne trouvent pas toujours de sources scientifiques pour étayer la base scientifique. Cette connaissance ne provient pas d'une activité "réelle". Il n'y a donc aucune raison d'abandonner complètement les formes plus structurées et planifiées de construction des connaissances théoriques basées sur une pédagogie purement communicative. Acquérir des connaissances par des méthodes proactives et des situations problématiques ne signifie pas automatiquement faire face à des problèmes professionnels. Il serait déraisonnable d'exiger que tous les éducateurs aient le même rapport à leur métier et à leur profession. Certains sont tellement éloignés de cet enseignement qu'ils ont du mal à faire

un lien fort entre leur enseignement et la réalité du travail. En revanche, d'autres chercheurs sont si proches qu'ils se limitent à des expéditions dans la pratique réflexive, des post-interprétations ou des enregistrements réfléchis sans apport théorique significatif. C'est l'attitude la plus évidente vis-à-vis du « field trainer », le professionnel qui reçoit et guide les étudiants actifs. Entre ces extrêmes, on peut imaginer un enseignement capable de fournir des ressources théoriques et méthodologiques grâce à une forte contextualisation. Ces formats sont évolutifs et permettent de concevoir des simulations en milieu scolaire, traitant de situations réalistes (comme des situations infirmières) ou de situations problématiques fortement influencées par le monde professionnel (Perrenoud, 1999a).

1.1.4. L'accompagnement professionnel

Etymologiquement, le concept d'accompagnement est composé de « ac » (préfixe latin *ad*) et « accompagner », signifie être avec, aller vers celui qui deviendra un compagnon. Le concept vient du verbe accompagner qui signifie se tenir à côté de, poursuivre et devancer les pas de l'Autre (Jorro, 2014). Le terme accompagnement s'impose pour qualifier diverses pratiques de soutien au développement personnel et professionnel des individus, des collectifs et des organisations, dans plusieurs secteurs : éducation, animation, insertion, santé, valorisation des acquis de l'expérience. Selon Vial (2007, pp. 34-35) cité par Jorro (2014), l'accompagnateur présente des conditions pour que l'accompagné fasse son chemin dans l'optique de construire le chemin avec lui. Accompagner, fait ainsi référence une relation qui établit le lien qui fera des partenaires des compagnons. Plusieurs techniques sont utilisées pour établir la relation entre l'accompagnateur et l'accompagné. Pour Jorro (2014), accompagner repose sur le postulat de la confiance dans un contexte de compétence de l'accompagné et de la reconnaissance de son autonomie. L'accompagnement renvoie donc à faire un pari sur les aptitudes de l'accompagné à se développer.

Ainsi, le processus d'ajustement permanent est singulier, spécifique aux personnes accompagnées et au contexte dans lequel celui-ci s'inscrit. Ce processus se caractérise par sa souplesse, et se met en rupture face aux formations dont le processus et les résultats sont planifiés en amont, hors mis les formés. L'accompagnement fonctionne sur la base d'un partenariat entre l'accompagnateur et l'accompagné, régi par un contrat peu ou pas explicite (Jorro, 2022). Dans ce sens, l'accompagnateur et l'accompagné se trouvent dans une relation de nécessité réciproque, dans une logique où la réussite est garantie par la participation de chaque partie durant la collaboration. Cependant, dépendamment de la position (interne ou

externe) de l'accompagnateur, à l'institution dans laquelle il inscrit son activité, les relations qu'il va tisser avec son partenaire (l'accompagné) vont être différentes et l'espace de liberté et d'ajustement de chacun va considérablement changer. Jorro (2022), précise également que l'accompagnement suppose le développement d'un langage partagé qui rend la réalité intelligible tout en permettant de construire un bien commun aux acteurs, et de recouvrir en partie les différents projets et guider le processus. C'est une occasion de partage de vécu, de formalisation de ce vécu et de construction de savoirs. Le rôle de l'accompagnateur nécessite des gestes spécifiques qui définissent sa professionnalité (Paul, 2022 ; Charlier & Biemar, 2012 ; Lafortune, Lepage & Persechino, 2008). La posture de l'accompagnateur est celle d'un expert de processus et non de contenu. Elle se fonde sur deux attitudes réflexives : réflexivité par rapport au processus d'accompagnement, mais aussi par rapport à sa propre posture. Son rôle est donc de faciliter l'adoption de la même posture réflexive chez l'accompagné, afin de favoriser chez ce dernier, une distanciation par rapport aux situations vécues et une prise d'écart par rapport à lui-même en situation, pour une meilleure prise de décision. Dans ce sens, la réflexivité préconise d'adopter une posture d'observateur, en se retirant mentalement des situations, les décrire et les analyser (Jorro, 2022).

Cependant, il existe un débat autour du concept d'accompagnement professionnel. Selon Paul (2004), l'accompagnement professionnel consiste à exercer une succession de mouvements contradictoire. Selon cet auteur, l'accompagnateur travaille à la disparition de son activité propre, en ce sens qu'il vise l'autonomie de l'accompagné. L'accompagnement reposerait alors sur une instruction d'autonomie dans laquelle le rôle de l'accompagnateur est de soutenir essentiellement l'accompagné dans la réalisation de son projet, tout en s'assurant d'être le seul responsable du développement de l'accompagné. Dans ce cas précis, l'accompagnateur se comporte comme si l'accompagné ne peut pas se réaliser sans son soutien. Par ailleurs, la notion d'égalité entre les acteurs dans un contexte d'accompagnement est biaisée dans la mesure où le partenariat est une relation qui se développe entre deux parties autour d'un objectif commun à atteindre réciproquement. Dans ce sens, l'accompagnateur apporte son expertise dans la maîtrise du processus et l'accompagné contribue avec ses connaissances du terrain. En effet, d'après Paul (2020), cette relation n'est pas symétrique, car l'accompagnateur, qui est celui qui maîtrise le processus, détient les clés importantes de l'accompagnée. Il y'a lieu de préciser avec Paul (2020), que l'accompagnement professionnel se développe dans une relation d'étayage dans laquelle, chaque acteur est considéré comme

compétent dans leurs domaines d'activités respectifs. Vu sous cet angle, aucun des partenaires ne peut se substituer à l'autre pour prendre des décisions.

1.2. MODÈLE D'APPRENTISSAGE OU D'ÉQUATIONNISTE

L'enseignement professionnel est avant tout considéré comme un double processus dans lequel la conception d'un projet d'éducation s'effectue où on recueille les connaissances nécessaires à l'exercice du travail, du métier ou de la profession. L'apprentissage professionnel peut avoir lieu dans l'enseignement de base, la formation professionnelle, la formation continue, les situations de travail ou d'autres situations de vie qui créent les conditions de ce double processus de développement-planification, travail, profession ou occupation. Les conditions d'apprentissage professionnel peuvent être créées à travers plusieurs modèles à finalité pédagogique : le modèle familial, par exemple, s'il accompagne la transition du métier ; un modèle d'artisan servant de compagnon à un maître ou à un apprenti ; un modèle industriel qui encourage la poursuite d'une plus grande productivité dans et par le biais de l'analyse opérationnelle ; modèles proposés de différents cadres de travail études technologie éducative.

1.2.1. Les modèles de compétence

Le concept de compétence a d'abord été défini par des linguistes puis par des psychologues et des sociologues du travail. Depuis le début du XXe siècle, les linguistes ont séparé le concept de compétence de celui d'activité en se basant sur la distinction entre langage et parole. Chomsky (1971) reprend peu après cette distinction. La capacité linguistique est un potentiel inhérent à un individu, tandis que la performance est externalisée. Par conséquent, il faut souligner ici que la compétence et l'efficacité sont fonctionnellement liées. La compréhension de l'auteur marque une première rupture avec le béhaviorisme, qui a dominé le domaine de la linguistique et de la psychologie aux États-Unis pendant un demi-siècle (Bronckart et Dolz, 2002). La psychologie du travail a développé de nombreux travaux sur l'analyse de la création et de la mobilisation des compétences en situation professionnelle (Leplat et De Montmollin,

Une telle définition de la compétence permet d'aller au-delà de ceux qui se focalisent uniquement sur les résultats d'activités et les comportements observables, fortement mobilisés pour des formations à visée pédagogique par exemple. Le développement des compétences professionnelles passe par l'expérience (dans le cadre de stages et par des stages appliqués) et l'éducation. La différence entre une tâche prédéterminée (le but atteint et les conditions dans

lesquelles il doit être atteint) et l'action (ce que le sujet fait pour accomplir la tâche) et la différence entre la production de l'action et son effet sur l'individu. L'action et le développement sont des éléments largement étudiés dans les travaux liés à la psychologie du travail (Pastré, Samurçay, & Bouthier, 1995). Selon Vergnaud (1996), Léontiev (1972), le modèle des compétences engagées dans l'activité est un savoir mobilisé en situation professionnelle, qui a une forme opératoire difficilement explicable, qui forme un tout solidaire avec la réalisation des activités et contextes.

La différence entre les actions (dirigées par des objectifs conscients) et les actions (moyens d'accomplir des actions) est significative à cet égard. Cependant, les recherches liées à la sociologie du travail mettent l'accent sur deux courants de pensée opposés. Pour certains auteurs, l'émergence du concept de compétence s'explique par la complexité de l'environnement et des situations de travail, qui contraste avec les activités routinières et répétitives de l'ancien modèle de production. Pour d'autres, le modèle compétent serait le signe d'un changement fondamental dans les rapports sociaux de l'organisation et surtout de l'émergence de nouvelles formes de contrôle social du travail, souvent insidieuses car les salariés ont intériorisé : des normes de contrôle de soi (autonomie), responsabilité, auto-évaluation individuelle et collective...) et la mobilisation subjective au travail (implication et participation active) (Boltanski et Chapiello, 1999).

La polysémie entourant le concept de compétence conduit souvent chacun à en donner sa propre définition. Dans l'abondante littérature sur le concept de compétence, celle-ci est très souvent définie comme une combinaison dynamique de ressources internes et externes, sans définir la nature des conditions de production et la réalisation de cette combinaison dans le contexte. De même, l'utilisation des termes « savoir, aptitude et compétence » dans le langage courant tend à interroger ces termes en eux-mêmes, occultant les processus complexes d'organisation des pratiques. Les théories mobilisées pour définir les compétences sont pour la plupart générales et inefficaces. Selon certains auteurs, la théorie des compétences n'a pas encore été intégrée à la théorie des apprentissages complexes. A ce niveau, il semble opportun de s'interroger théoriquement sur ce qu'est la compétence et les processus qui assurent sa mobilisation et sa construction dans des situations ou des familles de situations.

1.3. LA COMBINAISON DES VOIES DE FORMATION

La structure des démarches de formation est la même à l'exception de la diversité de fond : l'étudiant se retrouve dans une situation proche de la situation réelle de travail, où il est

confronté à une problématique complexe, peut-être un peu stylisée, un peu simplifiée, un peu ; La formation doit être gérée dans le temps et adaptée au niveau des élèves. Les formateurs qui organisent de tels cours doivent avoir une capacité particulière à créer un plan de formation de manière à ce que la série de problèmes et leur complémentarité forment progressivement des connaissances et des compétences ciblées. Ces approches sont donc très dépendantes de l'intuition, de l'expérience et de l'ingéniosité des centres de formation professionnelle.

Cela nécessite un investissement important dans la formation des formateurs et leur propre développement professionnel, qui est bien sûr également basé sur une pratique réflexive. Selon Perrenoud (1999), il est important de d'intégrer une didactique de la formation clinique, d'une approche par problèmes, d'une analyse des pratiques pour une meilleure compréhension du phénomène de développement professionnel. En didactique spécialisée, une théorie des problèmes et des situations problématiques a été développée, qui permet de faire face à des obstacles objectifs et provoque des apprentissages situés dans le domaine de développement proche de l'élève, ce qui aide, voire "limite" les nouvelles connaissances. Il reste encore à transférer ces approches à la formation professionnelle (Perrenoud, 1999a). On assiste également à l'émergence d'une didactique professionnelle dans le domaine de l'éducation des adultes (Baudouin, 2000; Clot, 2000; Geay ja Sallaberry, 1999; Maggi, 2000; Paquay et al., 1996; Pastré, 1990; Raisky, 1999). Samurçay kaj Pastré, 1995).

Une des qualités d'un professionnel est la mobilisation et la mobilisation appropriée des ressources pour gérer une situation professionnelle inhabituelle. Elle consiste à élever les deux équipements auxquels se rapportent ces ressources (la connaissance, la compétence et les caractéristiques et équipements des ressources environnementales. Pour fonctionner efficacement dans un environnement professionnel, une personne s'appuie sur les ressources disponibles et celles-ci ne doivent pas se limiter aux objectif). Un professionnel est une personne qui sait gérer des situations professionnelles dont la plupart sont complexes. Cette définition est loin d'être neutre, mais elle a des conséquences pratiques importantes. Un entrepreneur se définit en fonction du travail, du travail à faire. Au contraire, le professionnalisme est défini par l'acte de "gestion". Les termes "complexité" et "difficulté" sont à présenter à ce niveau.

La complexité fait référence aux caractéristiques objectives d'une situation ou d'un problème, tandis que la difficulté fait référence à la capacité du sujet à faire face à la situation. Cette capacité de leadership peut être désactivée de plusieurs manières, notamment : a) savoir

comment agir rationnellement ; Les professionnels n'ont pas seulement besoin de savoir comment faire les choses, ils doivent aussi savoir comment en faire plus. Face aux menaces, aux systèmes complexes inattendus et à la logique de travail, les professionnels prennent l'initiative, prennent des décisions, négocient et arbitrent, font des choix, prennent des risques, réagissent aux menaces, aux perturbations et aux pertes et savent innover et agir. Savoir agir, ce n'est pas seulement survivre aux événements, mais aussi les anticiper. On dit qu'un professionnel est une personne qui travaille.

Il sait gérer les crises, les situations incertaines ou les situations à court terme. Le professionnalisme signifie postuler régulièrement, pas au hasard. Idem pour l'incompétence. Cette étape peut être nécessaire, mais elle peut aussi être néfaste. En fait, de nombreuses entreprises commencent avec une note inférieure après la certification. Les procédures ne peuvent couvrir toutes les situations de travail. L'analyse de la procédure montre peu d'attention aux spécificités de la "personne". Les professionnels se caractérisent par l'innovation plutôt que par les connaissances quotidiennes. Il doit savoir prendre les mesures appropriées pour prévenir et éliminer les perturbations à temps. Savoir agir signifie « interpréter » et « savoir quoi faire » dans des situations exceptionnelles de panne et de crise. Savoir bien agir demande certaines vérités fondamentales, par exemple : savoir agir rationnellement demande une "décision consciente".

En collectant, comparant et combinant ces différentes sources d'informations, l'individu révèle les raisons de ses décisions. Contrairement aux profanes et aux novices qui se réfèrent à des repères plus communs, les experts peuvent naviguer entre la logique des compteurs et la logique impliquée dans la composition et la topologie des objets et des paysages. L'inaction signifie utiliser une astuce ou une action sans signification ni processus. Ce titre requiert une combinaison de compétences professionnelles et d'applications particulières. Un geste professionnel entre savoir et résultat qui "transmet un savoir-faire et donne accès à un savoir-faire".

Les actions diffèrent des actions en ce qu'elles ont un sens pour le sujet. Le comportement est limité aux mouvements observés et à l'activité motrice. Une qualification est une activité ou un ensemble d'activités liées à un professionnel. Réalisez que savoir agir signifie parfois ne pas agir. Il serait peut-être préférable de discuter de la façon de gérer cela. Parfois, ne pas s'engager est une bonne réponse.

Il existe deux types de formation professionnelle. - Méthodes d'application professionnelles : Ce sont des applications directes de certaines procédures. Les mouvements de routine ne sont pas des réflexes innés et sont souvent acquis après une longue pratique et réalisés par des professionnels.

La formation professionnelle à la résolution de problèmes a pour but de développer de nouvelles méthodes de fonctionnement basées sur des structures appropriées de représentations fonctionnelles de situations problématiques. La stratégie choisie dépend du type de résolution de problème. Les spécialistes se caractérisent par leur capacité à décrire les problèmes auxquels ils sont confrontés. La différence entre ces deux pratiques n'est pas une différence objective, mais simplement les détails de la situation. Ce qui est un obstacle pour un participant peut être un exercice excitant pour un autre et vice versa. L'acteur est toujours le sujet dans la situation, et la situation n'existe que vue par le sujet.

L'information est mobilisée en fonction de la situation. Un professionnel n'est pas quelqu'un qui a des connaissances et des compétences, mais quelqu'un qui sait les appliquer dans un contexte professionnel. Compétence signifie toujours "valeur". L'expérience montre chaque jour que les personnes qui ont des connaissances et des compétences ne savent pas les appliquer correctement et à temps sur le lieu de travail. Un bon professionnel sait non seulement comment utiliser la technologie, mais aussi comment l'utiliser dans des situations compétitives et stressantes. Toutes les actions se déroulent dans le contexte d'une situation spécifique. Cet appareil nécessite des compétences particulières. Les ressources d'information ne forment pas des compétences, mais augmentent ou diminuent le changement de compétences. Passer de la connaissance à l'action est un changement structurel, un processus à forte valeur ajoutée.

Les spécialistes prouvent leur valeur dans la pratique. Contrairement aux batteries normales, cette fonction ne se vide que lorsqu'elle n'est pas utilisée. L'exercice régulier assure la confiance en soi. Trouver des difficultés est une opportunité d'apprentissage.

Les professionnels qui recherchent l'approbation des autres et ne la reçoivent pas apprécient la complexité et l'incertitude. Les problèmes à traiter et les nouveaux cas sont des opportunités pour développer de nouvelles approches et les intégrer dans le répertoire professionnel. Les professionnels développent progressivement leurs compétences et leur expérience, formant un groupe stimulant et fort avec lequel les équipes de direction rivalisent. La compétence contextuelle consiste à mesurer la situation et à s'y adapter. Les acteurs sont toujours "dans cette situation". Ils sont placés dans le contexte des activités qui composent

l'environnement de travail immédiat, ce que Thomson appelle l'environnement de travail. Pour la mobilisation des ressources, il existe trois types d'activités par ordre de réduction des coûts : les routines basées sur les habitudes et les activités axées sur les objectifs.

- le respect des règles nécessite une observation continue.
- l'opération doit être basée sur des informations et des modèles liés à l'objet.

L'agent public doit être en mesure d'appliquer immédiatement non seulement ses propres connaissances et compétences, mais aussi celles de son réseau professionnel. Les connaissances et les compétences d'un professionnel ne résident pas seulement dans la personne elle-même. Un expert ne peut être compétent seul. La compétence dépend toujours de la situation. Le savoir et l'expertise n'acquièrent le statut d'expertise que lorsqu'ils sont communiqués et échangés. Les capacités expertes sont toujours le résultat de nouvelles combinaisons qui surgissent contre d'autres capacités individuelles. Il n'existe pas de compétence non consensuelle. Les systèmes sociaux et culturels auxquels participent les sujets influencent fortement la réalisation des projets d'action, l'image de soi et la construction du sens. Les connaissances et les expertises sont différentes, hétérogènes et polyvalentes. Les professionnels doivent être en mesure de sélectionner les éléments nécessaires à partir d'une liste de ressources, de les organiser et de les utiliser pour mener à bien leurs projets. Il ne s'agit pas seulement d'ajouter des données partielles. Un bon professionnel n'est pas quelqu'un qui utilise le même comportement dans toutes les situations. L'agent public sait adapter sa stratégie aux situations auxquelles il fait face. C'est une intégration plutôt qu'une simple juxtaposition, un réarrangement constant plutôt qu'une simple addition. La professionnalité est la capacité d'un individu à combiner des activités et même à improviser. Plus la capacité peut effectuer des périodes d'activité plus longues, plus elle diffère de la capacité temporaire.

La combinaison de ces informations peut varier en fonction de la représentation fonctionnelle. La compétence professionnelle ne peut être assimilée à des connaissances, des procédures, des règles ou des résultats. Les experts se distinguent par leur capacité à combiner les informations. La compétence n'est pas seulement la capacité de combiner, mais aussi la capacité d'improviser et de faire face à des situations inattendues. Les informations sont collectées non seulement auprès d'individus, mais également auprès de groupes professionnels et de collectifs. La maîtrise des ressources détenues par ces spécialistes incite à l'improvisation dans des mouvements combinatoires constants. Alain Berthoz (1997) montre que le cerveau humain ne fonctionne pas comme un ordinateur qui calcule avant de prendre une décision. Au

contraire, son approche consiste à "planifier tôt". Le cerveau humain essaie de gagner du temps en réfléchissant, alors l'agent public prend des décisions sans toutes les informations dont il a besoin. La mémoire humaine contient une "bibliothèque" de modèles qui aident à prédire le comportement. Le cerveau s'attend à ce que les gens le confirment par leurs actions. Cependant, l'utilisation de la mémoire des réponses peut empêcher la répétition de réponses stéréotypées qui ne s'adaptent pas aux nouvelles situations. Cela signifie que dans ce cas, la répétition est utilisée au lieu de la transposition à l'approche du domaine de compétence. Les informations composites proviennent de plusieurs sources différentes. La combinaison d'informations comprend des critères d'information tels que :

- mise en œuvre : formalisation de possibilités déjà existantes et prédéterminées.
- virtualisation : Il s'agit de la transformation d'un problème particulier en un domaine de problèmes plus vaste.

Si les compétences sont encore dans la catégorie performance plutôt que dans la catégorie performance, l'analyse du transfert des acquis d'apprentissage vers les situations de travail doit être poursuivie. Cependant, l'éducation, la formation et l'expérience ont une incidence sur les opportunités. Cela peut entraîner une augmentation de la puissance. Continuer à chercher augmente le taux d'entropie. Dans tous les cas, les organisations de la liste de Taylor se comportent comme si leurs capacités se limitaient à reproduire d'éventuelles pénuries de ressources dans des situations de travail. L'approche de Taylor est d'accorder et de choisir. La production de connaissances dans une organisation post-taylorienne ne peut être appréhendée que dans le cadre d'un mouvement d'implantation. La gestion des compétences peut être vue sous l'angle de la virtualisation. Ce sont des entreprises, des expérimentations et des projets pour cartographier les capacités collectives.

Les agents publics ne peuvent pas se limiter à effectuer leurs tâches répétitives de la même manière, ils doivent être capables de les faire. Cela lui demande d'apprendre et de s'adapter. Une personne essaie de résoudre une catégorie de problèmes ou de faire face à une situation plutôt qu'au problème ou à la situation. Les compétences doivent être de plus en plus transférables. L'évolution des termes "type de travail", "emploi" ou "rôle" témoigne de ce souci de diversité des compétences. Fondamentalement, il n'y a pas de talents ou de compétences transférables et d'autres non. Encore une fois, la traduction nécessite une structure combinatoire. Sa mise en œuvre dépend d'au moins trois facteurs.

- capacité à prendre du recul et à analyser le processus ;

- expérience professionnelle et externe ;
- volonté d'aborder et de gérer de nouvelles situations.

La capacité de transmission dépend de la maturité cognitive de l'appareil. La récupération est basée sur une approche constructiviste. En apprenant à identifier les problèmes et à les classer dans leur contexte, les professionnels non seulement apprennent, ils apprennent à apprendre. Une compétence ou une combinaison de compétences existe tant qu'elle existe. Son existence ne doit pas être temporaire. Cela devrait être pratiqué chaque fois que la même opération se produit ou le même problème à résoudre. La transférabilité dépend fortement des capacités cognitives particulières de l'expert. Les agents publics savent non seulement gérer le temps dans des limites raisonnables, mais aussi en faire un moment d'apprentissage et de réalisation de soi. Il s'agit de connaissances appliquées, non seulement pratiques, mais également basées sur le test de la théorie sous-jacente pour obtenir l'effet souhaité. La compétence est considérée comme accomplie lorsque l'activité est réalisée selon certains critères de performance. Pour faire de telles évaluations, les analystes ont souvent besoin de compléter l'avis de la direction par les avis d'"experts" reconnus pour leur expertise dans le domaine.

Pour évaluer les compétences, le manager peut faire usage des résultats existants, organiser des activités tout en mobilisant des outils de performance. La rétroaction est la question la plus sensible et la plus controversée de la gestion des capacités. Derrière cette décision se cache le problème de l'incompétence, perçue comme une menace d'exclusion. Cela montre l'importance de choisir un bureau de crédit. Leboterf (2002), distingue deux modèles de capacité : dans le modèle de perception de Taylor et Ford, les sujets sont traités comme des opérateurs dont les capacités se limitent à la capacité d'effectuer des actions selon des instructions. Du point de vue de l'économie de la connaissance, le modèle objet est un agent plutôt qu'un agent. En résumé, la compétence professionnelle doit être distinguée des "compétences qui doivent être sélectionnées, combinées et mobilisées pour bien performer". Supérieurs hiérarchiques ont deux ensembles de matériel qu'ils surveillent : les ressources personnelles et les ressources environnementales. Les ressources personnelles sont constituées de connaissances, d'expertise, de compétences ou d'attributs et d'expérience accumulée. La fourniture de ressources environnementales se compose de machines, d'actifs matériels, d'informations et de réseaux relationnels. Cette capacité est basée sur deux mouvements, mais ils ne se cumulent pas. Cet appareil doit être utilisé conformément à sa destination, en tenant compte des ressources des professionnels. Les moyens qu'il contient sont étroitement liés à sa

personnalité. Ils présentent une hétérogénéité et une homogénéité : connaissances théoriques nécessaires pour expliquer les déviations et guider les décisions et les interventions. Ils répondent à la question "comment ça marche" et non "comment ça marche". Ils ne sont pas destinés à être descriptifs et peuvent être utilisés pour différentes fonctions, mais cela ne signifie pas qu'ils sont inutiles.

Ces informations ont des capacités heuristiques qui guident les actions, facilitent la construction d'expressions manipulables et permettent de formuler des hypothèses. Ces informations appartiennent à la formalisation qui permet la création d'une base de connaissances qui est affichée au système expert. Ces informations sont principalement diffusées dans les écoles et les établissements d'enseignement. Les connaissances environnementales sont liées aux systèmes sociotechniques dans lesquels travaillent les professionnels. Avec leur aide, les agents publics peuvent gérer certaines situations, adopter des comportements adaptés au contexte au lieu de faire leur travail et améliorer leur capacité expressive à se diriger. La connaissance des procédures détermine l'approche pour faire face aux problèmes individuels ou collectifs. Il comprend des stratégies de résolution de problèmes, des méthodes analytiques et des modèles. Ces connaissances peuvent être renforcées par des activités, mais elles s'acquièrent dans le système éducatif formel.

Les savoirs formalisés sont constitués d'approches, de méthodes et d'outils dont l'application est contrôlée par des maîtres professionnels. Il ne s'agit pas de décrire le processus, mais d'observer sa mise en œuvre. La connaissance empirique naît de l'action et contient des informations pratiques. Cette connaissance améliore l'expérience et permet de s'entraîner à reconnaître les signes avant-coureurs. La connaissance nécessite souvent la pleine mobilisation des connaissances du corps et de l'esprit. Les professionnels ont le "métier" des ateliers de réparation navale et savent gérer les situations inattendues. L'intelligence pratique est l'intelligence corporelle. C'est l'instabilité du corps qui s'alarme en signalant à l'intellect pratique de se réveiller et de suivre. Grâce à ces connaissances, l'individu peut immédiatement évaluer des situations, comprendre des informations potentiellement utiles, acquérir des compétences nécessitant un effort physique et un apprentissage constant.

Les yeux détectent les signaux, les oreilles détectent les sons, le toucher détecte les émotions. Une perception adéquate est une ressource importante pour les pilotes qui doivent pouvoir contrôler leurs mouvements et la position de leur corps dans l'espace. Il ne peut exercer son métier que s'il manque d'"intégration multi-sensorielle" pour intégrer ses différents sens. Le langage corporel est plus important qu'on ne le pense. Certaines études ont montré que les

haut-parleurs émettent trois fois plus de signaux qu'ils ne parlent. Cette connaissance empirique, inséparable de l'action, tient plus à son efficacité pratique et immédiate qu'à sa cohérence interne.

C'est un savoir non appris, résultat d'une pratique ou d'une association (les sujets acquièrent la compétence lentement et progressivement). Cette connaissance empirique peut conduire à des hypothèses sur les actions et leurs probabilités dans une situation donnée. Ceci est souvent nécessaire à la bonne mise en œuvre de la procédure. La professionnalité est une compétence acquise au fil du temps. Les résultats de la résolution de problèmes individuels sont limités à des situations spécifiques et ne peuvent être généralisés. Ces informations sont liées à la technologie, au style d'organisation, à l'horaire de travail et à la culture de la communauté à laquelle appartient l'entreprise. Les "compétences du quotidien" font également partie de ces savoirs empiriques. Ils sont appris par l'expérience et appliqués automatiquement. C'est très pratique car le principe d'économie peut être appliqué. En fait, le pilote automatique libère votre attention pour d'autres activités et considérations. Les connaissances difficiles à articuler ou à articuler et qui sont acquises grâce à une expérience opaque sont parfois appelées « connaissances tacites ». Les compétences expérimentales sont importantes dans la lutte pour améliorer la compétitivité. En les combinant avec d'autres types d'informations et en s'appuyant sur leur ajout plutôt que sur leur suppression, les organisations peuvent trouver de nouvelles sources d'amélioration des performances. Comme c'est souvent le cas, ces informations ne doivent pas être ignorées ou sous-estimées. Les connaissances cognitives font référence à l'activité intellectuelle requise pour formuler, analyser et résoudre des problèmes, ainsi que pour créer ou inventer.

Dans certains cas, la réflexion nécessite plus ou moins de mémoire de travail. Faire des inférences est différent de tirer des conclusions. L'induction consiste à généraliser les observations faites. Une abstraction réflexive qui permet de formaliser l'information et de la formaliser schématiquement. La généralisation signifie étendre certaines caractéristiques des cas individuels au sein de cette catégorie à l'ensemble de la catégorie et tirer des conclusions qui fournissent de nouvelles informations sur les institutions. L'acquisition, quant à elle, consiste à identifier les caractéristiques communes de différents domaines.

Les transformations consistent en la construction d'objets possibles à partir d'informations liées à la réalité et de problèmes liés à leur réalité. Les métaphores et les analogies sont des outils de réflexion très utiles pour la transformation et l'abduction. La métonymie, au contraire, est l'expression d'un tout par rapport à l'une de ses parties.

Métonymie, analogie, métaphore, la pensée n'est pas seulement une pensée logique. Contrairement aux individus, les gens pensent également en images avec des expressions arbitraires et répondent à des signaux arbitraires. L'imagination est l'outil de l'art. Les collections contiennent des variables qui ne sont pas encore destinées à être utilisées et dont l'utilisation est incorrecte. Ils se caractérisent par leur relative stabilité. Ils se développent lentement grâce à une combinaison de processus anabolisants et adaptatifs. Les gens qui ont tendance à justifier leurs plans à eux-mêmes sont sensibles à "l'effet du péché" de Taylor. Les compétences cognitives forment une sorte de "boîte à outils" à partir de laquelle de multiples combinaisons peuvent être combinées et constamment adaptées aux détails et aux évolutions des situations professionnelles. Les connaissances cognitives font partie d'un processus continu de réflexion. Ce réajustement constant est à la base de l'adaptation du sujet à la réalité.

L'entreprise s'attend à ce que les agents publics acquièrent plus facilement des compétences et des connaissances liées à la fonction que l'inverse. Certaines de ces qualités incluent le jugement, la persuasion, la curiosité intellectuelle et la réactivité. Ces qualités sont difficiles à reconnaître et à décrire de manière évaluative, mais elles sont également nécessaires. En revanche, il semble logique de mettre l'accent sur certaines qualités attendues dans les situations professionnelles. La précision peut être décrite comme le suivi des procédures et des résultats, la curiosité de demander des informations, l'anticipation du développement du projet et la détection des événements. Cependant, le mot connaissance est plein de dangers.

Il s'agit d'une évaluation de la personnalité et donc d'une sélection du personnel. S'il est vrai que certains types de personnalité conviennent mieux à certains emplois, il est également possible que différents types de personnalité décrochent les mêmes emplois. Il est important d'être conscient des risques associés à votre profil comportemental unique. Les entreprises ne gagnent pas en clonant des personnalités. Les "caractéristiques" mobilisées pour une performance compétente sont "toujours là". Les employés sont caractérisés comme proactifs dans certaines situations de travail et passifs dans d'autres. Du point de vue de la gestion des compétences, l'attention ne doit pas être portée sur la personnalité du sujet "telle qu'elle est", mais sur le comportement contextuel dans son ensemble, c'est-à-dire dans la situation nécessaire. Ressources émotionnelles « Les organismes vivants ont certaines raisons que l'esprit doit considérer. ». Les réactions émotionnelles peuvent créer des risques et des obstacles, mais elles peuvent aussi être utiles et bénéfiques. Savoir sans ressentir peut conduire à des erreurs et à des comportements irrationnels. En d'autres termes, les capacités

émotionnelles limitent les choix de l'agent public, et lui permettent de prendre des décisions en un temps limité, ce qui peut avoir des effets dévastateurs sur nos décisions et nos comportements au quotidien. Cette organisation fournit des conseils sur la façon d'identifier les différentes options.

Les équipements mobilisés par les professionnels comprennent des ressources externes ambiantes. Ces moyens sont objectifs, c'est-à-dire externe à lui-même (machines, dispositifs de données, réseaux relationnels). L'efficacité d'utilisation est déterminée par le rapport entre les ressources mobilisées et les ressources environnementales utilisées. Parlons de "cognition distribuée". Pour éviter le risque d'être laissé pour compte, il faut être "en contact". Un expert n'est jamais compétent seul. Il connaît les bases de données, les outils, les collègues, etc. Les réseaux de données nécessitent une expertise humaine pour assurer leur sens et leur développement. Sans ce renouvellement nécessaire, ils s'atrophient et deviennent inutiles et inutilisables. La combinaison des connaissances mobilise trois niveaux différents : les ressources, les compétences et le professionnalisme.

L'une des caractéristiques d'un professionnel est sa capacité à mobiliser et combiner des ressources pour résoudre des situations professionnelles difficiles. Les fonds de connaissance et de qualité et les ressources environnementales sont les deux ressources que l'agent de l'Etat mobilise pour gérer les situations ambiguës. Pour utiliser efficacement les ressources disponibles, les professionnels ont besoin de plus que la simple volonté de savoir et de faire. Il doit être capable d'agir. Savoir agir signifie savoir choisir des lignes de conduite et des stratégies plutôt que de suivre des réponses comportementales prédéterminées. Les experts mobilisent des ressources en fonction de l'urgence des problèmes à résoudre. La représentation est un travail de gestion. Il s'agit de la représentation fonctionnelle des situations et doit être abordé par la pratique professionnelle. Cela signifie que la représentation ne vise pas la perfection ni même l'exactitude. Mieux vaut attendre pour le comprendre, car une représentation fonctionnelle du problème permet de s'en détacher, de l'étudier et de prendre des risques pour l'éviter.

La représentation de la fonction finale d'une opération est volontairement structurée en fonction du but défini de l'opérateur. C'est le résultat d'une attention sélective. L'automatisation de l'industrie des processus adopte des procédures au niveau de l'opérateur qui nécessitent l'application de processus mentaux complexes. Le diagnostic aussi. Le but de la performance n'est pas de répéter des phénomènes ou des situations, mais d'offrir l'occasion de découvrir quelque chose de nouveau. Sélectivité des informations. Parmi les diverses informations

contenues dans la situation, il convient de choisir ce qui est important et utile du point de vue de la conception et de la mise en œuvre de l'activité. Le degré d'importance dépend de la nature du problème et du sujet à l'étude. La connaissance n'existe pas par elle-même.

Il n'existe qu'en relation avec l'univers objet. L'observation et la collecte de données sont basées sur des objectifs significatifs et peuvent être réalisées en tant que projets opérationnels. C'est la recherche d'informations, pas seulement la conscience de la situation ou la pensée passive. Ce qui est important pour l'un ne l'est peut-être pas pour l'autre. Cela peut conduire à différentes solutions. L'efficacité fonctionnelle se caractérise par sa transformation fonctionnelle. En fonction de la fonction de l'objet, le diagramme fonctionnel met en évidence les points de données les plus importants, tels que les propriétés de l'objet, ses différents aspects et ses sous-structures. L'expression s'améliore avec l'expérience et l'éducation. Faire une présentation suffisamment séparée de sa propre subjectivité n'est pas facile. Toute expression, même si elle est un pas en avant, peut aussi être un obstacle. La création de représentations est essentielle à la dynamique des compétences suivantes :

- enlever la pression de la réalité, travailler en autonomie,
- obtenir des soumissions valides afin qu'elles puissent être traitées chronologiquement et thématiquement.
- utiliser la détection précoce des problèmes corrigibles, qui est une condition importante de l'action préventive.

La collaboration avec les organismes gouvernementaux est au cœur du processus de résolution des problèmes. La question crée de la confusion, de l'absence ou de l'ambiguïté dans le problème présenté. Comprendre un problème ou une situation ne signifie pas nécessairement bien l'exprimer, mais changer les expressions existantes pour les enrichir, les simplifier et les amener au bon niveau d'abstraction. Ce n'est pas parce qu'une capacité utilise l'apparence qu'elle dépend entièrement de l'apparence. Les spécialistes peuvent agir sans représentation. La compréhension intuitive permet au tiers actant de comprendre la situation dès le début. Les experts savent réagir immédiatement et créer un court-circuit. Dans certains cas, le professionnel peut ignorer les étapes d'action et continuer. « Abandonner ce que vous savez, c'est vous permettre de percevoir dans vos actions ce que vous ne saviez pas », disait Bourdieu (1984).

Cela montre qu'il est possible d'aller au-delà de l'intuition. Le rôle de l'image de soi et des métadonnées suggère le fait que les professionnels ont besoin de bien se connaître, pour

pouvoir prédire comment ils vont se comporter ou réagir dans certaines situations. L'image de soi montre au sujet ce qui est à sa portée et ce qu'il sait et peut résoudre. Une image de soi négative et un manque de confiance en soi peuvent conduire à des inhibitions, à une dévaluation et même à une incompetence. Confrontés à des situations nouvelles et à des incertitudes, les professionnels doivent être capables de prendre des risques, d'accepter de nouvelles tâches, d'endurer les tâtonnements et d'accepter que des solutions ne soient pas trouvées tout de suite. Il faut du courage pour être efficace. Accablé par la peur du jugement associée à l'échec, il a tendance à sous-estimer la nouveauté de la situation, rejette prématurément les réponses qu'il connaît déjà, et se défend en répétant ce qu'il sait déjà. Les personnes qui savent qu'elles ont investi dans des relations de confiance sont plus confiantes et donc plus compétentes. Reconnaître vos compétences professionnelles augmentent vos chances de devenir un bon professionnel.

Les métadonnées aident à interpréter les informations déclaratives ou procédurales existantes, à sélectionner des informations provenant de plusieurs sources qui doivent être utilisées de manière appropriée, à préserver les informations précédemment considérées comme utiles ou à ajouter de nouvelles informations. Ils peuvent être utilisés pour créer, généraliser ou hiérarchiser des informations. Il ne peut la diriger et la compléter que s'il parvient à se distancer de sa propre activité cognitive et fonctionnelle. La réflexion fait partie du professionnalisme. Les métadonnées permettent une gestion indépendante des activités et de l'apprentissage. L'inconnu permet aux sujets de décrire des connaissances appliquées, tandis que l'inconnu permet aux sujets de décrire comment ils décrivent leurs compétences. Cette nouvelle distance est la base du processus d'apprentissage. La métacognition renvoie à ses propres processus mentaux pour les percevoir et les expliquer.

Le désir d'agir vient du besoin de sens. Un comportement approprié ne dépend pas seulement de la compétence et de la capacité à agir, mais est également fortement lié à la volonté d'agir. Une performance compétente est difficile à observer. Les professionnels mobilisent leurs compétences et leurs ressources pour des projets qui ont du sens et sont compréhensibles pour eux. Les employeurs se plaignent du déclin cognitif de la main-d'œuvre, notamment de la difficulté à trouver des remplaçants pour les gestionnaires qui prennent leur retraite ou quittent la main-d'œuvre.

L'acquisition de compétences ne dépend pas seulement des caractéristiques internes d'un individu ou d'un groupe. Cela tient à la qualité de l'interface entre les personnes et les situations de travail. Cette caractéristique est source d'avantages en termes de fiabilité. Un plan d'action

fiable dépend des caractéristiques personnelles ainsi que de la situation de travail de la personne. La création, le maintien et le développement des compétences ne sont possibles que par une politique globale à laquelle participent les organisations du travail créatrices de compétences. Dans un système de travail traditionnel où peu ou rien n'est laissé au hasard, c'est le travail du manager de s'assurer que chacun fait ce qu'on attend d'eux. Une fois les erreurs potentielles identifiées, la direction doit identifier la cause et corriger la situation par la formation, la classification et l'évaluation, la commande ou la communication. Les caractéristiques de ce type de leadership sont fondamentalement différentes de ce qui est habituellement pratique.

- le manager doit accepter de contrôler les choses qu'il ne peut pas entièrement contrôler.
- Il faut se rappeler que les perturbations sont des événements tout à fait normaux, et non des anomalies ou des exceptions. L'action du gouvernement n'est donc pas de revenir à la normalité, de prendre la responsabilité des difficultés, mais de discuter du problème avec les parties prenantes afin de trouver des solutions acceptables de part et d'autre. Les compétences peuvent ainsi être développées par la pratique, l'exercice et le suivi des situations de travail. Un thème clair et commun, une image de soi positive et une atmosphère de reconnaissance et de confiance encouragent la motivation à agir. La compétence permet le contexte qui fournit des outils, la reconnaissance des limites de la liberté et de la spontanéité, et l'expansion des réseaux d'information relationnelle. A la fin des années 1960, il a été reconnu qu'il était important de développer des méthodes techniques permettant de traiter l'éducation comme un investissement. Cela permet aux entreprises de mieux utiliser la formation en mesurant le rapport coût de la formation/salaire. D'autre part, il y avait des écarts importants dans les spécifications et de nombreuses dimensions de conception ont été perdues dans le processus.

A la fin des années 1980, une approche qualitative est de plus en plus utilisée en éducation. Cette évolution est probablement due à un mouvement dont l'importance n'a pas été immédiatement reconnue : l'introduction de l'éducation dans la logique de l'économie de services. Ces approches offrent une excellente opportunité pour réformer le système éducatif, améliorer la qualité des services et réformer le système d'intervention. Ils étaient et sont toujours l'occasion de poser de bonnes questions. La troisième phase du développement économique est un développement lent dont l'importance n'est réalisée que plus tard.

Les projets et les parcours professionnels sont complétés par des compétences professionnelles qui mettent en évidence et décrivent toutes les compétences professionnelles

à acquérir. Le professionnalisme doit toujours grandir et se développer. Les parcours de développement de carrière doivent tenir compte des évaluations actuelles des capacités des personnes et des écarts qui en résultent dans l'achèvement des cours. L'évaluation des emplois joue ici un rôle important. Développer de nouvelles compétences nécessite de structurer les apprentissages et de diversifier les situations.

Le professionnalisme signifie donc explorer le réseau d'opportunités, pas seulement participer à des programmes et des cours de formation pré-planifiés. Les environnements commerciaux et les projets peuvent changer et de nouvelles exigences peuvent apparaître. Du point de vue du succès du professionnalisme, il est important de planifier comment et quand procéder aux évaluations. L'éducation est l'occasion de tester des options particulières et d'évaluer leur efficacité. Enfin, pour bénéficier de vents favorables et connaître les règles de navigation, les règles doivent être claires et acceptées. Bien qu'ils ne soient pas expliqués et cohérents, ils émergent aujourd'hui et semblent être les principes directeurs de la recherche en entreprise. Grâce à l'éducation, la gestion va bien au-delà de l'ingénierie.

Les individus ne postulent pas pour des réalisations, mais pour des cours. C'est un ensemble cohérent et structuré de ressources et de situations professionnelles qu'il faut gérer. La prédiction présente une hypothèse évolutive, cadre la situation et en fait une cible probable. Les méthodes de prévision des situations d'emploi et de formation ne tiennent pas compte de la complexité de l'environnement des entreprises. Les temps incertains ne sont pas le moment de faire des prédictions détaillées. L'organisation de l'entreprise est en constante évolution. Il est illusoire d'attendre des informations complètes et exactes sur tous les facteurs qui peuvent influencer les compétences et les ressources de connaissances. L'exigence de créer un système pour mettre à jour et valider les hypothèses faites sur les normes. La nécessité de développer une approche inclusive est essentiel lors de l'utilisation de repères, assurer que le repère reflète la réalité du travail, pas seulement la nature prévue.

Cependant, la conception classique du plan de formation permet de suivre un parcours familier sans grandes surprises et même d'échanger des éléments de formation familiers très utiles entre les cours et les activités de formation. Cette navigation a montré les conséquences absurdes de sauter ou d'oublier des activités d'apprentissage et a dissipé l'illusion que les personnes satisfaites des offres du catalogue et de la consommation traditionnelle investiraient dans l'éducation. Le professionnalisme peut ne pas se limiter à l'entreprise elle-même, mais peut également s'étendre à d'autres relations externes, y compris les mêmes départements de travail. Les objectifs peuvent être conçus en fonction de la situation de travail gérée et des

ressources disponibles. Un objectif spécifique est plus qu'un simple objectif d'entraînement. L'objectif a été atteint avant la fin de l'activité de formation. Bien sûr, cela peut être le cas, mais ce n'est qu'un parmi tant d'autres. Des objectifs particuliers peuvent être fixés dans des situations qui sont considérées comme des activités d'apprentissage professionnel et qui ne sont pas a priori traditionnelles.

Le projet est un contrat entre le salarié et l'entreprise. Cela montre leur engagement mutuel. Il est important de savoir enrichir et influencer le projet, au lieu de rester dans le cadre étroit d'un agenda inflexible. Les cheminements de carrière ne se limitent pas aux plans de carrière anciens et désormais fantomatiques. Le cours n'est pas une trajectoire de vol définie. "La navigation professionnelle signifie cartographier un itinéraire, pas seulement suivre un chemin déjà cartographié." Le passage des enjeux pédagogiques aux compétences professionnelles ouvre de nouveaux horizons pour la navigation. Une condition nécessaire pour apprendre à apprendre n'est pas seulement l'apprentissage, mais aussi la capacité d'expliquer comment apprendre. Les participants doivent également prendre du recul pour se créer une identité professionnelle, organiser leur carrière de manière significative, créer des souvenirs historiques et évaluer les progrès et les apprentissages. Elle ne se limite pas à une simple réflexion. Il crée une cohérence entre les différentes compétences acquises et les unit dans un fil conducteur d'identité professionnelle. La participation à un projet de formation professionnelle n'est possible que si le cadre est favorable à ce travail et que le projet le permet. Le schéma directeur répond à cette exigence car il consiste en un ensemble cohérent de décisions clés à prendre sur les principales "variables" pouvant affecter l'existence et le développement du projet de professionnalisation.

Les politiques et les mécanismes connexes ne sont valables que tant que l'organisation, d'une part, et les employés, d'autre part, croient que c'est dans leur meilleur intérêt. Cela augmente la compétitivité et la fiabilité de l'entreprise.

Pour les employés, cela peut signifier de nouvelles opportunités de promotion, des changements d'emploi, des incitations payées et des conditions de travail. L'objectif de la planification est de créer un cadre favorable et encourageant pour l'engagement professionnel. C'est comme une "table de mixage" qui crée différentes configurations. Mais cela ne se produira que si l'entreprise d'une part et les employés d'autre part estiment que la validité à long terme des politiques et des mécanismes qui leur sont associés est dans leur meilleur intérêt. D'un point de vue commercial, cela augmente la compétitivité et la crédibilité. Pour les employés, cela peut signifier de nouvelles opportunités de promotion, des changements

d'emploi, des incitations payées et des conditions de travail. C'est comme une "table de mixage" qui crée différentes configurations. Mais cela ne se produira que si l'entreprise d'une part et les employés d'autre part estiment que la validité à long terme des politiques et des mécanismes qui leur sont associés est dans leur meilleur intérêt.

C'est comme une « table de mixage » où différentes variables doivent être définies pour comprendre et influencer la dynamique du professionnalisme. L'objectif du plan directeur est d'aborder avec une approche cohérente. Un plan n'est efficace que s'il est visible, lisible et accessible. Il n'a de sens réel que lorsqu'il y a un accord final. Il est important qu'une approche unique ou intégrée soit adoptée dans son développement. Il peut également être appliqué à différents niveaux de votre organisation.

En raison de la complexité individuelle de l'élaboration et de la mise en œuvre des projets professionnels, il apparaît nécessaire de créer une fonction de gestion professionnelle qui gère le maintien et le développement des compétences globales. C'est une tâche d'observation et d'animation. L'environnement professionnel peut nécessiter des méthodes de mise en œuvre particulières. Cependant, il y a lieu de considérer que les invariants peuvent être exprimés comme suit :

- ces normes doivent être activement suivies ;
- considérer et expliquer la continuité des compétences professionnelles. - orientation, conseil et assistance pour se conformer aux réglementations locales en matière de construction ;
- assurer la mise en place et le fonctionnement des processus d'innovation,

Il est donc important pour les entreprises de définir un ensemble de « capacités critiques » qui déterminent leur compétitivité. La notion de compétence ne peut être réduite à des connaissances techniques ou à une expertise. Il comprend des références, des normes plus ou moins claires qui réglementent et orientent les activités professionnelles, des expressions communes, des valeurs et des préférences. Les responsables formation doivent professionnaliser la situation et favoriser les combinaisons favorables pour enrichir la carte des opportunités. C'est le travail de la guidance intérieure et de la mémoire. Il faut dire que les situations de travail ne se traduisent pas automatiquement par des opportunités de professionnalisation soutenues d'une manière ou d'une autre. Les exigences à respecter sont principalement déterminées par le responsable des opérations.

Les plans de formation font partie intégrante de tout système de formation continue. Depuis 1970, l'importance de la formation en entreprise s'est considérablement accrue et la formation est désormais considérée comme un investissement à moyen terme. Considérant l'importance stratégique des programmes de formation et le contexte économique dans lequel ils sont mis en œuvre, la direction exige de plus en plus la mise en place de procédures rigoureuses pour évaluer non seulement leurs efforts mais aussi leur efficacité. La préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des ressources de formation nécessitent une concertation avec les parties prenantes (formateurs, étudiants, managers). Les prestataires d'éducation sont progressivement intégrés dans le système de partenariat. La qualité et l'engagement mutuel sont atteints. Alors que les projets individuels et les exigences de l'entreprise deviennent de plus en plus étroitement liés, la planification a deux objectifs :

- s'assurer de la qualité de la situation réelle de formation lors des différents événements professionnels ;
- travailler avec les supérieurs hiérarchiques pour s'assurer que les conditions sont réunies pour passer des situations professionnelles aux opportunités professionnelles.

Dans ces conditions, le plan de formation pourrait se concentrer sur quatre tâches principales:

- proposer des modules pour une activité ou une situation de formation ;
- développer les ressources nécessaires à un fonctionnement compétent : favorise le développement des compétences professionnelles personnelles par l'accompagnement et la formation.
- créer une combinaison appropriée de ressources pour les situations de travail ;
- améliorer la capacité du formateur à appliquer les connaissances acquises dans de nouvelles situations professionnelles.

Les formateurs doivent également établir des mécanismes et des règles de reconnaissance et de contrôle des acquis scolaires et professionnels. C'est l'une des tâches les plus sensibles des fonctions administratives. Bien que l'importance d'un tel contrôle soit reconnue, des méthodes pratiques n'ont pas encore été développées et une fiabilité et une acceptation sociale suffisantes n'ont pas été atteintes. L'efficacité du dispositif spécial et l'effectivité de la transition entre l'école et le milieu professionnel ne dépendent pas seulement des méthodes et des outils utilisés. Il est important d'ajouter des fonctionnalités pour reprendre la collaboration à l'aide d'outils de communication afin d'assurer la circulation de l'information entre les participants et la qualité des interfaces. Il ne s'agit pas seulement de reconnaître l'adaptabilité. La collaboration

va au-delà de la coordination. L'entrepreneuriat est nécessaire pour échanger, communiquer et diffuser l'information.

1.3.1. Les actions de formation

La définition de l'activité éducative a connu plusieurs évolutions dont la plus récente la définit comme un processus d'apprentissage permettant la réalisation d'un projet professionnel. Il s'agit en fait d'un ensemble d'actions qui permettent d'atteindre un résultat donné. Une telle compréhension du processus permet ainsi de planifier différentes périodes de formation en s'appuyant sur une méta-pédagogie très polyvalente (présentiel, enseignement à distance, orientation, tutorat, analyse des pratiques). D'autres termes peuvent également apparaître. Elle conduit également à la possibilité de travailler avec des durées estimées afin d'adapter les méthodes d'enseignement aux besoins des apprenants. La mesure de formation peut être réalisée totalement ou partiellement à distance et peut être réalisée en situation de travail. Faire la formation totalement ou partiellement à distance n'est pas nouveau, car la formation par apprentissage en ligne existe déjà, dans une classe virtuelle, par téléphone, Skype. D'autre part, l'introduction d'opportunités de formation en situation de travail ouvre de nouveaux horizons dont les contours sont définis par la réglementation. La mise en œuvre de la mesure de formation sur le lieu de travail comprend :

- analyser l'activité de travail pour l'adapter à des fins pédagogiques si nécessaire ;
- désignation d'un formateur qui se chargera de la tâche en amont ;
- mise en place de phases réflexives de situations de travail particulières, visant à tirer des enseignements de la situation de travail, ce qui permet de découvrir et d'analyser les attentes, réalisations et écarts atteints dans chaque scénario
- consolider et clarifier ce qui a été appris ;
- des évaluations spécifiques des résultats d'apprentissage qui indiquent ou arrêtent l'activité. La formation, qui est une méthode pédagogique, doit être structurée et encadrée pour éviter les abus. Cependant, la fonction de formation en cours d'emploi convient aux études à l'étranger. Par ailleurs, l'activité de formation est une mesure de formation réalisée avec un formateur en situation de travail en entreprise dans un contexte structuré, où l'on alterne apprentissage en situation professionnelle réelle et périodes d'analyse dites réflexives. La formation en entreprise se déroule en entreprise et se compose de différentes étapes :
- découvrir les compétences à acquérir ;

- formation en situation réelle de travail ;
- étapes de réflexion ;
- évaluation des apprentissages antérieurs.

La formation en cours d'emploi a pour but de former les salariés d'une certaine entreprise aux savoir-faire et méthodes de travail propres à l'entreprise ou de développer de nouvelles compétences en s'adaptant aux contraintes du fonctionnement de l'entreprise. A l'aide d'activités de formation en alternance, l'entreprise peut développer des compétences fonctionnelles pour gagner en performance et répondre aux enjeux de professionnalisme des salariés formés aux compétences particulières, tout en s'adaptant aux limites du fonctionnement de l'entreprise. Pour le salarié, la formation en cours d'emploi facilite l'accès à la formation, la rend plus facile et plus abordable, gagne en reconnaissance dans le milieu de travail et progresse dans l'entreprise.

1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

D'après l'analyse de la littérature, il apparaît qu'une compréhension plus profonde du développement professionnel et des approches qui le facilitent est en cours. Les concepts et les mécanismes de promotion du développement professionnel varient d'une école à l'autre (Becket et Hager, 2002 ; Billett et al., 2006 ; Wittorski, 2009). En résumé, les approches de développement professionnel peuvent être classées en deux approches principales. La première est l'approche dite managériale, plus déterministe ou appliquée à la connaissance ; une autre approche constructiviste ou socioconstructiviste plus active (Beckers, 2007 ; Mintzberg et James, 1985 ; Wittorski, 2009). Le constructionnisme social, également appelé constructionnisme social, trouve son origine principalement dans les travaux de Vygotsky (1896 ; p. 193) et Bruner (1915 ; 2016). Le constructionnisme social s'est développé d'une part pour proposer une alternative aux modèles de transmission et de comportement et d'autre part pour adapter et compléter les principes du constructionnisme de Piaget (1896 - 1980). Dans un premier temps, nous introduisons le courant constructiviste pour expliquer ses principes de base et son évolution vers le constructivisme social.

1.4.1. L'approche constructiviste

L'approche managériale du développement professionnel stipule que les connaissances et les compétences sont identifiées par des experts de toutes les parties (chercheurs, éducateurs, organisation, etc.). Les spécialistes appliquent ces connaissances et compétences en fonction de tâches de travail spécifiques (Beckers, 2007 ; Remoussenard et Ansiau, 2013 ; Wittorski,

2009). Cette approche différait probablement des autres car elle réagissait aux pressions sociopolitiques et professionnelles pour évaluer la compétence professionnelle en définissant des connaissances et des compétences ciblées, en particulier dans des référentiels de compétences et des guides de pratique (Barnett, 2000 ; Campbell et al., 2010 ; Hager et Gonczi, 1991 ; Ponzi et Koenig, 2002 ; Webster-Wright, 2009). Cette approche prend généralement la forme de fournisseurs d'information pour une pratique fondée sur des données probantes (; Barwick et al., 2005 ; Graham et al., 2006 ; Straus et al., 2009 ; Van Eerd et al., 2005 ; 2011 ; Wang et al., 2006 ; Wensing et al., 2010). Bien que cette approche continue d'être appréciée des professionnels (Gunn et Goding, 2009 ; Rappolt et Tassone, 2002), plusieurs études ont souligné ses limites pour favoriser l'intégration des connaissances dans la pratique (Cabana et al., 1999 ; Harrison et al., 2009 ; Michie et al., 2009 ; Mitchell, 1999 ; Munro et al., 2008 ; Straus et al., 2009 ; Wensing et al., 2010 ; Woolf, 2000). Ces limites s'expliquent non seulement par le fait que la prise de décision en situation professionnelle dépend de la personne (selon l'importance, il évalue les informations transmises en fonction de ses priorités, intérêts, expériences et activités), mais aussi par le fait que l'application avec des connaissances scientifiques nécessite une vue pratique selon les exigences

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage associée à Piaget, le protagoniste de la psychologie du développement. Selon Piaget (1982), les connaissances ne sont pas transmises d'une personne qui sait à une personne qui ne sait pas selon un système de pain, mais sont reconstruites par l'élève individuel (Piaget, cité dans Raynal et Rieunier 2012 : p. 12). En effet, le constructivisme suppose que l'apprenant construit tout apprentissage à partir de ses propres connaissances et de ses expériences antérieures : l'individu appréhende de nouvelles situations à travers ce qu'il connaît déjà et transforme les connaissances antérieures pour en développer de nouvelles.

Selon ce flux pédagogique, l'élève acquiert des connaissances en recherchant, en apprenant activement et en les appliquant dans la pratique, en faisant face à des situations et en résolvant des problèmes (Chevrollier 2016). Piaget (1936 ; 1977 : p.12) insiste sur la capacité d'adaptation de l'élève à des situations nouvelles : « l'adaptation est l'équilibre entre l'assimilation et l'adaptation ». « L'assimilation » se caractérise par le fait que l'apprenant intègre de nouveaux objets ou de nouvelles situations dans sa santé mentale (Piaget 1936 ; 1977). « L'incarnation » se définit comme la capacité de l'apprenant à réorganiser ses connaissances pour intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation ; ce processus amène l'individu à modifier ses plans mentaux (ibid). Entre la phase d'assimilation et la phase

d'adaptation, l'élève est temporairement instable jusqu'à ce qu'il surmonte progressivement cet état : c'est un processus équilibré. A ce stade, il s'adapte aux nouvelles situations. Par exemple, un individu qui voit une chauve-souris pour la première fois établit un lien entre cet objet et ses ailes et des mouches, des oiseaux, un objet déjà connu de lui. Cependant, si l'on fait comprendre à cette personne qu'il ne s'agit pas d'un oiseau, mais d'une chauve-souris, cette personne change sa façon de voir l'objet volant et donc aussi son état d'esprit. Il existe désormais pour lui une autre classe d'objets volants en plus de l'oiseau, à savoir la chauve-souris (Vienneau 2011 ; P172). Ainsi, les processus d'assimilation et d'adaptation sont à la base de l'adaptation d'un individu, et dans le cas d'un agent, à son environnement.

Dans le flux constructiviste, l'enseignant agit comme un guide : il aide l'élève à créer de nouvelles connaissances, puis les consolide avec des activités pertinentes qui amènent l'élève à se remettre en question et à résoudre des problèmes en fonction de ses connaissances et de ses expériences antérieures. Son rôle est de créer des règles, de nourrir la réflexion puis de trouver une solution (Chevrollier, 2016). Cette approche demande un haut niveau de professionnalisme de la part de l'enseignant, car il doit d'abord prévoir des situations favorisant l'enseignement de nouvelles connaissances. L'apprenant, quant à lui, agit en tant que décideur dans son processus de création de connaissances.

Il apprend par la découverte et l'expérience ; il mobilise ses réflexions et projets antérieurs pour en construire de nouveaux. Comparé aux approches centrées sur l'enseignant telles que les modèles transmissifs et comportementaux, le constructivisme présente des avantages. Un apprenant motivé participe à la création de ses connaissances de manière autonome. De plus, il développe la capacité à s'adapter à de nouvelles situations. En revanche, mettre en place une approche constructiviste prend beaucoup de temps. L'enseignant doit être pleinement impliqué dans la préparation du matériel pédagogique, qui doit être mis à jour régulièrement. Certains aussi pour les étudiants (Chevrollier, 2016) qui peuvent avoir des difficultés d'équilibre et d'adaptation.

1.4.2. L'approche socio constructiviste

Le constructionnisme social, principalement présenté par Vygotsky (1997 ; p. 193), puis Bruner (1960), reprend les postulats du constructivisme, mais souligne également le rôle crucial des interactions sociales dans la construction des savoirs des élèves. Un constructionniste social introduit une dimension relationnelle dans l'interaction de l'élève avec les autres (professeur ou élève) dans un contexte social, qui influence la construction des

savoirs et qui inclut alors nécessairement une dimension affective (Raymond ; 2006 p. 78). En fait, dans une perspective constructionniste sociale, une personne construit ses connaissances sur la base de ses connaissances et expériences antérieures, en échangeant et en partageant des idées avec des pairs et des enseignants.

En alignant ses pensées avec d'autres élèves qui peuvent ne pas être d'accord avec lui, l'élève approfondit ses connaissances. Le phénomène s'explique par le fait que la confrontation des élèves les oblige à réfléchir leurs points de vue par l'argumentation et la communication, ce qui crée la résolution de problèmes (Vygotsky, 1997 ; p. 193). Contrairement à Piaget (1950 ; 2005), qui soutient que le développement permet l'apprentissage, Vygotsky (1978), suppose que l'apprentissage accélère le développement. En fait, les deux auteurs divergent sur ce point : Piaget (1950 ; 2005) affirme que tout élève à tout stade de développement est capable de résoudre certains types de problèmes et qu'il lui est impossible de trouver une solution s'il ne le fait pas. Vygotsky (1978) distingue deux situations :

- l'élève peut effectuer certaines activités seules ; et ainsi apprendre.
- l'élève peut réaliser la tâche avec l'aide d'un partenaire.

Dans cette perspective, Vygotsky (1978), a proposé le concept de « zone de développement proche », également appelée « zone de développement ultérieur ». Pour cet auteur, la ZPD est définie comme suit : la distance entre le niveau réel de développement déterminé par la résolution indépendante de problèmes et le niveau potentiel de développement déterminé par le leadership adulte ou la résolution de problèmes en collaboration avec des pairs compétents (Vygotsky ; 1978 p. 86). En d'autres termes, il s'agit d'un domaine d'apprentissage complexe qui devient accessible à l'élève avec un soutien réfléchi de l'enseignant. La ZPD se situe entre la zone où l'élève parvient à résoudre le problème de manière autonome, la "zone autonome" et la zone où l'élève a du mal à résoudre le problème même avec le soutien de l'enseignant. Selon Coulet (2013), l'élève n'est pas médiatisé par les enseignants en ZPD. Par médiation, il faut entendre toutes les interventions que l'enseignant fait pour soutenir l'apprenant dans ses apprentissages (Vygotsky 1997 ; p. 193).

L'auteur souligne le rôle important de l'enseignant, dont la tâche est d'utiliser ce domaine de manière réfléchie et de fournir à l'élève des outils et des équipements qui répondent aux besoins d'apprentissage. Avec l'aide de ZPD, l'apprenant peut progressivement adopter les stratégies proposées pour les appliquer à d'autres activités qu'il peut réaliser seul. Il est donc très important que l'enseignant-superviseur définisse la ZPD de l'élève et l'utilise habilement.

Reconnu pour ses travaux en psychologie cognitive, Bruner (1960) a également investigué le sujet de la « zone de développement proximal ».

Selon Bruner (1984), la personne qui influence la ZPD de l'apprenant peut aussi être un autre apprenant plus expérimenté. Tout en étudiant le développement cognitif, Bruner (1960), a développé un modèle de pédagogie de la découverte.

Cette approche constructionniste sociale incite l'élève à découvrir ou redécouvrir les faits, concepts, règles et principes qui lui sont communiqués. Il est à noter que si l'auto-apprentissage est privilégié dans la pédagogie de la découverte, cela ne signifie pas pour autant que l'élève est laissé seul pour résoudre des problèmes. En effet, selon cet auteur, l'enseignant-enseignant intervient dans le développement cognitif de l'élève en le guidant dans la découverte de concepts et de principes. L'accompagnement des élèves peut prendre différentes formes : orienter les bonnes hypothèses, fournir des supports pédagogiques, donner des occasions de réflexion, etc. En développant le modèle de pédagogie de la découverte, Bruner et son équipe (Wood et al. 1976, p. 90) définissent le processus par lequel un apprenant ou un novice peut résoudre un problème, accomplir une tâche ou atteindre un objectif qui serait hors de sa portée contrôle sans son aide. Cette définition donne accès au concept d'"échafaudage" et aux types d'interventions qu'un apprenant entreprend dans la ZPD pour l'aider à atteindre son potentiel (Depover 2000.) Le "processus d'échafaudage" implique les six activités suivantes (Wood et al., 1976 : 98) :

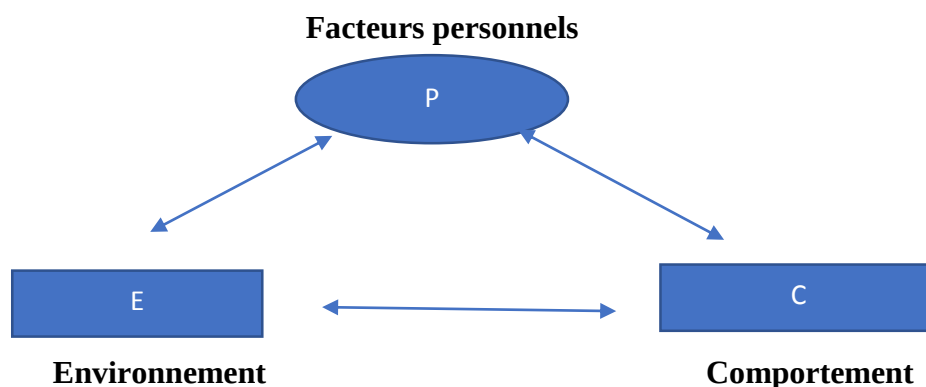
- L'inscription signifie éveiller l'intérêt et l'engagement de l'apprenant à accomplir la tâche.
- La réduction des degrés de liberté simplifie la tâche de l'élève en diminuant la difficulté du processus de résolution : l'enseignant réduit le nombre d'étapes nécessaires pour arriver au résultat afin d'éviter la surcharge cognitive de l'élève.
- Le maintien de l'orientation a pour but de guider l'élève de manière à ce qu'il ne s'écarte pas des objectifs définis pour la tâche en question. Mettre l'accent sur la définition des caractéristiques signifie mettre l'accent d'une manière différente sur les caractéristiques qui sont importantes pour l'exécution d'une tâche. Les montrer donne des informations sur ce que l'élève a produit et ce que l'enseignant lui-même aurait considéré comme correct entre les productions.

1.4.3. Le sentiment d'efficacité personnel

L'auto-efficacité perçue est façonnée par la compréhension qu'une personne a de sa propre efficacité par à une activité, elle influence et détermine sa façon de penser, son niveau de motivation et son comportement. Bandura (1986) affirme que les gens ont tendance à éviter les situations et les activités qu'ils perçoivent comme menaçantes, mais s'engagent dans des activités qu'ils se sentent capables d'accomplir. Pour Bandura (1986), « l'expérience de l'oignon », c'est-à-dire l'opportunité d'observer un individu similaire accomplissant une certaine activité, est une source importante d'information qui influence l'auto-efficacité. Cette expérience par procuration s'applique aux adultes et aux enfants, aux professions et aux écoles, et même à de nombreux autres domaines, y compris le domaine médical. L'apprentissage de substitution dans un contexte éducatif pourrait correspondre à ce qu'un individu peut apprendre de la conversation de l'enseignant en tant que telle : en observant et en écoutant le qualifié ou, plus largement, en analysant la production du qualifié.

La théorie de Bandura (1986) stipule que l'apprentissage se produit en observant les autres et en répétant leur comportement. Selon Bandura (1986), lorsqu'une personne en voit une autre atteindre les résultats souhaités en adoptant tel ou tel comportement, elle est susceptible de l'adopter également. Selon Bandura, l'apprentissage social résulte d'une combinaison de facteurs psychologiques et environnementaux. Dans la théorie de l'apprentissage social, Bandura (1986) définit trois procédures d'acquisition, dont la source est l'environnement de l'individu :

Schéma 1 : causalité triadique de l'individu



Source : Wiederkehr, V. (2015)

Le fonctionnement et le développement psychologique de l'individu met en interaction trois facteurs : le comportement, l'environnement et la personne. Ces trois facteurs n'ont pas

forcément le même impact. L'apprentissage dit de substitution est un apprentissage qui résulte de l'imitation d'un partenaire qui exécute le comportement appris,

- La facilitation sociale fait référence à l'amélioration des performances due à la présence d'un ou plusieurs observateurs, ce qui se traduit dans de nombreux cas par une préférence (exemple de formation de groupe).

- L'anticipation cognitive est l'intégration de la réponse à des situations similaires. Ce qui conduit à des pédagogies cognitives qui concernent principalement les objectifs des adultes.

La naissance de la théorie de l'apprentissage social remonte au comportementalisme et partage le principe de base selon lequel les conséquences du comportement affectent sa répétition. Ils ne changent et ne se renouvellent que dans le sens où certains processus cognitifs qui ne peuvent être observés directement (comme les attentes, les pensées et les croyances) influencent le comportement humain.

Bandura (1986) a été le pionnier de cette théorie en combinant des principes comportementaux et cognitifs pour expliquer la sous-utilisation d'une perspective théorique classique. Ces résultats ont conduit Bandura (1986), à suggérer que certains comportements humains sont basés sur l'apprentissage par procuration, c'est-à-dire observation du comportement (et des conséquences correspondantes). C'est pourquoi nous pensons que le travail des contractuels administratifs au Cameroun est basé sur cet apprentissage social. Les personnes occupant certains postes n'ont jamais reçu de formation "officielle" ou de reconnaissance formelle. Selon Bandura (1986), l'apprentissage social ou vicariant peut être appris sans l'avoir fait auparavant et soutient le thème. Selon Bandura (1986), le comportement humain est basé sur le principe du déterminisme mutuel, c'est-à-dire l'acquisition de nouveaux apprentissages est le résultat de l'interaction de trois principes : le comportement, le contexte et les cognitions (actions internes qui influencent la perception et l'action).

Bandura (1986) souligne qu'une vision bien conçue ne couvre pas toute la réalité de l'apprentissage. Pour lui, l'apprentissage par l'expérience directe se produit en fait principalement par procuration, c'est-à-dire en observant le comportement des autres et les conséquences qui en résultent pour eux. Bandura (1986) soutient que la capacité d'apprendre par l'observation permet aux gens d'adopter des comportements ou des compétences sans avoir à les développer progressivement par essais et erreurs. Elle diffère ici de la thèse du behaviorisme anglo-saxon en général. La théorie cognitive sociale est basée sur le concept

d'interaction. Bandura (1986) explique qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme l'interaction des facteurs personnels et environnementaux, mais l'interaction doit être comprise comme le déterminisme mutuel de l'interaction des facteurs personnels, environnementaux et comportementaux.

Selon Bandura (1980, 1986), les croyances d'un individu sur sa capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches sont les mécanismes les plus importants de régulation du comportement. Le SEP fait référence aux « jugements que les gens portent sur leur capacité à organiser et à séquencer les séquences nécessaires pour atteindre un type de performance souhaité » (Bandura, 1986) et aux croyances sur leur capacité à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour gérer la vie (Puit et Bandura, 1989).

Tableau 1 : L'impact du SEP sur l'individu

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultats
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproche Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Auto-dévalorisation Découragement

Ces croyances sont le mécanisme de maîtrise de soi (personnalité) le plus central et le plus répandu. Plus précisément, le SEP est conçu pour aider les gens à choisir leurs activités et leurs environnements, à déterminer les coûts d'effort, l'endurance, les types de pensées (positives ou négatives) et les réponses émotionnelles aux obstacles. Le SEP a un effet positif sur la performance. Elle participe directement à la mobilisation et à l'organisation des compétences.

Il joue un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des activités. Les résultats d'une méta-analyse de Sadr et Robertson (1993) confirment que le SEP est corrélé à l'activité

et au choix comportemental. La meilleure façon de développer un sentiment d'auto-efficacité est d'avoir des expériences qui peuvent être contrôlées et réalisées. Les croyances sur sa propre efficacité peuvent également être façonnées en modélisant l'apprentissage à partir des expériences des autres.

La persuasion verbale, comme la motivation, peut augmenter le sentiment d'efficacité, mais elle ne résistera pas longtemps à l'épreuve de la réalité si elle est "artificiellement » irréaliste. Enfin, un individu peut interpréter les états physiologiques qu'il éprouve dans certaines situations comme un signe de difficulté à atteindre un résultat souhaité.

Bandura (1995) soutient que les personnes peu motivées dans un certain domaine évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Ils ont une faible aspiration et peu d'engagement envers les objectifs qu'ils ont choisis. Lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés, ils trébuchent sur leurs lacunes personnelles, les obstacles et les conséquences négatives de leurs actions au lieu de se concentrer sur la manière d'obtenir un résultat satisfaisant. Ils réduisent leurs efforts et abandonnent rapidement face aux difficultés. Leur force récupère lentement après un échec ou des résultats retardés. Ils voient un mauvais travail comme un signe d'incompétence, et le moindre échec sape leur confiance en leurs capacités. Ces traits réduisent les possibilités de réussite et contribuent au stress et à la dépression d'une personne. D'un autre côté, un SEP élevé augmente le succès personnel et le bien-être de plusieurs façons. Les personnes qui ont une forte confiance en leurs capacités dans un domaine donné voient les difficultés comme une contribution au succès plutôt que comme des dangers à éviter. Cette approche de la situation renforce l'intérêt naturel et approfondit la participation à l'activité. Ces personnes se fixent des objectifs encourageants et s'y engagent fortement. Ils grandissent et poursuivent leurs efforts face à l'adversité. Ils se remettent rapidement d'une panne ou d'un retard de performance. Ils attribuent l'échec à un effort insuffisant ou à un manque de connaissances ou de compétences existantes. Ils abordent les situations menaçantes avec confiance parce qu'ils se sentent en contrôle. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise l'accomplissement personnel, réduit le stress et la vulnérabilité à la dépression, est source d'identité personnelle et un peu plus de défi et de difficulté dans la construction de soi : "prendre des décisions pour eux" dans une carrière. Le SEP développe chez l'agent public des savoir-faire cognitifs. Les savoir-faire cognitifs sont des compétences individuelles qui constituent un ensemble de ressources cognitives, méthodologiques et personnelles que chaque individu met en œuvre pour accomplir ses tâches. Ces ressources comprennent :

- **Des savoirs de base:** Connaissances factuelles, concepts, principes qui permettent de comprendre et d'analyser des situations.
- **Des capacités d'action:** Opérations mentales (analyse, synthèse, évaluation) et habiletés techniques permettant de réaliser des tâches spécifiques.
- **Des schèmes d'action:** Modèles mentaux qui guident l'action et permettent d'interpréter les situations.
- **Des aptitudes personnelles:** Traits de personnalité (rigueur, curiosité, etc.) qui favorisent la performance.
- **Des réseaux d'expertise:** Relations professionnelles qui permettent d'accéder à des connaissances et des ressources complémentaires.

Ces compétences, qui se développent tout au long de la vie, sont à la fois individuelles et sociales. Elles sont façonnées par l'expérience, la formation et les interactions avec l'environnement. Les compétences individuelles sont à la base de la compétence collective, qui résulte de la combinaison spécifique des compétences de chacun au sein d'un groupe.

En guise de conclusion, le présent chapitre a porté sur les logiques et pratiques de formation professionnelle. En effet, l'analyse des logiques de formation dans ce chapitre a nécessité une explicitation des concepts clés de la recherche. Trois logiques de formation ont été identifiées et retenues pour l'étude. Il s'agit précisément de la formation simultanée, la formation par alternance et la formation intégrée. D'autres concepts tel que le sentiment d'efficacité personnel, la combinaison des savoirs, ont été développés dans ce chapitre, utiles à la compréhension du sujet de la recherche. Le cadre théorique de la recherche a permis d'encadrer le concept de développement professionnel autour de deux approches (constructivistes et socioconstructivistes).

CHAPITRE 2 : NORMES, ATTITUDES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Une recherche sans modèle théorique peut être une série d'actions sans fondement qui pourrait être qualifiée d'agitation intellectuel, d'animation sans forme à un ouragan d'idée (Ouellet, 2004). De cette affirmation, il y a lieu de souligner que toute recherche qui a pour prétention d'être sérieuse et objective devrait contenir des prérequis qui faciliteront ainsi la compréhension de cette recherche. Le présent chapitre consiste à intégrer ce travail dans un contexte précis. Il sera donc question de présenter la revue de la littérature qui porte spécifiquement sur le développement professionnel des travailleurs, en situation de formation, et les théories explicatives du sujet.

2.1. LES NORMES COMME CONVENTION

Les règles définissent un ensemble d'expressions et de routines communes d'une part, et des modes de résolution des conflits (en leur sein et sur celles-ci) d'autre part. Les organisations survivantes sont donc celles qui sont capables de générer la « préparation », le consentement et la motivation nécessaires pour fonctionner de manière dynamique (Douglas, 1989). Les règles explicites incluent le ciblage, la familiarité et le partage. Les normes définissent un ensemble de règles et de procédures à suivre pour mener à bien une tâche ou un processus donné. Elles constituent des connaissances procédurales, c'est-à-dire qu'elles spécifient le "comment faire" plutôt que le "quoi faire". Contrairement aux connaissances générales, qui sont souvent abstraites et indépendantes d'un contexte particulier, les normes sont ancrées dans des pratiques concrètes et orientées vers l'action. Elles décrivent étape par étape les actions à réaliser, dans un ordre précis, afin d'atteindre un résultat attendu. A partir des normes, l'agent public développe ce qu'on appellerait les savoir-faire instrumentaux. Ces savoir-faire instrumentaux représentent la capacité à exécuter des tâches spécifiques liées à une profession donnée. Ils se définissent par des verbes d'action précis, tels que "opérer", "manipuler", "réparer", etc. Ces compétences s'acquièrent principalement par la pratique, au cours de l'expérience professionnelle, mais peuvent également être développées lors de formations initiales et continues. Les savoir-faire instrumentaux sont indispensables pour mener à bien les missions d'un poste et sont souvent associés à l'utilisation d'outils, d'équipements ou de logiciels spécifiques.

Pour qu'une norme fonctionne, elle doit représenter une solution à un problème et avoir une certaine régularité. Pour Lewis (1969), la norme est analogue à deux personnes se rencontrant à un moment et à un endroit précis chaque semaine. Cela crée une régularité dans leurs actions et leurs croyances. Cette régularité, progressivement apparue dans leur comportement, est la norme. Selon Leibenstein (1987), une convention est une habitude convenue ou une régularité de comportement dans une situation particulière. Selon Hare (1976), les normes d'un groupe de travailleurs peuvent être différentes des normes fixées par le manager, d'une part, les collègues de travail d'autre part peuvent avoir plus d'influence sur l'individu que la hiérarchie en faisant pression sur l'employé pour lui faire respecter certaines normes. Plus encore, les employés se soucient tout à la fois des comportements axés sur les tâches à effectuer et sur ceux qui affectent les relations au sein du groupe. Quand ils mettent un accent sur la modification des comportements axés sur la tâche, les managers doivent prendre en compte les effets que cela pourrait avoir sur les comportements relationnels.

Cette convention fournit des éléments d'identification de la population et informe chaque entité sur les éléments pertinents pour la réussite de l'action. Elle est mobilisée dans des situations caractérisées par l'interaction, l'incertitude et la répétition. Les repères explicites laissent généralement les employés avec un certain degré d'incertitude. Pour Gomez, « il y a incertitude lorsque la question qui se pose ne concerne pas seulement l'objet du choix, mais aussi les règles (ou procédures) du jeu qui le rendent possible » (Gomez, 1994, p. 89). L'incertitude suppose qu'un individu, un groupe ou une organisation n'arrive pas à définir dans quel sens pourraient évoluer les éléments dont dispose son environnement. Chaque monde concevable correspond à une zone d'ombre et d'incertitude dans laquelle s'organisent des réseaux de pouvoir. L'anxiété est basée sur le comportement et d'où d'anxiété comportementale. Cela peut correspondre à l'absence de règles de décision et on parle d'incertitude procédurale. En général, l'analyse suppose que les acteurs se connaissent, donc l'incertitude est basée sur l'environnement.

Les relations sociales présupposent un système d'équivalence partagée et de représentation partagée qui guide et permet l'interprétation des parties en situation. Par normes, on entend également des règles de conduite ou des procédures acceptées qu'un groupe ou une société accepte et juge appropriées. Les normes représentent ainsi les « pressions sociales » qui obligent les individus à décider comment se comporter dans une situation donnée. Les normes se rapportent à la façon dont une organisation exécute des tâches. Cela englobe les techniques de prise de décision, de leadership, de motivation, de communication et de résolution de

conflits. En fait, la structure et les normes fonctionnent ensemble. Les codes guident le comportement des individus et des groupes au sein d'une organisation.

Les normes sont des règles de comportement qu'un groupe de personnes tient pour appropriées et qu'il a accepté (Hare, 1976 ; p19). En général, les normes définissent le type de comportements que les participants trouvent nécessaires d'adopter pour que les personnels adhèrent à des groupes où plusieurs normes ont déjà été établies.

2.2. LES ATTITUDES DES PERSONNES

2.2.1. Les caractéristiques d'une attitude

Il dire de prime à bord qu'une attitude est le comportement d'autrui qui détermine le comportement des individus en situation d'incertitude. Les attitudes des gens sont également une ressource pertinente pour tout ce que les gens utilisent dans leur dialogue. Ceux-ci incluent l'expertise (ce que la personne sait), les compétences en communication, la personnalité, les capacités, les connaissances, les possessions matérielles, le statut et autres (beauté physique et attrait). Il faut dire que dans un environnement professionnel, les attitudes de personnes se transcrivent en savoir faire relationnels. Ces savoir-faire désignent l'ensemble des compétences qui permettent d'interagir efficacement avec autrui dans un environnement **professionnel**. Ils englobent les capacités à communiquer, à collaborer, à négocier et à résoudre les conflits. Ces compétences se développent tout au long de la vie, tant dans les milieux professionnels que personnels, et sont influencées par notre expérience, notre personnalité et notre éducation. Ces postures se caractérisent par être limitées et inégalement réparties (d'où la différence de force). Les composantes d'attitude n'existent pas et fonctionnent indépendamment les unes des autres. Chaque attitude reflète une combinaison particulière de sentiments, de connaissances et de tendances comportementales d'une personne envers quelque chose, d'autres personnes ou groupes, des événements ou des idées. Perrenoud (1980) propose deux types d'attitudes.

- Attitudes générales : présente principalement des comportements de nature générale (satisfaction au travail).

- Leurs attitudes spécifiques représentent des comportements spécifiques (par exemple, observer les fêtes religieuses). Selon Ajsen et Fishbein (1980), les attitudes peuvent être apprises et modifiées au fil du temps. Selon ces auteurs, les attitudes sont influencées par les croyances que les individus ont sur des comportements particuliers. Les idées reflétées dans les attitudes se rapportent aux liens qui existent entre les actions d'un individu et leurs

conséquences (conséquences). Ces idées, également appelées attentes, jouent un rôle important dans la compréhension de la motivation. Une autre logique de l'idée révèle comment les individus perçoivent comment les autres membres de leur environnement attendent leur comportement.

2.2.2. Les indicateurs du développement professionnel

Le perfectionnement professionnel est un sujet très discuté tant dans les publications scientifiques et professionnelles actuelles que dans les comités d'éducation et de formation, mais sa définition est ambiguë. Pour Brodeur, Deaudelin et Bru (2005), les termes « développement professionnel » et « formation continue » sont souvent synonymes. Il est donc important, dans le cadre de cette étude, de donner un sens à l'ensemble de l'étude afin qu'elle puisse être comprise. Les écrits récents en développement professionnel mettent l'accent sur les interventions délibérées visant à changer les pratiques et les expressions des acteurs professionnels. Dans la littérature scientifique, le terme « développement professionnel » a plusieurs significations.

Cependant, le développement professionnel peut être envisagé sous deux angles : la perspective de développement et la perspective de professionnalisation (Uwamariya et Mukamwera, 2005). La première, dite perspective développementale, cherche à se concentrer sur les processus dynamiques de pratique, de comportement et de pensée qui tendent à façonner le développement de carrière à travers des couches successives d'étapes, chacune avec ses propres caractéristiques. Cette perspective trouve son origine dans les travaux de Piaget sur le développement psychologique des enfants. Il stipule que les connaissances et la pratique d'un individu dans un domaine professionnel particulier évoluent progressivement et que les connaissances acquises dans les nouvelles strates deviennent plus complexes que celles des strates inférieures.

Les mouvements progressifs qui se produisent chez l'acteur à la suite de son expérience professionnelle et personnelle continue lui permettent d'absorber de différentes manières les caractéristiques nouvelles et familières des situations et des activités qu'il rencontre. En ce sens (Huberman, 1989 ; Nault, 1999 ; Zeichner et Gore, 1990 ; Vonk, 1988 ; Barone et al. 1996 ; Raymond, Ouellet, Nault, Gosselin, 1995 ; Kagan, 1992), chaque strate du processus de développement à de nouvelles ressources cognitives et/ou émotionnelles, tant personnelles que personnelles.

Cette évolution peut entraîner des changements d'attitudes, de croyances, de relations de travail, de performances, de savoir-faire, d'image de soi, etc. Cependant, cette perspective a certaines limites. La première limite est que cette perspective tient peu compte du développement idiosyncratique et spécialisé des acteurs, et que les stades de développement ne sont pas applicables à tous. Par ailleurs, le concept de développement tend à minimiser les éléments de parcours relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels pour expliquer leur évolution dans la profession (Boutin, 1999). En d'autres termes, les acteurs professionnels tendent à être dépeints comme des sujets épistémologiques qui grandissent indépendamment des changements de leur environnement professionnel.

Cependant, comme l'ont souligné Fessler et Christensen (1992), le développement professionnel est le produit de l'expérience individuelle, de l'expérience professionnelle et de l'interdépendance organisationnelle. Ainsi, pour comprendre l'évolution de la pratique et de la pensée professionnelles, il faut considérer les facteurs de la pratique professionnelle (sociaux, relationnels, organisationnels, institutionnels, culturels, etc.), (Mukamurera, 2002).

La deuxième perspective que nous abordons dans notre cadre de recherche est la perspective dite de professionnalisation. De ce point de vue, le développement professionnel est perçu comme un processus d'apprentissage déclenché par les conditions des activités exercées. Les travailleurs sont considérés comme des apprenants qui développent leur expertise pour accroître leur efficacité au travail. La construction des connaissances à ce niveau se fait par deux voies. Premièrement, la connaissance devrait être construite par une activité consciente et délibérée.

Dans le deuxième canal, la construction des connaissances peut se faire de manière plus ou moins consciente pendant ou à travers la mise à jour de la pratique professionnelle. En ce sens, l'activité professionnelle a une dimension constructive, car elle permet aux acteurs d'apprendre en agissant. Dans cette vision, le développement professionnel est compris comme le processus d'acquisition d'une expertise qui influence le développement de la pratique et du mode de pensée d'un acteur. Cette perspective appelle les acteurs à jouer un rôle important dans le développement professionnel. Il peut construire individuellement et/ou en collaboration de nouvelles ressources pour apprendre et maîtriser son métier.

La perspective de professionnalisation repose sur deux catégories de travail. La première catégorie regroupe les œuvres qui visent à rendre compte des savoirs professionnels que les acteurs ont accumulés de manière plus ou moins consciencieuse « dans » et « à travers » leurs

pratiques personnelles et collectives. Cette catégorie comprend la recherche dans des domaines tels que la psychologie professionnelle, l'ergonomie cognitive et les préceptes professionnels. La deuxième catégorie vise à concevoir des dispositifs de recherche ou de formation pour faire évoluer les pratiques et les mentalités des acteurs professionnels.

2.2.2.1. La construction des savoirs savants

Selon (Jorro, 2013), l'acquisition de connaissances dans un contexte précis, est similaire à la construction d'une maison en ajoutant des matériaux apportés par le formateur à une maison existante. En règle générale, cependant, les enseignants dispensent des cours bien structurés basés sur un plan prédéterminé, que l'apprenant n'a qu'à mémoriser (rotation). En effet, pour l'intégration des apprenants, il est important que les apprenants décomposent et reconstruisent à leur manière afin de mieux assimiler. En ce sens, le rôle du formateur est de transmettre les éléments du cours à l'apprenant tout en lui laissant le temps de construire ses connaissances. Par conséquent, l'apprentissage devient un fait et fournir des informations supplémentaires modifie ce qui est connu. Les formateurs n'ont pas à faire cela aux stagiaires. Par conséquent, le facteur le plus important dans la compréhension de l'apprenant n'est pas la clarté du cours dispensé par le formateur, mais la capacité à déclencher une correspondance avec ce qui est déjà présent dans le répertoire cognitif et émotionnel. L'une des caractéristiques d'un professionnel est sa capacité à mobiliser et à combiner les ressources de manière appropriée pour faire face à des situations complexes. Un fonds lié à la connaissance et à l'expertise et un autre fonds lié à la qualité et à la dotation des ressources environnementales. Pour utiliser efficacement les ressources disponibles, les professionnels ont besoin de plus que simplement vouloir savoir et agir. Il doit être capable d'agir. Savoir comment agir consiste davantage à choisir des actions et des stratégies qu'à suivre des réponses comportementales prédéterminées.

La représentation est un travail de leadership. Il s'agit de développer une représentation fonctionnelle de la situation, et la pratique professionnelle doit y répondre (Jorro, 2013). Cela signifie que la présentation ne vise pas la perfection ni même l'exactitude. Exprimer le problème de manière fonctionnelle permet de s'en éloigner, de l'étudier ou de risquer de l'éviter, il est donc préférable d'attendre de le comprendre. La présentation opérationnelle est volontairement structurée en fonction des objectifs fixés par l'exploitant. C'est le résultat d'une attention sélective. L'automatisation dans l'industrie des procédés introduit des procédures au niveau du travail de l'opérateur qui nécessitent la mise en œuvre de processus mentaux

complexes. Le but de la représentation n'est pas de reproduire des phénomènes ou des situations, mais de permettre de découvrir quelque chose de nouveau. Parmi les nombreuses informations contenues dans la situation, l'agent public doit sélectionner les informations pertinentes, c'est-à-dire celles qui lui permettront d'élaborer et de mettre en œuvre ses actions. Le niveau de pertinence dépend non seulement de la nature du problème traité, mais aussi de l'opérateur confronté au problème. L'information n'existe pas par elle-même, seulement en relation avec le monde d'un objet particulier. La perception et l'assimilation des informations sont guidées par des intentions significatives et peuvent être réalisées sous la forme de projets d'action. C'est une recherche d'information, pas un simple enregistrement ou une réflexion passive d'une situation. Ce qui est important pour une personne peut ne pas l'être pour une autre. L'efficacité fonctionnelle se caractérise par sa transformation fonctionnelle. Une image fonctionnelle met en évidence les points d'information les plus importants selon la destination : les caractéristiques de la destination, ses différents aspects et sa sous-structure.

Les capacités d'expression s'améliorent avec l'expérience et la formation. Faire une présentation suffisamment éloignée de sa propre subjectivité n'est pas facile. Ainsi, bien que les présentations soient un pas en avant, elles peuvent aussi être un obstacle. En d'autres termes, il convient de préciser à quel point il est difficile de sortir d'un programme qui a été élaboré avec beaucoup d'efforts mais qui nécessite un abandon ou des changements majeurs. Les expressions manipulatrices décrivent comment l'individu influence en présentant et en objectivant ses propres pensées. Une présentation fonctionnelle, véritable théâtre de l'activité mentale, élimine et réalise ce que l'on sait, permettant ainsi de créer, de changer et de progresser. La collaboration avec les agences gouvernementales est au cœur du processus de résolution de problèmes. Une question se traduit par une confusion, une absence ou une ambiguïté sur le problème présenté. Choisir la bonne présentation est souvent ce qui fait la différence entre un professionnel et une nouvelle recrue. Comprendre une situation ne signifie pas nécessairement en créer une représentation adéquate, mais aussi modifier une représentation existante pour l'enrichir, la simplifier ou l'amener au niveau d'abstraction approprié. Les professionnels peuvent agir sans représentation. La compréhension intuitive permet à l'agent public de comprendre la situation dès le début. Les experts savent réagir immédiatement et provoquer un court-circuit. L'intuition sensible est une forme non visuelle d'imagerie mentale.

Comme le dit le proverbe, « *Ne pas savoir ce que vous savez vous donne l'opportunité dans vos actions de découvrir ce que vous ne saviez pas.* » Bourdieu (1993), montre que

l'ignorance est ce qui donne à l'intuition la chance de briller et de comprendre la situation. Il y a donc eu intérêt à examiner le rôle de l'image de soi et de la métaconnaissance. Les professionnels ont besoin de bien se connaître pour prévoir comment ils vont se comporter ou réagir dans certaines situations. L'image de soi montre ce que le sujet croit être réalisable, ce qu'il peut résoudre et ce qu'il sait résoudre. Tirer parti de vos propres ressources, c'est avoir confiance en leur existence, en votre capacité à les utiliser efficacement et en leur potentiel de développement. Une image de soi négative et un manque de confiance en soi peuvent conduire à des inhibitions, à une dévaluation et même à une incompetence.

Face à de nouvelles situations et incertitudes, les agents publics doivent être capables de prendre des risques, d'accepter de nouvelles tâches, de tolérer les tâtonnements et d'accepter que des solutions ne soient pas trouvées immédiatement. Possédé par la peur du jugement qui accompagne l'échec, l'agent public a tendance à minimiser la nouveauté d'une situation, à abandonner prématurément les réponses qu'il connaît déjà et à se défendre en répétant ce qu'il sait déjà. Les agents publics qui savent qu'ils ont investi dans la confiance deviennent plus confiantes et donc plus compétentes. La reconnaissance de la professionnalité d'un agent public augmente ses chances de devenir un bon professionnel.

Grâce aux métadonnées, l'interprétation des informations déclaratives ou procédurales existantes, choisir celles à utiliser parmi plusieurs informations, mémoriser ce qui était auparavant considéré comme utile, de nouvelles informations peuvent être créées, et ces informations peuvent être généralisées et hiérarchisées. Ce n'est que lorsque les agents publics réussissent à s'éloigner de leurs activités cognitives et fonctionnelles qu'ils peuvent s'orienter et les compléter. La réflexion fait partie du professionnalisme. Les métadonnées permettent de gérer indépendamment la manipulation et l'apprentissage. Si les métadonnées peuvent expliquer les connaissances acquises par l'agent public, elles peuvent aussi expliquer comment cette capacité est expliquée. Cette nouvelle distance forme la base du processus. Un comportement approprié est fortement lié non seulement à la compétence et à la capacité d'agir, mais aussi à la volonté d'agir. Les agents publics mobilisent leurs compétences et leurs ressources pour des projets qui ont du sens pour eux.

Les compétences pour agir peuvent être développées par la formation, la pratique et les transitions vers des situations professionnelles. La volonté d'agir est favorisée par un contexte d'enjeux clairs et partagés, une image positive de soi, la reconnaissance et la confiance. La subjectivité est rendue possible par le contexte qui fournit les moyens, la reconnaissance de

l'étendue de la liberté et l'expansion des réseaux d'information relationnelle. La professionnalisation n'est pas un état stable, mais un processus qui se construit régulièrement.

2.2.2.2. La construction des savoirs professionnels

Il semble d'après Zouari (2005), que le succès social contemporain du vocable savoir professionnel soit surtout lié aux mutations opérées dans la conception des rapports théorie-pratique traduisant ce que l'on pourrait appeler « épistémè postmoderne » caractérisée par l'éclatement de l'ontologie traditionnelle et de la conception positiviste du savoir, et l'émergence de l'acteur comme figure du sujet dans les sociétés postindustrielles. L'épistémè classique est traversée par la dichotomie pensée-action. On passe aujourd'hui à la conception de la science qui n'est plus désintéressée et contemplative, mais doit être utile, efficace. »

Les savoirs liés à l'action prennent ainsi des dénominations très diverses dans les travaux scientifiques sont peu représentatifs : ces savoirs se caractérisent comme : savoirs d'action, savoirs d'expérience, savoirs professionnels, savoirs cachés dans l'agir professionnel.

Le savoir selon Tardif et Lessard (2000), est fortement attaché à la l'action. La connaissance empirique est ainsi définie comme "l'intériorisation des règles implicites de comportement acquises avec et dans l'expérience du comportement", dans laquelle un individu acquiert la capacité de mener à bien ce comportement à travers l'histoire Ce n'est qu'en oubliant le processus d'apprentissage difficile que l'agent public peut agir dans une situation. Ce processus n'est pas derrière l'individu, mais au contraire, il est ancré et intériorisé dans chacune de ses actions. Le savoir caché dans le comportement professionnel est une expression utilisée par Schön (1996, pp. 205 et 207). Le terme connaissance tacite fait référence au fait qu'une personne qui connaît bien le visage d'une personne peut reconnaître cette personne dans une foule sans savoir pourquoi.

Dans un tel exemple, la connaissance a les propriétés suivantes : Il y a des gestes, des discernements et des jugements que les individus savent faire spontanément et sans avoir à y penser. Souvent, les gens ne savent pas s'ils ont appris à agir de cette façon. Dans certains cas, l'agent public reconnaît ce qu'il avait compris à un moment donné, qui s'est ensuite intégré à la perception commune de la gestion et des opinions. Dans d'autres cas, les membres du groupe ne le savent peut-être pas du tout. Mais dans les deux cas, l'agent de l'Etat y compris les membres du groupe dans lequel il se déploie ne peut pas faire grand-chose pour expliquer la connaissance révélée par leurs actions.

En ce sens, Wittorski (2007), parle de savoir en pratique, qui caractérise le savoir pratique ordinaire. Barbier et al. (2004), s'intéressent au processus de formalisation des comportements par les auteurs. La connaissance de l'action est définie comme « la communication entre un acteur et un locuteur d'énoncés pertinents pour la production d'une séquence d'actions que l'acteur construit lui-même et qui sont considérées comme efficaces » (Barbier et al 2004, p. 23). Les connaissances comportementales ont une « qualité nouvelle et sans précédent » pour les acteurs impliqués dans la réalisation d'activités. "Ils renvoient à la réalisation d'une activité dans une situation créée par l'acteur lui-même." Leplat (2005), Wittorski (2007), s'intéressent davantage à l'étude des stratégies cognitives des acteurs en milieu professionnel.

Un ensemble d'actions généralement jugées « uniques et justifiables » par la communauté professionnelle, ou les aspirants professionnels, à traduire pour être utilisées dans le plaidoyer et le plaidoyer dans l'espace social. La connaissance est dite professionnelle si elle décide de vérifier une déclaration par la reconnaissance. Les critères sont ici la légitimité et une meilleure reconnaissance dans le domaine de connaissance choisi, et l'enjeu réside dans la lisibilité sociale et la génération d'identités professionnelles. L'expertise a donc une dimension sociale très forte avec des actes de formalisation spécifiques ou codifiés. Cependant, la recherche sur le concept de savoir professionnel soulève une controverse quant à savoir s'il existe une déconnexion entre les connaissances théoriques et comportementales. Selon Grize (1996, p. 121), sa réponse est assez évidente, contrairement à l'auteur qui estime qu'il existe une discontinuité entre les deux approches. Pour l'auteur, « la connaissance théorique s'obtient par un double processus d'abstraction, l'un émanant de l'objet (abstraction simple ou physique) et l'autre fondé sur l'action elle-même (abstraction récursive) théorie et pratique » : Celui de la reconnaissance de l'action est sa modification. Les deux types de connaissances sont interdépendants.

Dans la question de l'objectivité ou de la subjectivité de la connaissance, Charlot (1997, p. 42) considère que « sans référence à la connaissance et référence au monde, il n'y a pas de connaissance ». Charlot (1997, p. 70), citant Schlanger, souligne qu'il ne peut y avoir de connaissance hors du contexte cognitif. C'est une relation, un produit, un résultat de l'interaction entre le sujet et son monde. Un rapport au savoir est donc une forme de rapport au monde, qui est le rapport du sujet au monde, à lui-même et aux autres. Les rapports au savoir sont l'ensemble organisé des rapports que le sujet entretient entre apprentissage et savoir (Charlot, 1997, p. 94). La construction de l'expertise passe par le processus adaptatif de la pratique, ou plus précisément par la reconnaissance des aspects à améliorer en fonction de

l'expérience, ce qui va dans le même sens que les suggestions théoriques de plusieurs auteurs (Brookfield, 1986 ; Clanet, 2010 ; Engestrom, 1987 ; Maubant et Roger, 2012 ; Rappolt et Tassone, 2002). Knowles (1970) a soutenu que les apprenants doivent savoir non seulement pourquoi ils ont besoin d'apprendre, mais aussi comment ils réalisent le processus d'apprentissage.

2.2.2.3. La composante identitaire

Construire les composantes d'une identité professionnelle pour analyser le développement professionnel. Différents modèles sociologiques peuvent révéler le concept d'« identité professionnelle ». Le modèle fonctionnaliste, inspiré des travaux de Durkheim (1893), met l'accent sur la collaboration avec les groupes professionnels. Ces derniers sont chargés de s'assurer que les membres comprennent les règles, les idées et les pratiques des communautés dans lesquelles ils travaillent. Cette identité découle d'une longue socialisation et de l'utilisation d'un vocabulaire spécifique (Bourdoncle, 1995).

D'autre part, les chercheurs d'autres domaines s'accordent à dire que l'identité professionnelle n'émerge pas de la position socioprofessionnelle d'un individu, mais est plutôt conduite par l'individu selon ses croyances, ses valeurs et ses justifications. Ces idées sont plus proches du courant sociologique de l'interactionnisme symbolique (Goffman, 1973). Dubar (1991) propose un modèle d'identité professionnelle qui articule les aspects individuels et collectifs du processus de construction. Elle relie le processus biographique de « sa propre identité » aux mécanismes structurels de perception de « l'identité des autres ». Dans ce contexte, l'identité professionnelle dépend des relations avec les autres et des perceptions subjectives que les sujets ont de leur situation.

Elle dépend également de l'équilibre des pouvoirs au sein d'une organisation, de la capacité des individus à influencer les décisions liées à leur travail et à influencer les autres. L'identité professionnelle devient ainsi un concept de soi positif qui définit l'identité d'un individu et son identification à un groupe. Si les éléments d'identité font partie du développement professionnel, il y a lieu d'identifier des indicateurs conceptuels qui permettent d'aborder les aspects subjectifs de l'identité et du but et d'examiner les aspects structurels. L'identité professionnelle d'un professionnel peut être analysée à partir d'un système de valeurs défendu et justifié par tout professionnel. Ces valeurs aident les acteurs à comprendre leur rapport à leur travail, leurs attitudes et leur rôle dans le travail responsable. Rappelons le concept de « justification » défini par Boltanski et Thevenot (1991). Selon les auteurs, la «

justification » est une compétence cognitive que les individus utilisent pour exprimer un sentiment d'injustice dans des situations de processus ou pour justifier leurs arguments afin de parvenir à de nouveaux accords. Les auteurs montrent comment les individus fondent leurs désaccords sur des principes communs, des repères et des critères généraux. Pour construire un cadre d'analyse, ils s'appuient sur la philosophie politique pour identifier divers principes (ou systèmes de valeurs) communs à chacun des « mondes » auxquels les individus participent (commercial, domestique, public, etc.).

Le concept de « justification », développé par Boltanski et Thévenot (1991), peut souligner l'harmonie et la dissonance des valeurs et des principes au niveau intra- et interpersonnel, et présente donc un intérêt pour étudier la dynamique des identités professionnelles des acteurs.

L'étude sociologique du comportement organisationnel propose une analyse stratégique du comportement au sein d'une organisation tel que le Ministère des Finances. Les organisations ne sont plus simplement interprétées comme un moyen vers une fin, mais comme un espace dans lequel des stratégies et des rapports de force sont menés entre des acteurs aux intérêts différents. Crozier et Friedberg (1994) définissent trois concepts clés pour comprendre cet espace : les domaines d'incertitude, le pouvoir et les systèmes d'action concrets. L'analyse stratégique de ces deux auteurs part du double postulat que les acteurs sont toujours relativement libres. Cette tolérance dépend de son autorité au sein de l'organisation (maîtrise des zones d'incertitude pertinentes). Et la deuxième hypothèse est que les actions du contractuel d'administration sont rationnelles en ce sens qu'il devrait y avoir une "bonne raison" pour qu'il agisse de cette façon. Pour les auteurs, le comportement des acteurs au sein d'une organisation revient à « des ajustements positifs et rationnels à un ensemble de contraintes et d'opportunités perçues dans le cours de l'action » (Friedberg, 1993, 53).

Les notions d'intérêt et de raison d'agir sont des indicateurs pertinents pour bien décrire et comprendre les attitudes des acteurs au sein d'une organisation et leur comportement vis-à-vis des autres acteurs. Les auteurs suggèrent que les acteurs professionnels agissent de manière stratégique dans le sens où ils ont tendance à saisir les opportunités pour augmenter les profits (augmenter leur marge d'autonomie) et minimiser ou limiter les pertes dans des situations spécifiques. Dubet (1994, 1995) identifie trois logiques d'action sociale dans sa théorie de l'expérience sociale : la logique d'intégration, la logique de stratégie et la logique de subjectivation. Ce dernier peut être interprété comme un indicateur de la construction

identitaire personnelle du sujet. Cette logique de subjectivisme se manifeste dans l'activité critique du sujet, définissant des sujets historiques qui ne sont plus liés par un système cohérent et intégral de valeurs et de normes, mais qui approuvent la critique sociale et guident ainsi leur propre autonomie possible dans la société moderne de faire. Dubet (1995), défend des acteurs qui ne sont réductibles ni à leurs rôles (logique d'intégration) ni à leurs bénéfices (logique stratégique). Ce processus de subjectivation est défini par le travail que les acteurs font, ou doivent faire, pour construire leurs propres identités à travers une multitude de mécanismes et de logiques comportementales qui croisent l'expérience sociale.

Comme pour Kaufman (2004), il était demandé aux sujets de donner du sens à leur vie, de donner du sens aux actions réalisées, et de donner du sens et de l'orientation (construction du projet) doivent être traités comme signifiants. Cela fait de chacun l'auteur de sa propre vie, mais les ressources sur lesquelles les acteurs s'appuient pour construire leur identité ne leur appartiennent pas entièrement et sont inégalement réparties au sein de la société, cette structure est donc relative et exclusive. La logique de subjectivation met l'accent sur le travail que le contractuel d'administration accomplit pour être sujet d'action et lui permet de se créer une identité à partir des ressources culturelles et sociales dont il dispose sous la forme de son environnement, donc de l'occupation d'identité personnelle. Cette configuration (ou ces configurations) de ressources est unique car chacune est différente pour chaque acteur.

La logique de cette subjectivation part donc du postulat que l'identité individuelle dans la société moderne ne repose plus sur un principe central et commun, comme c'est le cas pour les membres des institutions de la société prémoderne. Elle s'oppose à la logique d'intériorisation normative qui caractérisait les processus de socialisation des institutions comme l'école, l'église, l'armée, etc. La dimension culturelle du travail est un facteur constitutif de l'identité professionnelle. Denzau et North (2005), considèrent la culture comme « une encapsulation des expériences des générations passées de n'importe quel groupe culturel particulier et, comme tenu de la diversité des expériences humaines dans différents environnements, il existe une grande variété de modèles de comportement et de pensée » (Denzau and North, 1994, 15). Pour North (2005), la culture « ne détermine pas seulement la manière dont une société fonctionne à un moment donné, mais forme un « échafaudage » (scaffolding) qui impose aux acteurs, contribuant ainsi au processus de changement dans le temps. Notre attention doit donc se concentrer sur l'apprentissage humain, sur ce qui est appris et la manière dont l'acquis est partagé par les membres d'une société, sur le processus incrémental par lequel les croyances et les préférences changent et sur la manière dont elles déterminent les résultats de l'économie à

travers le temps » (North, 2005, p15). Sainsaulieu (1997), a par exemple montré, à partir d'enquêtes menées dans des entreprises publiques et privées, la manifestation de processus identitaires très différents en fonction des moyens dont disposent les individus pour obtenir la reconnaissance d'autrui. Les travailleurs présentant des caractéristiques qualifiées de « mixtes » sont ceux dont le contrôle individuel sur leurs conditions de travail est limité. Ils compensent cette faiblesse par la lutte collective (forte unité entre pairs et regroupement sous la bannière d'un chef).

D'autre part, des professionnels hautement qualifiés, aux compétences multiples et aux responsabilités importantes dans leurs fonctions, ont les moyens de renforcer la différenciation et de négocier l'alignement et la reconnaissance sociale. Leur modèle identitaire est basé sur la "négociation". Un mode plus individualiste construit un modèle identitaire appelé "Affinité". Ici, il n'y a pas de solidarité forte entre collègues comme dans le premier modèle, seulement une sorte de complicité affective. Les employés qui choisissent un tel modèle sont intéressés par la mobilité à l'extérieur du bureau pour l'avancement professionnel. Enfin, certains employés falsifient leur identité en dehors du travail. Ce modèle de "retrait" est généralement enduré plus longtemps que souhaité. Cela est particulièrement fréquent chez les travailleurs migrants, les jeunes ou les travailleurs qualifiés exerçant des métiers simples.

2.3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE

2.3.1. Professionnalité émergente

La notion de professionnalisme émergent peut sembler contradictoire car la notion de stabilité à laquelle le mot professionnalisme renvoie se heurte à la notion de mouvement induit par la notion de professionnalisme émergent. En particulier, cette caractéristique reflète un processus de transformation dans le processus de construction du professionnalisme d'un acteur. L'accession à une nouvelle professionnalisation nécessite une « première autoconstruction professionnelle » pour les stagiaires qui s'apprêtent à suivre leur première formation dans le monde du travail.

Pour un acteur déjà expérimenté, cela signifie aussi "la reconstruction d'un moi professionnel". Le professionnalisme, qui se dégage de ces deux situations, peut être compris comme une caractéristique de tous les professionnels qui souhaitent évoluer professionnellement ou se perfectionner dans le cadre de leurs activités professionnelles, et

faire l'expérience d'essais et d'erreurs menant à la restructuration d'eux-mêmes. La structure intermédiaire vécue par le sujet en formation repose sur des savoirs généraux propres au métier assujetti et des savoirs idiosyncratiques sans lesquels l'acteur ne pourrait pas se reconnaître dans ses actions. Cependant, une nouvelle expérience professionnelle apporte avec elle l'idée que les travailleurs qualifiés subissent un processus de transformation basé sur des connaissances théoriques, des connaissances pratiques et une réflexion éthique. Aballlea (1992), comprend le professionnalisme comme expertise et déontologie, le concept émergent de professionnalisme de l'individu dans la professionnalisation tend à mettre l'accent sur une combinaison d'approches pragmatiques et d'objectifs éthiques. Le « nouveau professionnalisme » introduit un mouvement vers le professionnalisme en herbe, l'idée de changement reconnaissable à la fois par ceux qui sont directement touchés par le processus de changement et par les observateurs extérieurs.

Ce changement perçu et vécu permet d'associer des cultures professionnelles spécifiques aux comportements produits. La réticence des individus à mobiliser des compétences spécifiques à l'emploi et des attitudes professionnelles malgré leur capacité pour le travail indique une pression sur le professionnalisme. Le professionnalisme qui en découle constitue un objet de formation qui peut être considéré comme une médiation formative par divers acteurs agissant à la manière d'un tiers ou d'un collègue. Cependant, ce sujet n'a de sens que lorsque la formation professionnelle continue est observable et analysable. Le professionnalisme naissant de l'acteur est exploré à travers un processus de développement professionnel qui mobilise de manière interdépendante les aspects identitaires, administratifs, éthiques et relationnels vécus par les novices et les praticiens confirmés qui souhaitent progresser dans leur pratique professionnelle. Le concept de professionnalisme évolutif permet de visualiser les processus intermédiaires à part entière dans la construction du professionnalisme, plutôt que de révéler l'activité professionnelle dans sa qualité finale.

Le terme « nouveau professionnalisme » fait référence à la prise en compte précise du processus de développement professionnel. Ce qui est important pour les stagiaires n'est pas automatiquement associé à des préoccupations ou à un raisonnement d'expert. D'autres aspects de l'activité peuvent également être explorés. L'idée pratique de l'acteur (Windowmaker et Richardson, 1994), ou encore le « monde continu de la viabilité individuelle » (Ria, 2009), qui transforme les modes de jeu que les novices construisent en fonction de l'expérience qu'ils acquièrent, prime sur plus algorithmes huilés. Chaque qualité des professionnels nouvellement embauchés nécessite leur dévouement. Il peut prendre l'initiative et faire des suggestions car

les instructions et les procédures ne couvrent pas toutes les situations. Les qualifications professionnelles ne sont pas seulement une question d'intellect, elles dépendent du caractère général et de l'éthique d'une personne. Pour savoir agir, il faut vouloir agir. Il y a un lien entre le sujet et le corps. Les employés définissent leur engagement dans les activités par rapport à leur niveau d'engagement moyen. Des engagements individuels définis nécessitent de se référer à des cadres collectifs caractérisés par des régularités spécifiques, plutôt que d'être temporaires.

2.3.2. Effets émergents du développement professionnel

Le perfectionnement professionnel est un sujet récurrent dans la littérature universitaire et professionnelle, ainsi que dans les établissements d'enseignement et de formation, mais les définitions sont généralement volatiles. Les termes « développement professionnel » et « formation » sont souvent utilisés de manière interchangeable (Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005). Certaines littératures en développement professionnel prônent des interventions conscientes visant à changer les pratiques et les expressions des acteurs professionnels. D'autres, cependant, se concentrent sur les expériences d'apprentissage naturel au travail (Day, 1999). L'ambiguïté de cette définition rend difficile l'identification de paramètres conceptuels et opérationnels pour mesurer les résultats et les processus liés au développement professionnel. Au-delà des différences de terminologie, il existe de nombreux intérêts différents dans le développement professionnel.

Le but est de changer et d'améliorer les pratiques et le but est de générer des connaissances. Ces objectifs ont des implications importantes pour la sélection des cadres théoriques, des indicateurs pertinents et des méthodes de collecte et d'analyse des données, mais ne sont pas toujours facilement identifiables dans la recherche universitaire. Dans la littérature scientifique, le terme « développement professionnel » a plusieurs significations. Les définitions varient selon la perspective théorique avancée par les auteurs : développement et professionnalisation (Uwamariya et Mukamuera, 2005). Dans certains cas, le développement professionnel est un processus dynamique de pratique, d'action et de réflexion, qui tend à façonner le développement professionnel en composant des étapes successives, chacune avec ses propres caractéristiques. Cette perspective développementale s'appuie sur des références aux recherches de Piaget sur le développement psychologique des enfants. Il suppose que les connaissances et la pratique d'une personne dans une spécialité particulière se développent par étapes, les connaissances acquises aux nouvelles étapes étant plus complexes que les connaissances acquises aux étapes précédentes.

Le mouvement progressif que l'acteur éprouve à travers une expérience professionnelle et personnelle continue lui permet d'absorber de différentes manières les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'intrigue qu'il rencontre. Le travail fondateur de Super (1953), retrace les étapes de développement d'un individu, de la petite enfance à la retraite en passant par la carrière, en examinant toute la durée de vie d'un individu. Son modèle présente une vision chronologique et linéaire du développement de carrière, analysant les « tâches », les choix et les intérêts individuels. En éducation, Huberman (1989), a également proposé un modèle général de développement de carrière des enseignants basé sur une revue de la littérature empirique. Cependant, les auteurs ne partent pas du principe que ce développement professionnel est linéaire et monolithique, et identifient plutôt des « tendances centrales » qui caractérisent les différentes étapes de la carrière d'un enseignant. Dans le même domaine, certaines publications anglophones et francophones ont proposé des modèles de développement professionnel des enseignants par étapes graduelles ou séquentielles (Nault, 1999 ; Zeichner et Gore). Vonk, 1988. Barone et al. 1996 ; Raymond, Ouellet, Note, Gosselin, 1995. Kagan, 1992). A chaque niveau ou étape, les enseignants développent de nouvelles ressources cognitives et/ou émotionnelles, tant sur le plan professionnel que personnel. Cette évolution peut entraîner des changements d'attitudes, de croyances, de relations de travail, de performances, de savoir-faire, d'image de soi, etc.

Cette perspective développementale a l'avantage de proposer un modèle général du développement professionnel des acteurs d'un domaine donné, qui comprend et explique le processus de socialisation professionnelle et les crises et fissures identitaires qui l'accompagnent. Ce point de vue est que le développement idiosyncratique et spécialisé des acteurs n'est pas pris en compte, et que les étapes de développement du modèle ne s'appliquent pas à tout le monde. Par ailleurs, le concept de développement tend à minimiser les éléments de parcours relationnel, organisationnel et institutionnel des professionnels pour expliquer leur évolution dans la profession (Boutin, 1999). En d'autres termes, les acteurs professionnels tendent à être dépeints comme des sujets épistémologiques qui grandissent indépendamment des changements de leur environnement professionnel. Cependant, comme l'ont souligné Fessler et Christensen (1992), le développement professionnel est le produit de l'expérience individuelle, de l'expérience professionnelle et de l'interdépendance organisationnelle.

Ainsi, pour comprendre l'évolution de la pratique et de la pensée professionnelle, il faut considérer les éléments de la pratique professionnelle (sociaux, relationnels, organisationnels, institutionnels, culturels, etc.), (Mukamurera, 2002). En ce qui concerne la

professionnalisation, le développement professionnel est compris comme un processus d'apprentissage déclenché par les conditions des activités exercées. Les agents publics sont donc considérés comme des apprenants qui étendent leur expérience pour accroître leur efficacité au travail. Ces connaissances peuvent être construites grâce à des activités conscientes et ciblées, telles que le développement de systèmes d'éducation et de formation. A l'inverse, cela peut se faire plus ou moins consciemment dans ou par la mise à jour des pratiques professionnelles. En ce sens, l'action professionnelle a un côté constructif car elle permet aux acteurs d'apprendre par l'action. Dans cette perspective, le développement professionnel est compris comme le processus d'acquisition d'une expertise qui influence le développement de la pratique et de l'état d'esprit d'un acteur. Day (1999), définit ainsi le développement professionnel dans le contexte de la profession enseignante comme « le processus par lequel les enseignants et leurs collègues révisent et actualisent collectivement leurs mandats en tant qu'agents de changement, et acquièrent et développent des connaissances, des compétences et des connaissances essentielles ». "

Cette perspective appelle les acteurs à jouer un rôle important dans le développement professionnel. Le formateur peut créer individuellement et/ou en collaboration de nouvelles ressources pour apprendre et maîtriser les techniques. Guskey (2000), propose donc un modèle en cinq étapes pour évaluer le développement professionnel d'une structure de formation dans un cadre d'auto-évaluation. Le niveau 1, correspond aux réponses des participants. Il s'agit de ce que les participants ont appris grâce au perfectionnement professionnel (niveau 2), au soutien et au changement organisationnel (niveau 3), à l'utilisation des nouvelles connaissances et compétences par les participants (niveau 4) et aux étudiants (niveau 5). Gather et Thurler (2004, p. 109), après avoir compilé un « catalogue des méthodes de formation professionnelle à la disposition des enseignants », ont trouvé « quatre grands sous-ensembles (...) » d'analyse paramétrique : Tout d'abord, défier une formation plus difficile. Deuxièmement, la volonté des responsables de la formation et des politiques de diversifier et de reconnaître les options possibles en investissant les ressources nécessaires. "

De cette perspective « professionnelle » en développement de carrière, deux catégories de travail sont identifiées, l'objectif étant de développer la professionnalité que les acteurs partagent plus ou moins consciemment « à travers leur pratique personnelle et collective ». Il s'agit notamment des recherches sur la psychologie du travail, l'ergonomie cognitive, les principes de travail, etc. Le deuxième type de travaux vise à concevoir des dispositifs de recherche ou de formation pour faire évoluer les pratiques et les mentalités des acteurs

professionnels. Cette dernière repose sur la capacité réflexive du praticien à analyser et à faire évoluer la pratique professionnelle. Travailler dans ces deux catégories permet aux agents publics d'acquérir de nouvelles compétences et de développer des pratiques, des idées et des formes dans les contextes vécus et évoqués par les activités exercées. Un objectif heuristique de la recherche en développement de carrière est de construire des connaissances sur les moteurs du développement et du changement de carrière (Marcel, 2005 ; Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005). L'intention fondatrice de cette étude est façonnée par l'exigence épistémologique d'identifier les régularités ou les stabilités qui caractérisent les savoirs et les pratiques construits et mobilisés par les agents publics, et de pouvoir expliquer leur dynamique évolutive (Bru, 2002).

Il suit une approche heuristique visant à décrire, comprendre et expliquer des données empiriques sur le comportement et le discours d'acteurs professionnels à l'aide d'outils théoriques et méthodologiques spécifiques. Les savoirs construits débouchent sur des concepts généraux, ou plus généralement des modèles théoriques, qui répondent à des normes de validité scientifique propres aux sciences humaines et sociales. Validité interne et externe des résultats, exigences de fidélité et de fiabilité des données collectées, etc. Matériel de mesure utilisé (De Ketele et Maroi, 2006). Le but principal de cet objectif est de comprendre le processus de développement professionnel.

Ces processus peuvent être définis différemment selon le cadre théorique utilisé (processus psychologiques, psychosociaux, sociologiques, psychanalytiques, etc.). Par exemple, les analyses cliniques et ergonomiques de l'activité (Clot, 1999, Clot et Leplat, 2005, Saujat 2002) suggèrent que des changements sont nécessaires pour 'comprendre' ou 'comporter' la situation de travail. Des études d'intervention et des modifications volontaires des conditions de travail permettent de mieux comprendre l'évolution des comportements occupationnels. Les travaux liés à la perspective de la politique de développement du « développement professionnel » sont pleinement intégrés à cet objectif de recherche. L'objectif est de créer un modèle heuristique de la dynamique de changement dans la pratique, le comportement et l'état mental des acteurs professionnels. De même, les catégories de travail liées à la perspective professionnelle de développement professionnel visent à produire des connaissances qui peuvent décrire, comprendre et expliquer le processus de production (et de développement) professionnel. Un objectif spécifique est le développement de la pratique et des ressources professionnelles.

Dans ce contexte, ils peuvent être motivés par le désir de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif de recherche offrant une activité de réflexion et de formulation d'expériences passées. Ces activités s'inscrivent dans le paradigme du praticien réflexif, une manière d'objectiver et d'expliquer les connaissances générées au cours de l'action afin que l'agent devienne plus compétent dans la pratique et développe de nouvelles compétences. Pour Perrenoud (2001, p. 4), cela signifie pour les enseignants « des analyses systématiques, régulières, instrumentales, sereines et efficaces, des tempéraments, des attitudes et des pratiques réflexives qui établissent des compétences » et « des cibles » pour l'acquisition d'un « apprentissage ciblé ». Cet objectif comprend des outils tels que l'auto confrontation et la confrontation interpersonnelle, l'analyse collective de situations professionnelles (Fumat, Vinciens, Etienne, 2003), des entretiens explicites, et la production d'écrits réflexifs tels que les mémoires professionnels. Comme le souligne Vermeersch (1990), l'entretien explicite a pour but de former les praticiens à prendre conscience des phénomènes qui organisent leur pratique et à développer leur expertise.

De même, la recherche-action (Liu, 1997), étude pratique, peut également contribuer au développement professionnel des acteurs. Des chercheurs proposent d'accompagner les acteurs dans l'analyse et le diagnostic de leurs pratiques, de leurs organisations et des compétences mobilisées pour les améliorer, en commençant par l'identification des problématiques professionnelles. Des outils tels que les audits et les méthodes pédagogiques s'inscrivent parfaitement dans cette volonté de faire évoluer les pratiques des acteurs. La volonté de changer les pratiques va généralement de pair avec des dispositifs de formation des acteurs qui offrent une approche plus efficace. Dans l'analyse des pratiques professionnelles, des domaines d'étude spécifiques, tels que les principes professionnels, sont mobilisés dans des systèmes de formation visant à construire des connaissances sur les compétences que les agents publics mobilisent dans le cadre de leur travail et à les communiquer en termes de compétences. Une partie de cette pratique concerne les catégories de travail liées à la perspective de développement professionnel. Ceux-ci sont dédiés, par exemple, à l'analyse et à l'évaluation du développement des ressources professionnelles et personnelles des agents publics et de l'impact des systèmes d'éducation ou de formation sur la pratique de ces agents. Les résultats de ces travaux se heurtent généralement à des critiques liées à l'absence de consensus sur la relation qu'il convient d'établir entre les pratiques des acteurs et leurs pensées (expressions, idées, croyances) dans le contexte du changement (Daudran, Brodur, Bleu, 2005).

L'analyse des processus de développement professionnel peut être influencée par une variété d'orientations théoriques. Ce sont généralement des constructions intellectuelles "cohérentes et cohérentes" qui intègrent logiquement des concepts pour expliquer et interpréter des aspects spécifiques des processus d'apprentissage et de développement d'un individu. Ces orientations théoriques se distinguent par un lien logique entre les postulats et les hypothèses qui les caractérisent. Plusieurs théories aident à développer une meilleure compréhension du processus de développement de carrière. Parmi celles-ci, deux grandes catégories de théories se concentrent sur les processus individuels (les agents et leurs activités) et l'autre sur les processus collectifs et organisationnels (les groupes et leurs activités). Certaines des théories proposées ne traitent pas directement et centralement de l'objectif de développement professionnel, mais plutôt à travers les concepts à développer et les domaines à l'étude (ou les possibilités d'y parvenir). Le développement de carrière peut être analysé en se concentrant sur les aspects des problèmes individuels. Les recherches connexes visent à décrire et à comprendre le développement des ressources personnelles dans les activités professionnelles des sujets.

Les théories cognitives qui expliquent le développement professionnel dans une perspective cognitive ont généralement pour fonction de décrire les ressources qui sont construites et mobilisées par les acteurs en situation d'activité professionnelle. Ils supposent que ces ressources contribuent à l'organisation de la pratique professionnelle. La théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1991), suit celle de Piaget (1936, 1970), montrant que les schémas comportementaux s'étendent au-delà de la petite enfance. Même les adultes sont reconnus dans divers enregistrements comportementaux tels que les lieux de travail. Pour agir efficacement, les agents publics doivent conceptualiser la réalité par la pratique tout en pratiquant. Ceux-ci construisent un « organisateur immuable » associé à une classe de situations spécifiques. Sa fonction est de guider la sélection et l'interprétation des informations pertinentes pour l'environnement de travail et de soutenir l'exécution des actions. C'est ainsi que la théorie cognitive interprète l'apprentissage professionnel d'un sujet à partir de l'identification des ressources personnelles qui sont construites et mobilisées pour accomplir une tâche. Par exemple, les cours spécialisés et les théories sur l'ergonomie cognitive sont basés sur la recherche en psychologie cognitive, qui explique comment les gens pensent en milieu de travail. La pédagogie professionnelle, qui renvoie au constructivisme de Piaget, suppose que les professionnels acquièrent plus ou moins des compétences en s'exposant à des situations variées (familières ou nouvelles).

Il consiste en un ensemble de représentations organisées (conceptuelles, sociales, organisationnelles) et organisateurs d'activité (schémas, procédures, raisonnement, prise de décision, coordination) susceptibles de mobiliser les capacités du sujet à atteindre un but ou tâche.). La recherche en ergonomie cognitive examine également comment les professionnels acquièrent des compétences spécifiques grâce à l'utilisation d'appareils dans leur pratique. Pour Rabardel (1995, 2005), les instruments de musique sont un mélange d'artefacts (objets modifiés par l'homme) et d'usages connexes. Les artefacts peuvent représenter des objets physiques (outils, machines, etc.), mais ils peuvent aussi représenter des objets symboliques (systèmes de règles, pratiques, systèmes d'évaluation, etc.). Ces éléments permettent aux professionnels de comprendre comment construire de nouvelles ressources cognitives (traces, représentations) à partir des artefacts créés et/ou disponibles dans leur environnement de travail. Le contexte professionnel joue un rôle important dans l'élaboration d'un sujet à l'aide d'artefacts mobilisés comme outils.

Les compétences professionnelles sont plus ou moins constituées des ressources cognitives conscientes du sujet. Certaines théories, reprenant la terminologie de Leplat (1997, 1995), postulent que ces capacités sont implicitement intégrées au sujet. Ils sont donc difficiles d'accès et de verbalisation. Les schémas comportementaux et les représentations fonctionnelles appartiennent à cette catégorie de ressources cognitives difficilement perceptibles par les sujets. Pour y accéder, les chercheurs doivent construire des modèles cognitifs basés sur des inférences sur le comportement observé des acteurs dans des classes spécifiques de situations. A l'inverse, d'autres cadres théoriques qui différencient les recherches comportementales à ce jour soutiennent que les ressources cognitives qui organisent la pratique professionnelle peuvent facilement être consciemment verbalisées. Par le dialogue, il est possible d'accéder au raisonnement et à l'interprétation de la situation par le tiers actant, et comprendre les attentes, les jugements et les choix de ce dernier pour agir efficacement dans la situation dite complexe. La théorie sociale cognitive fait partie du paradigme social constructiviste. Ils tentent d'expliquer le développement professionnel et personnel de l'individu à partir de la médiation sociale et culturelle (Marcel, 2005).

Ces médiations se caractérisent par des cadres et des outils culturels qui mobilisent réellement les individus. On peut se référer aux écrits de la psychologie historique et culturelle qui expliquent la transformation mentale individuelle à travers un système de symboles et d'outils hérités des générations précédentes. Psychologie russe (Vygotsky (1934 ;1998), Rubinstein (1935 ;2000, 1940 ;2007), Leontief (1965), Galperin (1965), Tarizina (1998)

discutent des tendances actuelles de la recherche sur la cognition sociale) La composante biologique du développement de l'intelligence peut être considéré au détriment de la recherche qui soutient que les outils et les systèmes de signes qui entraînent les sujets dans leur environnement ne doivent pas être considérés comme de simples aides à la pensée qui prolongent ce qui existe déjà. Au lieu de cela, les capacités mentales réelles sont prises en compte. Dans le cas de Vygotsky (1934), des outils psychologiques sont développés et/ou mobilisés pour renforcer les capacités cognitives du sujet (capacité de mémoire, augmentation des réflexes comportementaux, etc.) et la capacité à « endurer ». Ces outils aident les sujets à certaines étapes à mieux contrôler leur comportement et à atteindre de meilleures performances mentales. Ainsi, le développement des fonctions psychologiques supérieures progresse de l'extérieur (utilisation des outils) vers l'intérieur (internalisation des fonctions de médiation des outils).

La recherche sur l'activité consiste en des unités d'analyse qui tiennent compte des caractéristiques d'interaction sociale du comportement humain et des caractéristiques cognitives des individus. Les théories du conflit sociocognitif et de l'apprentissage social peuvent également être identifiées dans les théories traitant des processus sociocognitifs impliqués dans le développement professionnel (Marcel et Garcia, 2008). Les situations de contradiction socio-cognitive liées à des sujets de travail spécifiques conduisent à l'acquisition de nouvelles ressources cognitives par les professionnels. Doise et Mugny (1997), et Perret-Clermont (1996) soutiennent que les déséquilibres interpersonnels causés par des situations dans lesquelles les interlocuteurs ont des perspectives différentes peuvent être réduits à des déséquilibres intra personnels en remettant en question sa propre perspective. De tels déséquilibres intra personnels facilitent les déviations du point de vue d'une personne en percevant des réponses qui peuvent différer des siennes. Dans un contexte professionnel, le contexte d'interaction (formel ou informel) entre acteurs peut favoriser des conflits sociocognitifs, se traduisant par l'accomplissement de tâches spécifiques ou la rédemption de ressources cognitives identitaires.

Aussi les travaux de construction. Elle souligne que l'observation « active » du comportement modèle joue un rôle important dans l'apprentissage des matières. L'apprentissage vicariant (également appelé modélisation), l'effet de l'observation des autres, est fondamentalement différent de la copie par imitation. "La modélisation est le processus qui consiste à extraire les règles sous-jacentes des styles de comportement observés, à construire des modèles de comportement dans lesquels les gens ressemblent étroitement à leurs modèles

et à les dépasser en créant de nouvelles compétences et capacités. En effet, c'est le travail, qui est « évolué bien au-delà » de l'observé » (Kalé, 2004, 25). De plus, lorsque la modélisation facilite l'émergence de nouveaux comportements, elle influence aussi la motivation en générant des émotions ou en agissant sur des valeurs, élargissant les horizons de l'observateur vers des bénéfices nouveaux et anticipés (Cale, 2004, 25-26).

La modélisation permet aux experts d'apprendre de nouveaux comportements en observant les autres. Selon Bandura (2001), à mesure que la théorie cognitive devient plus répandue, les connaissances ne sont pas seulement acquises en accomplissant des actions et en expérimentant leurs conséquences. Grâce à des compétences symboliques, les individus peuvent apprendre de nouveaux "modèles de comportement" et leurs conséquences à travers des démonstrations physiques, des représentations picturales ou des descriptions verbales. Ainsi, dans un contexte professionnel, on peut faire l'hypothèse que des acteurs peuvent développer et construire de nouvelles connaissances à travers ce processus de modélisation du comportement d'autrui. Enfin, Bruner (1993), dans la lignée des travaux de la psychologie russe, soutient que la connaissance se construit par médiation sociale. Dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage, les auteurs s'intéressent particulièrement aux interactions de contrôle réalisées dans les modes de communication.

Le concept d'échafaudage est introduit pour décrire le processus de coordination de ces interactions de tutelle. Elle décrit l'échafaudage comme "permettant aux enfants, avec l'aide d'adultes, d'apprendre à organiser leurs actions de manière à leur permettre de résoudre de manière indépendante des problèmes dont ils ne savaient pas au départ qu'ils pouvaient être résolus par l'interaction". Le processus d'échafaudage consiste donc à donner aux apprenants la possibilité de résoudre des problèmes, d'accomplir des tâches et d'atteindre des objectifs qui seraient autrement au-delà de leurs capacités. Le concept de cognition contextuelle a émergé de la perspective de remettre en question les hypothèses de base de la cognition de certaines théories cognitives, indépendamment du contexte et des intentions du sujet. Les connaissances individuelles sont stockées dans le cerveau quel que soit l'environnement et ne sont pas employées sous la forme d'une planification ou d'une réflexion préalable dans des situations comportementales pour guider le comportement (Suchman, 1987 ; Theureau 2002, 2004). Dans la théorie situationnelle de la cognition, la situation dans laquelle une personne apprend devient une partie importante de ce qui est appris (Grisson, 2002). Il est basé sur un système interactif où les acteurs interagissent entre eux, mais il est également basé sur des systèmes matériels et d'expression.

Dans le modèle cognitif contextuel, les connaissances d'un individu sont dynamiquement reconstruites en relation avec l'environnement. Au lieu de considérer la cognition comme une sorte de « calculateur » qui sélectionne les actions et les règles appropriées en fonction de la situation, la cognition situationnelle est perçue, perçue, perçue, conçue et mise en œuvre comme des politiques. Les liens entre perceptions et concepts sont dynamiquement couplés par la médiation des situations rencontrées.

Les objectifs et les significations des acteurs sont reconstruits au fur et à mesure que l'environnement change au fil du temps. Ainsi, la personne, le matériel, l'objet symbolique, que le sujet reconnaissait jusqu'alors comme la contrainte environnementale dans son activité, réalise à l'inverse la tâche du sujet à travers le développement de l'environnement et l'histoire de l'individu. Gibson (1977, 1979) utilise la théorie de l'affordance visuelle pour étudier la relation entre la perception et l'action. Le concept d'affordance est la perception par le sujet des modes de fonctionnement possibles des propriétés (visuelles) d'un objet.

Les propriétés perçues du monde déterminent le comportement du sujet. Cette théorie révèle la nature opportuniste du comportement, l'opportunisme que Thatchman (1987), défend contre le comportement « planifié » dans le cadre de la conscience contextuelle. En milieu de formation, l'apprentissage contextuel soutient le développement de théories cognitives contextuelles. Comme l'action situationnelle, l'apprentissage situationnel est plus efficace pour apprendre dans un contexte pertinent et réel que pour apprendre des idées abstraites et complètement décontextualisées. Lave et Wenger (1991, 34) proposent une théorie de l'apprentissage situationnel comme « un pont entre la notion que les processus cognitifs sont primaires (et donc l'apprentissage) et que la pratique sociale est un phénomène génératif primitif ». Dans le domaine professionnel, la théorie de la perception situationnelle reconnaît les éléments du contexte professionnel (acteurs, objets, dispositifs, etc.) et leur rôle important dans leur développement dans l'acquisition de compétences, de perceptions, d'expressions et de représentations. La pratique professionnelle s'inscrit dans des contextes spécifiques qui fournissent des ressources (éléments matériels, sociaux et historiques) mais définissent également des contraintes qui imposent des coûts à l'épanouissement personnel (Beguin, 2007).

2.4. MODÈLES THÉORIQUES

En raison du grand nombre d'études théoriques sur le développement professionnel par la formation professionnelle, la complexité du processus et l'interaction de multiples variables doivent être prises en compte. Il s'agit ici d'une approche holistique des faits, qui considère la

diversité des situations, recherche la cohérence et envisage un écosystème de faits sociaux. Jorro (2006), Bourdoncle (1994), De Ketele et Gérard (2005), Marcel (2006), Pastré (2008), Ardouin (2011) et Vergnaud (2007) identifient les facteurs d'influence potentiels à l'échelle mondiale qui proposent un modèle pour mieux appréhender le concept de formation professionnelle. Vygotsky (1998), Bruner (1993), Schuman (1987), Rababel et Samurcay (2004) permettent également de mieux comprendre les facteurs qui peuvent contribuer au développement de carrière. La preuve d'une approche influencée par la théorie des phénomènes sociaux est déjà évidente à partir de la compréhension des éléments de la formation professionnelle comme complexes. Cette approche est également cohérente avec la pensée sociocognitive de Bandura (1986), qui inclut les comportements individuels et collectifs, les régularités qu'ils instaurent, et les ensembles de comportements partiels qui leur donnent sens. Quiconque dit complexe parle en fait de variations et d'enchevêtrements de paramètres observables. Il faut donc organiser nos observations selon les dimensions du phénomène. D'après Bandura (2001) et Vygotsky (1998), les éléments de développement professionnel reposent sur deux aspects principaux.

- Dimension personnelle : Il s'agit donc d'individus et de leurs activités.
- Aspects collectifs : les groupes et leurs activités.

Chaque dimension de ce modèle descriptif et analytique rassemble ainsi un ensemble de facteurs comportementaux, qui sont lus sous différents angles théoriques. Il existe, bien sûr, de nombreuses théories sur l'analyse sociologique du développement professionnel. Ce qui tient lieu de guide, c'est la capacité de la théorie à expliquer certains aspects des phénomènes, et la complémentarité entre ces différents éclairages. Ainsi, l'ambition primordiale de l'élément de développement professionnel des agents de l'administration publique du Cameroun imprègne divers éléments d'une dimension et aussi diverses dimensions du phénomène. Ce filtrage nécessite une lecture qui transcende les contradictions des voûtes théoriques pour partager la portée globale du fait et la clarté de son opérationnalisation.

2.4.1. La théorie des conventions

La théorie conventionnelle est née de courants sociologiques comportementaux qui cherchaient à expliquer le processus de développement personnel. Elle met l'accent sur le fait que l'étude de la pratique de l'acteur doit être pertinente aux différents niveaux contextuels (non hiérarchique, organisationnel, sociétal) dans lesquels l'acteur est placé. La Convention apporte une contribution multiforme à deux niveaux : niveau organisationnel et niveau individuel.

Selon Wartofsky (1979), les gens utilisent la représentation sous forme de théories, de modèles scientifiques et d'images artistiques pour leur donner accès aux connaissances dont ils ont besoin pour faire leur travail. "Il n'y a pas de connaissance humaine sans expression." Lewis (1969), l'un des piliers de la théorie conventionnelle, s'est intéressé au contexte de la recherche sur le langage. Lewis (1969, p. 203), souligne que la langue est une convention omniprésente au sein d'un groupe. La langue, comme toute autre convention, résout le problème de la coordination. L'accord est un contrat social dans le sens où les personnes d'un même groupe de travail peuvent décider comment coordonner leurs actions. A l'origine, l'usage courant de la convention traduite renvoie au souci de prendre des décisions sans raison apparente. Le suivi de la convention donne la priorité au respect des normes.

Contrairement aux réunions quotidiennes, les réunions n'ont de sens que dans un environnement de groupe. Un individu peut suivre une routine seule, mais a besoin d'au moins deux autres personnes pour parler du rituel. Suivre la convention dans ce sens signifie se conformer aux autres membres du groupe. Les attitudes évidentes reflétées dans la convention ne garantissent pas le succès. Dans les collectifs, la convention encourage le comportement sans expliquer pourquoi un individu se comporte d'une certaine manière. Le respect de la Convention ne requiert donc aucune autre justification préalable. Respecter la convention, c'est aussi choisir une option plutôt que des alternatives. En ce sens, cette règle est arbitraire. L'importance des règles est qu'elles régissent le comportement et mettent l'accent sur la forme plutôt que sur le fond. De ce fait, la solution choisie peut toujours être potentiellement mauvaise. Dans des situations incertaines, les individus peuvent méconnaître les conventions (règles).

Les conventions sont donc arbitraires pour les acteurs, et il en va de même pour les observateurs extérieurs. Ce traité est une forme d'accord tacite. Définir des comportements à adopter plutôt que des réglementations écrites objectives auxquelles on peut se référer à tout moment. Cependant, les règles traditionnelles peuvent souvent être décrites en une ou plusieurs phrases. Cette règle n'est donc pas entièrement implicite. Le point clé est qu'il n'y a pas de formulation convenue ou éprouvée des conventions, car les règles fonctionnent comme des conventions parce qu'elles perdent de vue leurs origines. Il est important de noter que la connaissance du contrat n'affecte pas son application. Dans ces conditions, ce pacte n'a pas d'histoire. Étant donné la difficulté de rappeler le passé instructif, personne ne sait pourquoi la convention est suivie. Selon Burge (1975), si une règle est une convention, il n'est pas

nécessaire de l'identifier comme une convention. L'introduction de conventions semble souvent fortuite. Ils ne sont pas nécessairement établis à l'origine sous forme de lois ou de règles, mais sont réglementés à la suite des actions d'individus vivant dans un groupe particulier.

Le modèle de Boltanski et Thevenot (1991), permet de comprendre « la grammaire de ces compromis », d'étudier la dynamique des accords conclus et la formation des compromis résultant des objectifs coopératifs et des stratégies d'agents. Le processus de négociation détermine également la résolution en cas de litige. Son objet est d'étudier les règles, normes ou conventions qui s'établissent entre agents sociaux face à des épreuves critiques (conflits entre individus). Selon Boltanski et Thevenot (1991), les individus en situation d'incertitude ont une véritable capacité morale à reconnaître la nature de la situation et à y adapter leur comportement. Sur la base de critères divers et parfois contradictoires, les acteurs expriment leurs désaccords et définissent leurs actions.

De même, les règles peuvent également changer en fonction du comportement stratégique de l'agent via deux mécanismes. L'un est la régulation de la chute, qui découle de la réaction de l'exécutant aux commandes du manager, qui découle de la stratégie au sommet de la hiérarchie. L'évolution des modèles d'évaluation est toujours contradictoire en raison de la restructuration de l'ordre social qu'elle provoque. Avec cette influence, les acteurs représentent des positions différentes. Quelle que soit leur position au sein de la hiérarchie organisationnelle, les motivations des acteurs sont de maintenir voire d'élargir leur sphère de liberté. Pour ce faire, elle cherche à surmonter les zones d'incertitude liées au fonctionnement efficace des organisations. Par conséquent, les professionnels expérimentés (par rapport aux professionnels moins expérimentés) sont susceptibles d'avoir la bonne logique stratégique en place au sein de leurs organisations, leur permettant de conserver, voire d'accroître leur autonomie dans la prise de décision et le partage.

Ce professionnel a su mobiliser des compétences latentes et tirer parti des ressources de l'environnement pour maîtriser les zones d'incertitudes pertinentes et nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation. Par convention, les agents publics sont capables de diagnostiquer des situations, de diriger des actions et d'en contrôler le déroulement. Ils visent donc non seulement l'efficacité des actions, mais aussi la fonction d'être communicables et communicables au sein d'un groupe d'experts. Selon Nizet (2001), la théorie des conventions se situe à la frontière entre la sociologie, l'économie et la gestion. Ainsi, selon lui, la théorie conventionnelle s'intéresse au comportement des individus face à des situations caractérisées

par l'incertitude. À cette fin, il considère que la convention est une approximation du premier ordre, un ensemble de critères et de normes auxquels les individus se réfèrent pour déterminer le comportement qu'ils adopteront dans des situations d'incertitude. Dans des situations incertaines, divers critères peuvent fournir des informations dont les individus doivent tenir compte lors de la prise de décisions. Les théories conventionnelles expliquent comment les individus déterminent leur comportement dans des situations incertaines, et comment la convergence spécifique et les adaptations spécifiques du comportement des autres découlent de ces diverses décisions individuelles. Il définit la théorie des conventions de deux manières principales :

Premièrement, comme une situation incertaine. L'incertitude dans une situation est le degré de savoir-faire qu'un individu possède quant à la façon d'accomplir les tâches correspondantes à son poste de travail. L'incertitude sur une tâche est faible quand l'employé sait relativement bien quelle attitude adopter pour atteindre les résultats escomptés. A contrario, l'incertitude est élevée lorsqu'il existe peu ou pas du tout d'orientation prédéfinies d'exécution de tâches qui incombent à l'acteur professionnel. Dans ce deuxième cas, il revient à l'individu de faire preuve d'expérience, de jugement, d'intuition et d'un certain habileté à résoudre le problème. Ensuite, comme décision de référence : les références ou normes explicites se rapportent aux juridictions juridictionnelles et contiennent toutes les informations nécessaires sur lesquelles les individus doivent se fier dans les circonstances. Il s'agit notamment des propos tenus dans l'organisation, un règlement de travail (qui peut préciser l'heure d'arriver et celle de départ au lieu de travail), les textes, les décisions, l'organigramme, la circulaire, les notes de service.

Les repères implicites (attitudes des personnes), renvoient plutôt aux non-dits de la juridiction administrative et de l'environnement de travail d'un individu. Toutefois, ces non-dits influencent d'une manière ou d'une autre le comportement de l'individu en situation. C'est notamment le cas des comportements d'autres individus de la structure (collaborateurs, collègues), objets, etc. les conventions reposent sur quatre principales composantes: les personnes : il est question des comportements à adopter en situation d'incertitude... ces personnes se caractérisent par les critères d'âge, de sexe, de la qualification professionnelle; les normes ; les objets : renvoient à tous matériels pouvant influencer la prise de décision de l'individu en situation d'incertitude ; l'espace et le temps : l'espace traduit le lieu d'activité ou

de travail de l'individu, quant au temps, il est question et des références antérieures soit des échéances futures contenues dans les objectifs à atteindre.

Les acteurs sont supposés être capables d'appliquer les conventions de manière réflexive. Ils sont capables d'évaluer l'adéquation des accords aux situations réelles et leur mise en œuvre dans ces circonstances. Les acteurs peuvent penser à utiliser des conventions. D'un point de vue pratique, ils sont le résultat d'une expérience collective des possibilités de coordination face à des problèmes collectifs. Les acteurs font des conventions pour les situations. Ces règles sont stabilisées et intégrées dans un réseau d'acteurs, d'objets et de concepts.

Les relations interactives et interprétatives avec les objets et les formats d'information constituent des manières traditionnelles de qualifier les personnes, les actions ou les objets. Pour Niset (2001), la convention est l'écran d'information. En d'autres termes, un individu qui ne dispose pas de toutes les informations voit un objet agrégé qui représente des règles de coordination sur lesquelles il faut agir et qui peuvent être traitées simultanément. Au niveau épistémologique, le modèle conventionnaliste de la liberté de statut et d'organisation du sujet semble encore en construction. L'imitation est au cœur de la mécanique de la convention. "L'acteur, grâce à l'interprétation des informations fournies, est capable d'agir en appliquant des conventions et d'échapper à l'incertitude. Des croyances d'imitation d'appareil sont présentées. La théorie conventionnelle oblige également les cadres intermédiaires dans le cadre de la recherche à suivre également la rationalité d'imitation. Il revêt un caractère ambigu en ce qu'il se positionne comme le sujet de

En effet, pour Niset (2001), la théorie conventionnelle interroge la façon dont les individus prennent des décisions dans des situations incertaines. Au lieu de s'appuyer sur le calcul rationnel, comme le suppose le courant néoclassique de l'économie, les différents critères qui existent dans la situation, les plus explicites (la proposition) et les plus implicites (les personnes, la matière, l'espace, le temps). Ces repères nous permettent de comprendre non seulement comment les comportements individuels s'articulent au sein d'une organisation, mais aussi comment les désaccords (soi-disant soupçons et critiques) surgissent et contribuent au développement organisationnel. Selon Niset (2001), "Afin de se coordonner, les agents doivent d'abord utiliser des cadres conventionnels pour appréhender la situation et le comportement des autres." Cette appréhension n'est pas seulement cognitive, elle est aussi évaluative, et la forme d'évaluation détermine ce qu'est important. Les acteurs enregistrent et prennent en compte. C'est un alignement de valeurs collectives et de biens communs

irréductible à un état de préférence individuel et qui fournit le cadre des dispositifs d'alignement les plus justifiables.

La théorie conventionnelle souligne que le changement organisationnel peut également être causé par le comportement lui-même. La variation peut donc provenir directement de la pratique ou de l'action elle-même, pourvu qu'elle soit perçue comme une consonne. La théorie des conventions suggère donc que l'expert travaille sur deux axes indissociables : l'observation du terrain de travail, et l'action et l'expression. Pour Nizet (2001), la théorie de la convention s'oriente spécifiquement vers les normes et les attitudes des personnes qui motivent l'orientation des comportements professionnels. S'agissant d'un type bien précis de gouvernance organisationnelle, la coordination, il n'est pas possible de décrire toutes les situations de gouvernance organisationnelle. Romelaer (1999, p. 6) soutient dans ce contexte que : « L'individu peut aussi analyser des situations d'incertitude en fonction de ses propres connaissances et expériences, recueillir des informations, créer des solutions à l'issue d'échanges, expérimenter et créer des connaissances.

La convention n'est pas seulement comprise comme un sujet théorique. Elle emploie également deux approches : une approche stratégique et une approche interprétative. Le concept de convention est souvent utilisé en économie aujourd'hui. Pour mieux comprendre le présent, il convient de préciser ce que l'on entend par convention. Il existe deux approches générales qui décrivent le mieux la théorie conventionnelle : « stratégique » et « interprétative ». La première approche dite stratégique peut être considérée comme une théorie conventionnelle légitime de l'économie orthodoxe. Elle est basée sur la théorie du choix rationnel. La seconde, à son tour, place le congrès à un niveau intermédiaire entre les individus et les groupes, un niveau intermédiaire où convergent divers institutionnalismes. En ce sens, cette approche constitue un cadre favorable pour traiter des problèmes de relations entre individus et groupes.

Dans l'analyse stratégique des conventions, les règles sont basées sur les principes du jeu. Batifoulier et Laquier (1997), parlent de la théorie des jeux d'acteurs. Pour ces auteurs, les conventions sont dynamiques. Ils sont en constante évolution et impliquent plusieurs variables. En fait, les accords existants ouvrent la porte à de nouveaux accords. Dans les jeux évolutifs, les conventions coexistent et s'affrontent. Le point à ce niveau est de prioriser la compatibilité entre les deux approches, comme croire que les autres membres du groupe se comporteront exactement comme soi. En tant que tel, le Code se définit comme un code de conduite à suivre

par chaque membre. Suivez les actions que chacun considère comme mutuelles. Au-delà de l'arbitraire de la convention, une autre solution permet la coordination. C'est le côté rationnel.

Pour Lewis (1997), la convention permet la coordination entre les membres d'un groupe avec une rationalité parfaite, sans recours à une autorité extérieure. Pour rendre l'approche stratégique de la convention plus explicite, Lewis (1997) développe davantage l'article en s'appuyant sur la théorie des jeux de coordination conçue par Schelling (2002). En ce sens, le traité a fait l'objet de recherches sur la théorie des jeux, notamment fondées sur des approches stratégiques. Plus précisément, Lewis (1997) introduit le jeu "Serf Hunting" pour mieux soutenir les aspects stratégiques de la compétition. Le concept conventionnel est mobilisé par une approche stratégique lorsqu'un individu a besoin de résoudre le problème d'ajustements, y compris la sélection de solutions de jeu. Cette approche indique régulièrement l'état d'équilibre développé par le Nash et donne des caractéristiques auto-améliorées. L'approche stratégique pose sérieusement le problème du suivi de la "mauvaise coutume" ou de la prochaine bonne pratique. En effet, l'arbitraire des us et coutumes (compte tenu des larges choix proposés) peut choisir pour un joueur potentiel et rationnel une solution qui n'optimise pas la pratique. Par conséquent, la solution qui semble logique entrave souvent les normes de la théorie standard. Les travaux les plus récents sur la théorie des jeux (dominance évolutive, équilibre) n'ont guère modifié ce constat, abordant finalement la difficulté d'expliquer la sélection de règles à partir d'un seul calcul d'intérêt.

L'émergence et le suivi des conventions sont souvent soumis à d'autres logiques qui ne sont pas de nature purement instrumentale. Plus précisément, il s'agit de valeurs qui évoquent des émotions partagées et intègrent automatiquement des aspects collectifs dans l'analyse. Selon Searle, la base de la pensée collective est le sentiment que les individus font quelque chose (souhaiter, croire, etc.), en équipe, et les pensées individuelles que chacun peut avoir découlent de la pensée de groupe que partagent ses membres. Ainsi, une approche stratégique de la convention qui fait appel à un individualisme méthodologique rigoureux offre une vision peu riche de la relation entre individus et groupes, qui revient à un simple calcul de gain personnel. Les groupes sont réduits à un ensemble de croyances mutuelles sur les intentions personnelles des membres, formalisées par la connaissance de la rationalité. À cet égard, l'approche interprétative prend le pas sur la convention.

L'approche stratégique intégrée par l'économie orthodoxe est celle d'agents purement rationnels, maximisateurs d'utilité (partisans de l'efficacité marchande), et le concept de justice

a une portée limitée et un concept unique d'efficacité. Décrire une place dans le monde représentée uniquement par un critère (optimalité de Pareto). Les solutions proposées, lorsqu'elles sont confrontées à des problèmes spécifiques liés à la coordination, reposent sur une mise en ordre spontanée, bien que parfois au prix d'un affaiblissement du postulat sous-jacent, comme dans le jeu de l'évolution. Une critique majeure de cette représentation de l'économie la dénonce comme un ordre « barbare ». L'Économie des conventions critique l'arbitraire de l'ordre économique, la multiplicité des mondes possibles, les modèles d'organisation des économies et des villes, et leur organisation dans le monde réel, notamment dans ses travaux les plus récents.

Dans l'approche interprétative, les conventions sont plus que de simples règles de conduite. Une méthode d'évaluation capable d'interpréter toutes les règles. A ce niveau, ils couvrent principalement les aspects normatifs. Par conséquent, les individus sont dotés de la capacité d'interpréter. Les conventions sont également des moyens de réglage des affichages comportementaux. Contrairement à l'analyse syntaxique de l'approche stratégique, l'approche interprétative propose une analyse sémantique des règles. La première étape du plan économique du traité était de montrer que la coercition vainc le problème de la coordination entre les approches stratégiques et interprétatives du traité dans le domaine économique. La troisième approche de la convention caractérise l'intentionnalité modérée. Il est important ici de préciser que la règle affecte les actions. En ce sens, le concept d'imperfection des règles a émergé dans la recherche. En d'autres termes, il est impossible d'empêcher de penser à ce que signifie suivre les règles, quelles qu'elles soient. Cette considération constitue la véritable originalité du programme de recherche en économie de convention. Toutes les règles, plus ou moins, sont toujours sujettes à interprétation. Toujours basé sur l'exemple du chemin de fer, l'individu est pratiquement à un point à chaque instant et réfléchit à la direction à prendre. Même les règles d'apparence les plus strictes ne déterminent pas directement le comportement. L'application des règles est toujours de nature générale, mais nécessite des ajustements et des évaluations de situations qui ne sont pas directement dictées par les mêmes règles.

La question passe ensuite au processus d'interprétation. Autrement dit, comment fonctionne la sélection de règles dans un contexte particulier ? Cette question résonne particulièrement avec l'interprétation de Lewis (1969), qui déclare que si les individus font de même que leurs semblables. Selon Lewis (1969), la réponse à cette question est tout aussi simple. Cette croyance est basée sur la force du précédent. Cette justification du respect de la Convention n'était pas satisfaisante. Pour Lewis (1969), l'expérience passée elle-même ne peut

pas être la raison de l'ajustement futur. En effet, les agents rationnels ne sont pas liés par des décisions passées, mais par des arguments présents qui se projettent dans le futur. De plus, l'existence de "règles métalliques" qui peuvent décider quelle règle appliquer dans des situations incertaines n'est pas non plus une solution satisfaisante. La solution à ce problème est d'introduire un objet ancien de règle avec un ordre spécifique qui peut encadrer le processus d'interprétation.

Ces modèles sont constitués d'expressions qui informent les agents des facteurs les plus importants à considérer ou à réintroduire des actions spécifiques dans des projets plus généraux. Le point important est que ces modèles sont nécessairement collectifs, mais le sens "complet" dépend du type de collectif que le centre de formation souhaite construire avec les autres membres du groupe. Ce sont les valeurs communes qui constituent une « identité collective » (Searle, 1998). L'interprétation est donc à la fois collective et tournée vers l'avenir, car elle est indissociable de l'objectif de préservation ou d'intégration du collectif composé. Il convient maintenant de souligner les caractéristiques essentielles de ces modèles d'évaluation. Cela justifie l'essence de la notion de convention dans la théorie des règles. C'est-à-dire qu'ils sont conventionnels, c'est-à-dire arbitraires (au sens pluriel), ambigus et incertains, d'origine et non garantis par la loi. La notion d'arbitraire explique donc la pluralité de ces modèles, plutôt que la simple indifférence qui favorise la coordination comme dans le cas de Lewis. L'approche interprétative des conventions se concentre sur deux types de conventions :

- des règles qui régissent le comportement individuel.
- un modèle de notation qui module les représentations comportementales.

Son insistance à définir la convention comme de simples règles, sapant la convention en tant que modèle d'évaluation, a souvent limité la TC à une analyse purement cognitive des phénomènes sociaux. Au contraire, cette propriété des modèles d'évaluation confirme la place particulière de la notion de convention, qui se situe à un niveau intermédiaire entre l'individu et le groupe. Plus précisément, il s'agit de comportements individuels qui s'inscrivent dans une expression collective et se nourrissent des significations données par des sujets individuels.

La Convention, du point de vue de son modèle d'évaluation, intègre des éléments normatifs explicites dans les jugements sur les situations et les personnes impliquées dans l'action collective. Bien sûr, cet accent mis sur les aspects normatifs du traité s'étend également au domaine politique, dans le sens où ces modèles d'évaluation sont nécessairement pluralistes. Par conséquent, il ne peut y avoir de conception unique de ce qui est bon et de ce qui est juste.

En fait, c'est la dimension politique de la convention, qui met l'accent sur la pluralité et la dynamique des divers concepts du « bien », qui rapproche en fait l'analyse interprétative de la convention de l'étude de la sociologie justifiable.

Cependant, cela est également très clair lorsque l'on compare ces développements avec ceux des approches réglementaires. En effet, comprendre le changement institutionnel nécessite d'identifier les formes clés qui orientent et structurent le changement. Cette forme de construction est en fait une réaction politique et sociale à des facteurs structurels externes. Approches réglementaire et conventionnaliste se rejoignent donc pour placer ces « médiations politiques » au centre de notre analyse. Si l'origine de ces conflits de médiation est le postulat central du dispositif réglementaire, alors l'approche interprétative de la Convention, de plus en plus orientée vers les questions de légitimité, fournit une base de réflexion sur les conflits d'intérêts et le rôle de l'État en conflit. Il fournit un cadre d'analyse unique. Lorsque les actions d'un individu sont basées sur des idées différentes sur le monde, le conflit surgit à nouveau lorsque les modèles d'évaluation entrent en collision.

À cette fin, le pouvoir peut être analysé non seulement comme coercition, mais aussi comme capacité à légitimer le discours et à structurer certaines expressions. Dans cette perspective, les entreprises ont la capacité de formater leur environnement et ont donc un regard privilégié sur l'identification des pratiques, qu'elles portent sur la qualité des produits, l'évaluation du travail ou l'organisation du travail (Boltanski et Chiapello, 1999). De plus, compte tenu de plusieurs visions du monde que chacun souhaite exprimer, c'est la prérogative des États démocratiques (dans le contexte du pluralisme politique) de décider quelle perspective choisir. Cette intervention doit être fondée sur un accord sur le bien commun, démontrant qu'un « traité d'État » est en vigueur et l'existence de principes de justice permettant de régler les différends.

Cette ouverture au politique permettra à terme une approche interprétative de la convention, permettant de proposer des programmes de recherche institutionnalistes en économie centrés sur l'analyse des règles au-delà du niveau de la régulation comportementale. Cette théorie stipule que s'intéresser aux formalités est important, mais pas suffisant. Il y a également lieu de faire face à des règles non écrites et à des comportements généralement acceptés. L'observation participative prend alors tout son sens. Les ajustements quotidiens sont basés sur le comportement attendu, les croyances ancrées dans la pratique antérieure et les routines établies. Les conventions guident les comportements individuels et établissent des

processus de changement en agissant uniquement sur des expressions communément partagées.

2.4.2. La théorie de la structuration

La théorie de la structuration se présente comme une théorie sociale sur la construction et le maintien des systèmes sociaux, basée sur une analyse de la structure et des acteurs. L'analyse des aspects macro-sociologiques et même micro-sociologiques n'est pas assez complète pour expliquer la théorie structurale. Il est important pour les auteurs de montrer le lien étroit qui existe entre les organisations en tant que structures et les individus en tant qu'acteurs à part entière des organisations. Cet article s'appuie sur l'effet boomerang dans le sens où l'origine des systèmes sociaux est l'individu, qui à son tour définit le comportement des individus vis-à-vis de la société à laquelle ils appartiennent. Il existe des interdépendances entre deux entités (structures et acteurs). La structuration traite de l'organisation dans son ensemble en ce sens qu'elle tente d'aborder les facteurs qui font fonctionner correctement une organisation.

La théorie de la structuration de Giddens (1984), relève de la sociologie comportementale. Cette théorie affirme à la fois la primauté de l'individu comme agent et comme structure sociale. Pour Giddens (1976 ; 1984), la structuration analyse l'ensemble des pratiques sociales réalisées et ordonnées dans un cadre spatio-temporel et ce de manière globale. Il s'agit d'analyser l'expérience de l'acteur et de la société dans son ensemble. Pour l'auteur, les individus et les structures sont interdépendants, l'un ne peut exister sans l'autre, d'où le concept de « relations dialectiques ». La théorie de la structure sociale fournit un cadre analytique riche qui intègre simultanément les structures et les individus, les comportements et les interactions dans le mouvement dynamique.

Par son positionnement, il appréhende les entreprises et les organisations comme des lieux de mouvement, des lieux de construction, des lieux de structuration, des lieux de mouvement constant, plutôt que comme des lieux figés où les structures formelles agissent comme des limites. Giddens (1984) explique que la structuration offre un prisme concret et innovant d'intérêt particulier pour les processus organisationnels en morceaux complexes qui mêlent activités, acteurs expérimentés et mécanismes structurants. Elle a également l'avantage de fournir des pistes pour comprendre le changement organisationnel à travers l'interaction des acteurs organisationnels. Il y a trois points intéressants à propos de cette théorie. Premièrement, il fournit une base « macrosociale » pour le comportement et la structure répétitifs.

Deuxièmement, l'organisation est traitée comme un chantier de construction plutôt que comme une structure formelle.

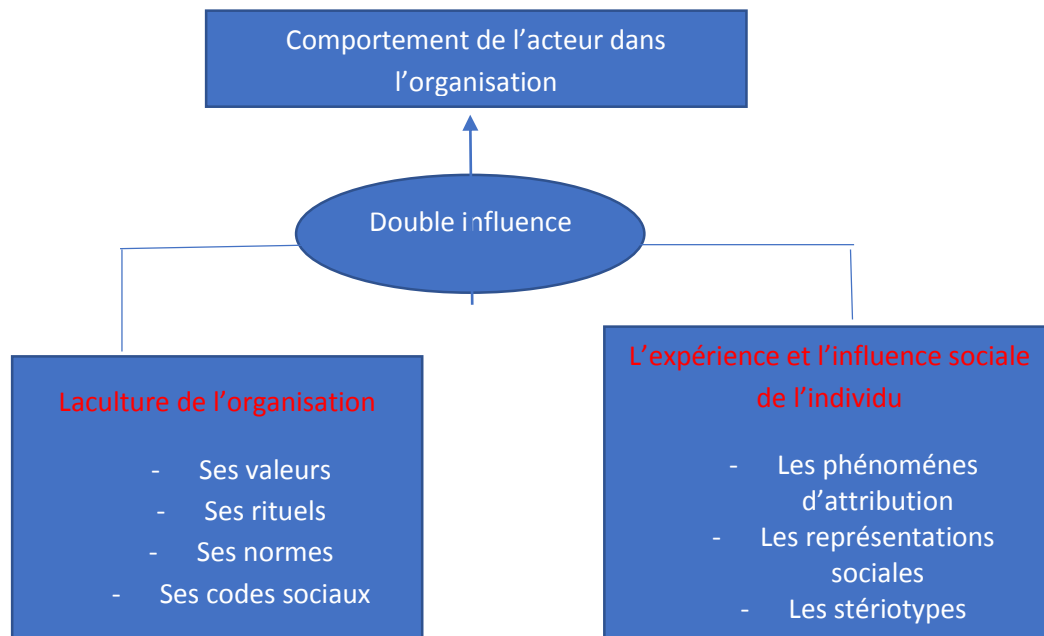
Dans ce que Giddens (1987) appelle le modèle hiérarchique du soi agissant, le contrôle réflexif, la rationalisation et la motivation comportementale doivent être considérés comme trois ensembles de processus imbriqués les uns dans les autres. Giddens (1987), distingue trois grands thèmes communs aux différentes théories concurrentes de la société qui ont émergé depuis la fin du XXe siècle. Ces trois thèmes communs sont l'affirmation du caractère actif et réflexif du comportement humain, le rôle fondamental joué par le langage et les capacités cognitives, et enfin la reconnaissance du déclin des philosophies « expérientielles » sciences naturelles. La théorie structurale de Giddens (1987), présente un complexe de ces trois questions et leurs interrelations.

Cette théorie se concentre principalement sur les préoccupations ontologiques, qui, selon Giddens (1984), sont importantes pour la théorie sociale. Selon l'auteur, la structure, la dualité de la structure et du système, est un concept central de la théorie structurale. Structurel ou Structuel désigne l'aspect syntaxique de l'analyse des rapports sociaux, c'est-à-dire l'élaboration spatio-temporelle de modèles régulés de rapports sociaux, y compris la reproduction des pratiques. L'auteur comprend la structure comme un ensemble de règles et de ressources qui régissent le fonctionnement d'une organisation. La structure est représentée comme un ensemble séparable de règles et de ressources.

De plus, selon la théorie structurante, le moment de la production de l'action est aussi le moment de la reproduction, c'est-à-dire la réalisation quotidienne de la vie sociale, même au milieu des bouleversements les plus violents et des changements sociaux fondamentaux. Giddens (1984), propose donc de lier un certain nombre d'éléments théoriques épars en un ensemble cohérent qui va de soi, mais dont le sens devient encore plus clair une fois résumé et articulé. Son point de départ s'inscrit dans une synthèse de visions traditionnelles et opposées (sociologie de l'action et fonctionnalisme ou structuralisme) qui militent soit pour le primat des sujets individuels, soit pour le primat des structures sociales : c'est une conception particulière du sujet social. Toutes les pratiques sociales exécutées et ordonnées dans l'espace et le temps sont analysés et indissociables de l'expérience des acteurs individuels et de l'existence de la société dans son ensemble. On pense que les termes action et structure ont une relation dialectique. Selon Giddens (1984), le comportement social des acteurs est réflexif, créant toujours un comportement social par tous les moyens par lesquels ils peuvent s'exprimer en

tant qu'acteurs auto-crées. Les agents créent et créent les conditions qui leur permettent d'agir. La récursivité signifie ici qu'il n'y a pas une « causalité » univoque, mais une relation circulaire, ou causalité dans la terminologie de Weick (1979).

Schéma 2 : interdépendance entre l'individu et l'organisation



Source : Bandura, A. (1997)

Pour Giddens (1984), l'action n'est pas une combinaison d'actions, mais un flux continu d'expériences vécues. Il est indépendant du corps, de sa relation intermédiaire avec le monde qui l'entoure et de la cohérence du soi agissant, et ne peut pas penser ou argumenter de manière indépendante. Pour l'auteur, les acteurs assurent systématiquement une compréhension théorique continue des fondements de leur activité d'une part, sans emphase inconditionnelle ni complication, et d'autre part, dont la raison peut être formulée en discours. Une grande partie de ce que Schutz (1962) appelle les « actifs de connaissance » et que Giddens (1984) préfère appeler des connaissances mutuelles ou des connaissances qui opèrent dans les rencontres n'est pas directement accessible à la conscience discursive. Il est de nature pratique et implique la capacité de continuer à mener à bien les routines de la vie sociale.

La conscience discursive, en revanche, est quelque chose qui peut être exprimé et formalisé. Mais les frontières entre les connaissances discursives et pratiques sont fluides et omniprésentes. Ces trois concepts, conscience discursive, conscience pratique et motivation/cognition inconsciente, remplacent donc la triade traditionnelle de la psychanalyse : le moi, le surmoi et le ça. Ainsi « la formation de la société » ou « la construction de la société

» est le résultat compétent de ses membres, mais se déroule dans des conditions qui ne sont ni pleinement voulues ni pleinement comprises par les membres. Les gens font leurs propres histoires, mais ils ne savent pas qu'ils les font et ils ne peuvent pas les contrôler. Marx a une grande influence ici.

Toute reproduction est nécessairement production, et le germe du changement existe dans toute action qui contribue à la reproduction ordonnée de la vie sociale. Le traiter comme un ensemble de pratiques répliquées pouvant être étudiées comme un ensemble d'actions « réussies » d'acteurs faisant allusion à la transmission de sens et constituant des formes d'interaction formant des structures appartenant à des groupes ou des communautés sociales. La conscience pratique fait référence au fait que l'interprète sait quoi faire. La conscience discursive, quant à elle, traduit que l'acteur sait comment agir et comment le dire. La distinction entre conscience discursive et conscience pratique dépend de la socialisation.

Ce n'est pas fixe et peut passer de l'un à l'autre. Giddens (1987) développe d'autres concepts liés à la conscience : la certitude quotidienne et ontologique. Pour les auteurs, la routinisation signifie que la plupart des activités que les agents accomplissent dans leur vie quotidienne sont « tenues pour acquises » et non remises en question. Les routines "guident" le flux des actions. La sécurité des ontologies est ancrée dans la routine. Il est nécessaire de construire les fondations de l'identité sociale (soi) d'un individu. Le contrôle réflexif fait référence à la nature directionnelle (intentionnelle) des actions qui sont examinées en termes de flux continu (c'est-à-dire la capacité de "regarder" les actions).

La rationalisation est la compréhension théorique et continue des actions entreprises (la capacité à formuler des raisons lorsqu'elles sont interrogées). Ici, l'acteur peut formuler un « pourquoi » pour ses actions si on le lui demande. Ces raisons n'existent pas en permanence dans la conscience. La motivation fait référence aux désirs (inconscients) qui inspirent le comportement. Ce sont pour la plupart des "plans généraux" et sont partiellement ou à peine conscients. La motivation est moins directement liée à la continuité de l'action. De nombreuses actions ne sont pas "directement" motivées. Ainsi, l'échelle cognitive a des motifs, des perceptions pratiques et des perceptions discursives. Giddens (1987), ne manque pas d'expliquer la relation entre structure et contraintes tout au long de sa présentation.

À cette fin, il soutient que la théorie de la structuration repose sur l'idée que, en vertu de la nature des relations qui lient automatiquement structure et action, et action et force, la structure indubitablement à la fois permet et contraint. La structure doit toujours être comprise

comme la propriété d'un système social ancré et maintenu dans des pratiques qui se reproduisent et s'inscrivent dans le temps et dans l'espace. Un système social est organisé hiérarchiquement et horizontalement comme une société entière dont les institutions forment un tout articulé. Selon Giddens (1984), les sociétés humaines et même les systèmes sociaux n'existeraient pas sans la subjectivité humaine. Les acteurs ne créent pas des systèmes sociaux pour tout cela. Ils la reproduisent ou la transforment, renouvelant ce qui a déjà été créé au cours de leur pratique.

Giddens (1976) a proposé plus tard trois sens du terme « contrainte ». Le premier sens, dit matériel, renvoie aux limitations que les capacités physiques imposent aux possibilités d'action de l'acteur. Le deuxième sens fait référence au pouvoir comme source de coercition. Le côté restrictif du pouvoir se traduit par toutes sortes de sanctions. Enfin, le troisième sens fait référence aux contraintes structurelles, supposées « limiter l'éventail des options disponibles pour un acteur ou un groupe d'acteurs dans un contexte ou un type de contexte particulier » (p. 235). Les contraintes structurelles découlent donc du caractère contextuel de l'action.

Selon Giddens (1984), une explication purement structurelle, c'est-à-dire expliquer les choses sans faire référence aux agents, n'est pas nécessaire. Toutes les explications doivent inclure une référence au but et à la raison du comportement de l'agent et sa pertinence par rapport aux contraintes et aux catalyseurs du contexte dans lequel l'agent opère. Selon Giddens (1984), la réification est un terme de discours qui fait référence à une forme de discours qui traite les caractéristiques d'un système social comme « objectivement données », comme s'il s'agissait de phénomènes naturels. Le discours réifié met donc l'accent sur le caractère factuel de l'impact des phénomènes sociaux sur les sujets individuels et le présente d'une manière qui ne tient pas compte des manières dont l'action humaine crée et reproduit ces phénomènes.

Un « mode de réification » est donc une forme ou un style de discours dans lequel les propriétés d'un système social sont supposées avoir la même solidité que celle que supposent les lois de la nature. En ce qui concerne la structure, Giddens (1976) déclare que la structure est basée sur des principes. L'un des principes structurels reflète le fait que les contraintes structurelles ne fonctionnent pas indépendamment des motivations ou des raisons d'agir d'un acteur. Du point de vue de l'auteur, trois autres ensembles de concepts sont pertinents pour traiter de la structure dans l'analyse sociale. C'est précisément le concept de « principes structurels », les différents niveaux d'abstraction qui doivent être maintenus dans les propriétés

structurelles des systèmes sociaux, et enfin, les types et les manières dont les différents systèmes sociaux sont représentés au sein de la société dans son ensemble.

En définitive, la théorie de la structuration apporte des réponses descriptives et parfois prescriptives au développement des entreprises, aux mécanismes organisationnels et humains qui sous-tendent le fonctionnement quotidien et son évolution, aux conditions et modalités d'évolution des structures elles-mêmes, montrent que les organisations peuvent être contrôlées à la fois par des objectifs et par la réflexivité, et peuvent donc être utilisées pour comprendre les comportements managériaux. La structure n'est pas mue par une seule force, mais par la complexité et la contradiction. La théorie de la structuration ne peut pas être comprise en termes de relation entre structure et action ou vice versa, mais elle peut être comprise en termes d'« organisation » qui prône la répétition de l'action et de la structure. Cette approche s'inscrit dans un espace administratif étroit et ouvre des perspectives d'analyse très éloignées des considérations microsociales.

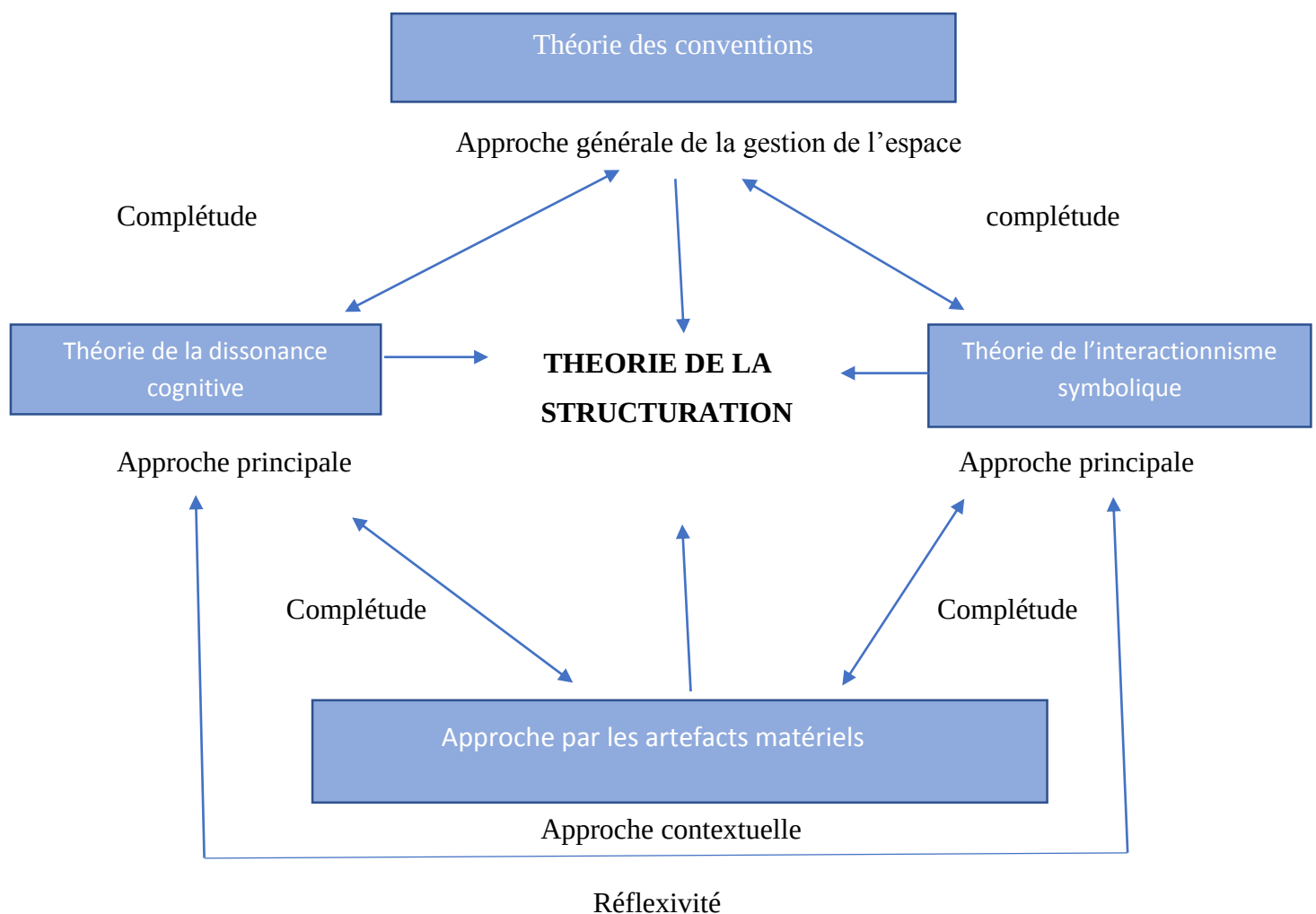
Ce faisant, il sera possible de proposer l'opérationnalisation de la structuration en organisant le flux de la recherche qui intègre des aspects micro-sociaux composés de micro-événements. Giddens (1984), résume son article sur trois points principaux :

- Le concept d'un sujet humain agissant de manière autonome, compétent dans son comportement social, et au moins partiellement compétent dans les effets de son comportement. Dans ce concept, le sujet est intentionnel et responsable. Leurs effets ne sont pas déterminés par des facteurs exogènes. Elle inclut la rationalité intentionnelle et limitée. Autrement dit, tout en reconnaissant le caractère intentionnel de l'activité organisationnelle d'une part, il ne faut pas oublier les limites de cette capacité d'autre part. Cela ne signifie pas que les organisations devraient de facto être comprises comme des produits complètement imprévisibles d'acteurs en interaction. Ces constituants de concept procédural d'organisation sont les actions et les décisions du travailleur agissant. Ce qui fait que le tiers actant est central et que le temps est le constituant. Ainsi est né le concept d'organisation, qui considère à la fois l'autoproduction et l'autorégulation des processus. Le concept de structure perçu ici comme produit d'une action délibérée. Cela permet une analyse institutionnelle sans ignorer la capacité des agents à provoquer un changement intentionnel, même en adoptant les pratiques les plus banales.

Cela signifie qu'une attention particulière doit être accordée au concept de règles et de réglementations de processus. En particulier, non seulement les règles formelles et explicites,

mais toutes les règles relatives à la conduite : formelles vs informelles, explicites vs implicites, nouvellement rédigées ou adaptées, planifiées vs non planifiées, etc. doivent prêter attention. Il faut être attentif à l'arrangement préalable des règles, au caractère local et temporaire, et à la négociation des commandes locales passées par les agents. Les anciens thèmes de la pensée organisationnelle sont liés à ce point : interpréter la variabilité structurelle et les relations de pouvoir organisationnelles.

Schéma 3 : la structuration



Source : Huisser, J. (2010)

La théorie de la structuration présente de nombreux avantages dans une recherche lorsqu'il s'agit d'étudier l'individu et son environnement socioprofessionnel. De ce schéma, il est lisible que la théorie de structuration regroupe en elle plusieurs autres théories qui traitent chacune d'un ou de plusieurs aspects de l'individu, de son action et de la société dans laquelle il évolue. La théorie de la structuration englobant toutes ces autres théories permet d'avoir une

compréhension plus globale et riche du comportement de l'agent public, son action et toutes les relations qui sont susceptibles de se développer dans son environnement socioprofessionnel.

2.5. CONSTATS THÉORIQUES

Des chapitres précédents, sans prétendre avoir couvert de façon exhaustive la littérature sur le développement professionnel, ce détour de la revue de la littérature a permis d'atteindre une certaine profondeur dans la compréhension du sujet. Notamment, il ressort que la définition du concept de développement professionnel et du processus d'apprentissage sous-jacent demeure évasive par sa complexité multidimensionnelle. En effet il existe différentes perspectives pour aborder le développement professionnel.

En effet, les études recensées indiquent que, si le développement professionnel peut être étudié sous l'angle d'une activité collective, comme c'est fréquemment le cas, il est aussi le fait d'individus. De la sorte, pour les recherches futures, nous croyons qu'il pourrait être intéressant d'étudier le développement personnel dans une perspective individuelle, en l'envisageant comme une activité déployée par un individu, qui a une histoire et des caractéristiques propres (dimension personnelle) qui a cours dans une situation qui est physiquement, socialement et culturellement déterminée (dimension socioculturelle) (Suchman, 1987) et qui se traduit potentiellement par des apprentissages et des changements de pratique (dimension professionnelle). Ainsi, l'apprentissage professionnel serait considéré comme étant dépendant des choix d'action de la personne selon ce qu'elle perçoit de la situation (Brown et coll, 1989) ; selon ses intentions (Lave, 1988 ; Suchman, 1987) ainsi que selon les caractéristiques de la situation professionnelle dont les interactions sociales et les références culturelles (Lave, 1991 ; Suchman, 1987).

Avant de pouvoir traiter du problème que pose cette thèse, il est opportun de rendre explicite plus haut la compréhension de notre sujet de recherche. L'explicitation a consisté à définir les concepts clés qui soutiennent ce travail d'une part, et de présenter les théories mobilisées pour porter cette recherche. Concrètement, il a été question en premier lieu de présenter les normes et les attitudes comme étant des facteurs qui orientent l'action de l'individu ou du groupe dans une situation spécifique. En deuxième lieu, il a été question de présenter les logiques et pratiques de formation professionnelle comme facteurs de développement professionnel. Nous avons dans le cadre de cette étude retenu deux modèles de formation, simultanée et alternative. Dans le modèle simultanée, l'école est autonome (Tsafack ; 1997). Dans ce modèle, l'école offre simultanément la formation académique de

niveau conforme aux besoins de l'emploi et la formation professionnelle spécifique à un métier. Le modèle simultané se fait sous forme de discussion sur une thématique prédéfinie. Il se caractérise par :

- une communication verticale du formateur au formé ;
- l'autonomie des apprenants comme une contre-valeur ;
- l'isolement des apprenants et l'importance mise en visibilité de chacun d'entre eux ;
- la différence considérée comme « déviance » (Kahn, 2011).

L'alternance désigne le va-et-vient d'un professionnel ou futur professionnel entre deux lieux de formation : d'une part « l'établissement de formation de base », d'autre part « le milieu professionnel ». Perrenoud (2001), souligne que cette alternance n'est pas formelle en soi, mais n'est qu'une condition nécessaire à l'articulation entre théorie et pratique. La théorie et la pratique ne sont certainement pas confinées à des endroits particuliers. Les rapports à la réalité, à l'action, à la réflexion et au savoir sont certes différents selon que l'action est réalisée sur le lieu de travail ou analysée à distance. Mais le "terrain" n'est pas et ne doit pas être la seule partie de l'éducation qui est liée à la pratique, ni le seul endroit où il n'y a pas de théorie. La formation professionnelle, y compris la scolarité, est censée se poursuivre en fonction de l'expérience ou de la pratique attendue. En revanche, les savoirs théoriques doivent être mobilisés par rapport au travail, même si cela ne suffit jamais pour orienter l'activité ou découvrir ses limites ou ses lacunes.

Cependant, si l'établissement d'enseignement professionnel n'a pas une compréhension claire et unifiée de l'articulation de la théorie et de la pratique et du processus de développement des compétences professionnelles, l'alternance peut rester un outil insignifiant (Perrenoud, 2001). Cette cohérence n'est pas atteinte simplement parce que les principes sont définis dans un texte d'orientation. Elle passe par la culture commune des pédagogues, une vision commune et justifiée de l'articulation de la théorie et de la pratique. Cette vision ne peut être la même dans les activités techniques et les activités humaines. Au sein de chaque discipline et chaque institution, il existe de réelles différences de conception ainsi que des zones grises ou floues. Établissements d'enseignement professionnel ne savent pas toujours exactement pourquoi ils créent tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique ils veulent promouvoir. Ou alors, elles perdent la mémoire et vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation.

Faute de temps pour aller au bout d'une contre-interrogation collective sur l'arrangement initial et ses limites, compte tenu du poids des conventions et des structures, mais aussi des concessions faites aux formateurs et aux antichambres disciplinaires et professionnels, les institutions de formation professionnelle ont une rationalité limitée (Perrenoud ; 1999b). Le rôle des différentes composantes de la formation n'est pas toujours clairement défini ou ne fait pas l'objet d'un accord. On se contente parfois d'idées approximatives (Perrenoud ; 1999a). L'idée d'alternance est devenue une sorte d'emblème, probablement parce qu'elle suggère un lien fort et pensé entre différents lieux et minutes de la formation professionnelle. Alors que, *stricto sensu*, l'alternance peut ne désigner que le va-et-vient entre les stages, et les autres facettes de la formation. Pour en avoir le cœur net, il faut se demander : à quoi servent les stages ? Et comment s'articulent-ils au travail fait à l'école ?

La notion de rotation n'empêche pas la réflexion et surtout l'articulation entre périodes de formation et autres moments pédagogiques à vivre en pure parallélisme. Il arrive que l'établissement principal entreprenne ouvertement cette rotation parallèle, fort de l'idée que ce qui est appris sur le terrain n'a pas grand-chose à voir avec ce qui est appris en classe.

La « formation pratique » peut être considérée comme une discipline qui nécessite plus d'apprentissage par l'expérience que la transmission organisée des connaissances. Mais il s'agit tout de même d'une discipline indépendante dans le sens où les pédagogues qui en sont responsables forment une « éducation pratique » selon la vision et la pratique de leur métier, sans aucun besoin d'un quelconque rattachement à « l'éducation théorique ». Dans un tel système, les formateurs des instituts et les acteurs de l'industrie peuvent ne pas comprendre pourquoi il devrait y avoir une articulation plus étroite entre l'environnement professionnel et les autres modes de formation. L'alternative est un fait :

- l'étudiant se rend sur le terrain et retourne au centre de formation. Mais cela ne demande aucune articulation forte, il vit deux vies, travaille avec des interlocuteurs qui ne se connaissent pas, s'ignorent, voire se méprisent.

Dans d'autres formations professionnelles, en revanche, l'absence d'une relation structurée et exigeante entre apprentissages pratiques et unités théoriques est plus gênante, car l'établissement d'enseignement prétend les rendre cohérents, alors que son activité réelle se limite parfois à les juxtaposer.

Le modèle "Applicationniste" a atteint sa pleine logique dans le domaine de la formation des enseignants. Dans ce modèle, les étudiants sont dotés de doxa et de théories qui doivent guider leurs activités "sur le terrain". Doxa est forgé par des praticiens expérimentés devenus éducateurs qui délivrent le message suivant : « Faites comme nous ! Ou "Faites comme nous !" ou "Faites-le comme les gens le savent, les gens sur le terrain qui sont considérés comme des contrôleurs difficiles !". Le caractère déterminant de la théorie est moins direct : les connaissances "objectives" guident l'action "spontanément", avec la seule preuve de la raison. Le message est : « Agir rationnellement, en tenant compte des lois de la nature ».

Dans le meilleur des cas, découlant de l'expérience et de la conviction des éducateurs et de la théorie basée sur la recherche peuvent être mariés, se complétant l'un l'autre. Selon les institutions et les professions, l'une ou l'autre domine.

Appliquer la théorie à la pratique n'est pas exactement du même ordre que respecter la doxa, mais dans les deux cas l'enjeu de la pratique est d'abord d'introduire des connaissances procédurales ou déclaratives et si possible de les valider et de les compléter par quelques "trucs officiels" qui complètent les lacunes ou l'inexactitude des connaissances ou des principes de fonctionnement. Dans le langage de Piaget : la formation "théorique" construit des structures qu'il faut accepter avec les bases de la réalité, mais on se permet de petits ajustements et on s'y habitue lors de la formation en cours d'emploi.

Par conséquent, tout professionnel qui accepte le stagiaire doit être un expert, un modèle qui confirme le message de la formation, qui connaît et/ou respecte la doxa. Dans les deux cas, il lui est demandé de coller au message du centre, de le confirmer à son échelle, de le légitimer, en montrant que le savoir et/ou la doxa sont sources d'efficacité professionnelle. Au cours de la formation, le stagiaire mesure également ses limites, ses lacunes, découvre les points où il a encore besoin de travailler et retourne au centre de formation pour obtenir des assurances complémentaires ou des informations théoriques. La logique pédagogique conçue par les écoles est ensuite appliquée sur le terrain.

Parfois, l'État résiste à cette règle. Le deuxième modèle correspond à ce que disent de nombreux lieux professionnels : "S'ils étaient formés sur le tas, par tâtonnements, avec des conseils ou un mentor, cela reviendrait à les renvoyer pendant des années après des cours déconnectés de la réalité". Cela peut être appelé sagesse, cynisme, moquerie, mécanisme de défense ou identité positive. Quand cette vision coexiste avec un enseignement structuré, l'apprenant suit et achève-en quelque sorte deux programmes, l'un autorisant un diplôme,

l'autre dans un département qui lance un métier et développe de "vraies compétences". La formation n'est en aucun cas un prolongement de la théorie, mais au moins c'est un antidote pour les professionnels (Perrenoud, 2001).

Si cette vision triomphe, on peut revenir à un modèle où l'essentiel de la formation professionnelle est acquis sur le terrain. En formation des enseignants, notamment aux États-Unis, en réaction aux limites et aux manques de la formation dans les universités, certains États sont revenus à des cursus où l'établissement scolaire est le lieu majeur d'une formation initiale assumée par les enseignants en place, l'université n'offrant qu'un soutien logistique, un apport théorique qui clarifie un certain nombre de processus, un lieu qui offre des compléments technologiques ou méthodologiques. Le cœur du métier s'apprend selon le modèle du compagnonnage organisé. L'insistance actuelle sur la professionnalisation des métiers de l'humain vient paradoxalement renforcer cette tentation : des professionnels forment leurs futurs pairs.

Par ailleurs, Perrenoud (2001), affirme que la profession s'organise en acteur fort tant dans l'école de formation que dans la conception et l'exécution des formations de base dans le domaine, sans revenir au modèle d'application. Le modèle le plus prometteur est à mon sens le quatrième, dans lequel le stage n'est qu'un moment d'une *démarche clinique* de formation dans laquelle le terrain n'est ni le terrain d'application ni l'antidote de la théorie. Ce dernier modèle part probablement d'une conception du métier qui le voit définitivement confronté à la complexité, c'est-à-dire condamné à vivre avec des contradictions indépassables, que nul ne peut affronter simplement armé d'une *doxa* ou d'une théorie, mais pas davantage avec une socialisation professionnelle sur le terrain.

L'expertise, c'est aussi être capable de tirer le meilleur parti de ce que l'agent de l'État a en temps réel, ce qui nécessite souvent d'accélérer, de zoomer et d'improviser. Ces dimensions du travail sont connues, mais ne sont pas prises en compte dans les plans de formation. Ainsi, même si tout le monde sait qu'il faut parfois improviser et donc prendre des risques, on parle peu d'improvisation et d'urgence dans la pratique, et donc d'angoisse, mais aussi de maîtrise de soi et d'ingéniosité pour y faire face. La démarche de formation clinique peut aussi être tentante de se limiter à une image professionnelle rationaliste, mais le risque est moindre, car si les savoirs se construisent à partir de cas, de situations individuelles, de problèmes, il est difficile de neutraliser la multi-dimensionnalité de la réalité. L'approche clinique repose sur une vision

plus réaliste des pratiques et des situations de travail comparées, un meilleur transfert didactique (Perrenoud, 1998b), et une plus grande prise en compte de la complexité du monde.

Il en est de même des relations avec le monde. Une approche clinique invite presque inévitablement chaque apprenant à s'engager dans ce qu'on peut appeler un travail autonome. Cela conduit rapidement au constat que l'outil principal du professionnel est sa propre personnalité, sa capacité à communiquer, à rassurer, à comprendre et à mobiliser les autres. Tout cela l'interroge en tant que personne ne qui a des ressources cognitives, mais aussi une âme, une expérience, une culture, des préjugés, des peurs, des rêves, des dimensions importantes pour travailler dans l'éducation, pour préparer de vrais professionnels.

En plus de la formation de base, les compétences sont constamment développées, non seulement par la formation continue, mais parce que chaque professionnel a la capacité de s'autoréguler et d'apprendre par l'expérience. Pour que ce processus soit optimal, l'éducation doit développer la capacité de construction sociale de soi du sujet. Il ne se limite pas à devenir un consommateur avide de formation continue. C'est une relation à votre pratique, à vous-même, qui consiste en une auto-observation, une auto-analyse, un questionnement, une épreuve. C'est aussi une autre attitude, un autre savoir-faire, un rapport réflexif à ce que fait l'agent public.

Ce concept, sans rapport avec l'abstraction réflexive de Piaget, a été développé par Schön (1994, 1996), qui s'intéressait à la pratique professionnelle et à la formation dans un large éventail de métiers complexes. Dans ses travaux, il propose une « épistémologie des savoirs contenus dans l'activité professionnelle », que d'autres appellent savoir-action (Argyris, 1995 ; Barbier, 1996), savoir-agir (Vergnaud, 1994, 1995, 1996), savoir expert. (Joshua, 1996), voire des connaissances expérientielles. Schön a popularisé la figure du praticien réfléchi qui s'observe constamment, "converse avec la réalité" et se pose des questions sur ses manières de se comporter.

La réflexivité est la capacité du professionnel à réfléchir sur sa pratique, même en tant que sujet de théorisation. Par exemple, observer son propre fonctionnement ainsi que ses dysfonctionnements permet à une personne de comprendre pourquoi elle s'échauffe régulièrement, devient anxieuse, nerveuse, durcit son attitude ou se ferme avec les autres en raison de la théorie, de l'expérience ou des connaissances professionnelles suggèrent le contraire. La réflexion est l'arrière-plan de boucles de régulation courtes, qui font essentiellement partie de la pratique de toute compétence - réflexion-action - mais aussi de

boucles de régulation plus longues, réflexion-action : « Comment ai-je travaillé, est-ce que je continue comme ça ou est-ce que je pourrais le faire dans la moment, de la pensée avec des règles immédiates, à la réflexion sur mon habitude et système de l' action collective dans laquelle il est engagé, jusqu'à la fin du passage ou la réflexion d'une action future, le professionnel réflexif continue d'être son œuvre (Perrenoud, 1998b, 1999b).

Puisqu'il est très difficile de réfléchir constamment sur soi, la pratique réflexive tend vers une pratique plus collective et collaborative, que ce soit sous forme de formation, de travail en équipe, de pratiques partagées ou de moments circulaires d'analyse et d'approches qualitatives.

Vu sous cet angle, la formation professionnelle ne se limite plus à l'acquisition de certaines connaissances et expertises voire de compétences avancées, mais développe une attitude réflexive et des « méta-compétences », c'est-à-dire des compétences d'apprentissage, d'auto-observation, d'auto-diagnostic. C'est une éducation qui prépare à l'autorégulation et au changement, non par une adaptation forcée aux dictats des autorités formelles ou des experts en gestion du travail, mais par l'initiative des professionnels eux-mêmes.

C'est pourquoi il s'agit de former des personnes capables d'évoluer, de préférence en synergie avec des collègues, en milieu de travail ou dans une dynamique de service. Cela passe par le regard de chaque stagiaire vers lui-même, ses implicites, sa culture, ses théories subjectives, ses peurs et obsessions, ses erreurs et illusions à répétition, mais aussi par plus de clarté collective dans la communication, la prise de décision, la compétition, les exercices de pouvoir protégeant les domaines qui forment la vie des organisations. Une approche pratique de la formation clinique axée sur la pratique devrait fournir les moyens d'un développement professionnel, personnel et collectif continu. L'éducation de base offre aux étudiants une base adéquate pour exercer leur profession sans causer de préjudice ou de découragement indus. Rien ne nuit plus à la pratique réflexive que la régression des stratégies d'adaptation.

Un objectif réflexif change les priorités, mais oblige à se limiter à former un "bon débutant", à mettre l'accent sur ce qui lui permet d'évoluer. Dans cette perspective, l'éducation de base n'est que le début d'une formation complémentaire, mais une thèse moins banale : il faut développer une position dès le début de l'éducation de base, pour qu'elle enregistre immédiatement un lien avec le métier et la complexité.

Cela n'est possible que dans une formation en cours d'emploi avec une forte articulation théorie-pratique qui permet au contractuel en formation au PSSFP de faire face à la complexité

des situations professionnelles réelles. Il n'est pas nécessaire d'être pleinement responsable dès le départ, on peut passer à une pratique d'abord engagée, guidée puis de plus en plus autonome. Cela dépend des contraintes que les activités et les attentes en milieu de travail imposent aux apprenants.

Il est important que la régulation basée sur l'expérience devienne le principal, le levier et le moteur de l'éducation. En prenant ses responsabilités, le cycle réglementaire et d'apprentissage est réduit car un fonctionnement efficace doit être assuré. Si la position réflexive est un gage d'efficacité à moyen terme, les mesures immédiates nécessitent souvent d'arrêter la réflexion ou de la limiter à un ajustement du processus en cours.

Tout cela suppose une certaine continuité entre le modèle éducatif et le modèle d'activité professionnelle, donc finalement une vision de l'articulation théorie-pratique qui dépasse la formation de base et même la formation continue, formant le rapport à la profession. Il y a donc deux problèmes :

- comment faire l'aller-retour dans l'exercice entre l'expérience et la réflexion de l'expérience individuelle et générale ?

- comment cette fonction peut-elle être étendue à la formation professionnelle pour s'assurer qu'elle est suffisamment interne pour devenir indépendante de la structure éducative ? La formation clinique ne nécessite pas de partir constamment de l'expérience brute, la théorie vient plus tard. Au lieu de cela, il vaut mieux combiner différents modèles :

- d'une part, planifier l'expérience en fonction de certaines connaissances, procédures, outils, sachant que cette préparation théorique et méthodique ne garantit pas la maîtrise ;

- d'autre part, revoir rétrospectivement les expériences, les analyser, construire des connaissances locales et des raisonnements professionnels, proposer des réponses plus appropriées pour la "prochaine fois", qui peut se produire dans un jour, une semaine, un mois ou une année.

Seuls les modes de fonctionnement changent, ce sont les premiers moments pédagogiques où le PSSFP en sa qualité de formateur agit, ou communique avec les contractuels d'administration en formation dans ce centre, de manière partiellement ou totalement responsable. Ensuite, il y a des moments plus protégés où l'on peut sereinement anticiper ce qui s'est passé ou analyser ce qui s'est passé ensuite.

La pratique réflexive commence naturellement par des tâtonnements, avec la lenteur du raisonnement du novice et les détours et arrêts qu'il faut accepter pour saisir et intérioriser les concepts pertinents. Les apprenants sont projetés dans un processus continu de résolution de problèmes avec échafaudage. Chaque problème mobilise des ressources théoriques, méthodologiques, didactiques et technologiques, dont certaines doivent être construites de toutes pièces ou élaborées, car elles sont nécessaires pour atteindre le but.

C'est pourquoi d'après Perrenoud (2001), il y a lieu de combiner logique d'action et logique de formation. Dans la logique d'action, il n'y a plus de temps pour apprendre, on suppose qu'une personne a des ressources et, dans une large mesure, des projets qui lui permettent de se mobiliser. Si le cas est simple, on lui demande de trouver immédiatement la réponse appropriée. Si le cas est plus compliqué, il a le droit de compléter ou de vérifier ses données.

Dans la logique pédagogique traditionnelle, l'étudiant commence par collecter des ressources théoriques à utiliser "plus tard", d'abord lors de l'examen, puis le jour où il doit faire face à un vrai problème à l'entraînement. Dans l'approche clinique et l'apprentissage par problèmes, en revanche, il faut combiner deux logiques : apprendre en faisant, mais surtout apprendre à faire, à résoudre un problème, à comprendre la situation.

En dernier lieu, il a été questions de présenter les deux théories (théorie des conventions, et théorie de la structuration) utilisées dans le cadre de notre travail. En management des organisations, une meilleure compréhension des comportements des individus dans une organisation demande de s'appuyer sur les sciences du comportement (organisationnel). Elles désignent alors une méthodologie scientifique, basée à la fois sur les acquis sociologiques, psychologiques, anthropologiques qui permettent de comprendre pourquoi et comment les personnes se comportent telle qu'elles le font. Plusieurs concepts de sciences comportementales sont développés dans le cadre de la présente recherche pour expliquer les conduites de l'individu et du groupe dans des organisations, et voir comment les attitudes de la direction peuvent affecter ces comportements. Pour comprendre le phénomène en étude dans le cadre de cette thèse, nous avons opté pour l'approche micro-structurelle qui consiste à examiner les petites parties de l'organisation à savoir : l'individu, le groupe, et l'environnement.

En effet, trois courants théoriques traitent de la question du comportement organisationnel. Il s'agit concrètement de l'école traditionnelle avec des pionniers tels que

Taylor (1911), Mayo (1920), Roethlisberger (1930), McGregor (1985) qui pense qu'il n'y a qu'une seule manière de manager les personnes, car toutes les organisations sont similaires, les activités directoriales sont identiques et tous les postes occupés par les employés se valent. Cette école du début du 20^{ème} siècle mettait l'accent sur l'élaboration des principes applicables à toutes les organisations. L'école traditionnelle vise à dégager les règles, comme la théorie X et la théorie Y, qui peuvent s'appliquer à toute situation. Le deuxième courant dit systémique permet de faire ressortir l'interaction des parties entre elles et combien il est important d'examiner toute partie isolée dans le contexte de l'ensemble. L'école des systèmes met l'accent sur l'interrelation des facteurs qui influencent le comportement. La troisième école identifiée comme celle de la contingence se fonde sur l'idée selon laquelle une seule et même série de règles ne peut pas convenir indifféremment à toutes les situations (Fry et Smith, 1987). Cette école réfute la thèse selon laquelle tout dirigeant, dans n'importe quelle situation, peut appliquer des principes universels pour régler son comportement. De plus, la contingence précise qu'une situation ne correspond à une catégorie nettement définie. Pour cette école, chaque cas doit être analysé séparément, puis traité en conséquence. Il est vrai que les principes peuvent servir de guides aux managers, mais ceci de façon vague et générale. L'école de la contingence ne se fonde pas sur une série de principes stables, mais s'attache plutôt aux corrélations qui existent entre l'individu et son groupe, l'individu et l'organisation. L'école de la contingence repose sur des notions cardinales telles que :

- les personnes qui sont différentes les unes des autres ;
- les comportements : sont fonction des caractéristiques personnelles des individus comme des particularités de la situation ;
- les organisations : qui sont systèmes sociaux ;
- les variables des structures et de procédures qui influencent le comportement des employés.

Notre travail pourrait donc se situer dans l'école de la contingence du fait des avantages que celle-ci offre. Elle incite le manager à choisir entre plusieurs propositions et en fonction des caractéristiques que présente une situation spécifique. Elle permet à l'individu d'avoir des aptitudes à apprécier correctement les données d'une situation avant de réagir. Selon cette école, l'environnement d'une organisation, sa taille, sa technologie, sa forme juridique, son personnel et bien d'autres facteurs ne sont pas seulement à l'origine des problèmes, mais simultanément porteurs de possibilités. Les organisations doivent pouvoir s'adapter aux

différentes difficultés qu'elles rencontrent. Par ailleurs, les concepts de base de l'école de la contingence sont complexes contrairement principes traditionnels du management.

Cependant, ces concepts facilitent la compréhension la plus complète possible des situations complexes. Précisons ici que l'école de la contingence permet au manager de poser un diagnostic solide dans chaque situation, afin de pouvoir gérer efficacement celle-ci. Les règles immuables d'application immédiate n'existent pas quand il s'agit d'étudier les individus et leurs comportements au sein des organisations. Ainsi, quatre facteurs permettent de cerner le comportement des individus dans une organisation. Il s'agit de la base du comportement humain, les perspectives dans lesquelles s'inscrivent les situations, les organisations en tant que systèmes sociaux et l'interaction entre structure et procédure.

C'est dans cette perspectives que se situent les travaux de Giddens (1987) quant à la théorie de la structuration lorsqu'il parle de l'interaction entre le structurel et le structurant (l'individu et l'organisation). La théorie de la structuration offre un cadre pertinent et solide pour l'analyse des interactions sociales. Cette théorie permet de mettre en exergue le concept de l'organisation qui définit deux aspects essentiels de tout système d'activités : le caractère structuré (forme) et le structurant (processus) de l'action. Giddens (1987), définit la structure comme un ensemble de règles et de ressources qui permettent l'interaction entre les acteurs.

Dans des organisations, les individus éprouvent des besoins psychologiques et sociaux, qui se manifestent par la quête de motivation, de reconnaissance, d'autonomie. La théorie de la structuration décline trois grilles de lecture des organisations : l'organisation comme *système social prédéterminé* par rapport aux sujets agissant, avec ses variantes mécanistes et organicistes ; l'organisation vue comme *système social construit* par les interactions des sujets ; et enfin l'organisation comme *processus d'actions et de décisions*. Giddens (1987), présente l'interaction entre l'individu et l'organisation comme un processus permanent, jamais achevé qui se développe à tous les niveaux, partant de l'action du sujet singulier et des interactions dans un groupe. Il n'est donc pas possible de séparer l'individu de l'organisation et vice-versa. Dans cette interaction, les règles telles que définies par Nizet (2001), jouent le rôle de « régulation » ou « structuration ».

Les règles sont perçues comme processus organisationnel, processus d'actions, et processus de décisions qui s'auto-organisent. Les règles du processus d'actions et de décisions sont variables, formelles et informelles, explicites et tacites, conscientes et inconscientes, préalables et intrinsèques à l'action. Les règles sont posées, réélaborées, construites au cours

du développement du processus. Le rôle des règles est la régulation ou encore la structuration du processus au sens d'actions structurelle, ou structurante. Les règles, quelques soient leurs natures se développent de manière hétéronome ou autonome aux différents *niveaux de décision* du processus. La structuration perçue comme régulation du processus d'action vise la *coordination des actions* et la *coordination des accomplissements des actions*. La structuration et le processus varient en termes de *forme* et dans le *temps*.

L'idée de réflexion est en soi une signification très positive, la capacité de réflexion découlant des pratiques propres du sujet libre. Le sens positif de la réflexivité vient de la fécondité heuristique de ce concept dans les sciences sociales pour penser l'activité humaine dans toute sa complexité. La réflexivité met l'accent sur la récursivité entre l'action elle-même et la situation, sans se limiter aux opérations cognitives de la séquence de décision. Sur les aspects épistémique et épistémologique, l'action permet de cerner le réel et d'identifier dans une situation donnée les contextes et les divers possibles de la singularisation (Hamel, 1997). L'aptitude de médiation du particulier au général produit des connaissances en action qui se sédimentent et s'offre, se faisant, à l'analyse, éventuellement dans un projet de formation (Pastré, 2002). La médiation réflexive permet d'identifier le lieu où se produit le processus de médiation dans l'action située du professionnel.

Champy (2009), dans travaux développe l'idée de la pratique réflexive qui se caractérise par le fait de posséder individuellement ou collectivement la capacité d'adapter l'action professionnelle aux caractéristiques singulières de la situation d'intervention. Il est question de la capacité des travailleurs à utiliser des savoirs abstraits pour agir avec efficacité dans une situation spécifique (Freidson, 2001). Le sens commun du concept de réflexivité exprime l'idée d'introspection, puis une explication existentielle à soi-même de la présence implicite dans l'action de l'acteur. C'est ce que Schön (1996) appelle la réflexion en cours et l'action ; un opérateur efficace, voire digne du statut de professionnel, peut au fond expliquer cette réflexion, la modéliser pour en extraire les connaissances pratiques fixées dans son activité. La réflexivité est ici traitée comme l'expérience discursive de l'explicitation implicite, de l'expression silencieuse, qui, systématisée, caractérise le professionnalisme dans des champs relationnels comme le travail social et l'enseignement.

Bourdieu (1972), trouve que toutes les formes classiques de connaissance ont « seulement en commun qu'elles s'opposent à la forme de connaissance pratique » (1972 : 163). L'objet de la praxéologie, que Bourdieu tente alors de développer, est précisément la relation

dialectique entre structures objectives et tendances individuelles à travers lesquelles ces structures se réalisent réflexivement.

Giddens (1987), utilise également le concept de réflexivité inhérent à la modernité de nos sociétés, selon lequel elles se structurent. La théorie de la modernité réflexive affirme que la société évolue à travers un mouvement réflexif de va-et-vient entre ce qu'elle est et ce pour quoi elle est possible. La "structure" est un ensemble de propriétés qui permettent à l'espace-temps d'être "lié" dans les systèmes sociaux. La structure permet la conservation des pratiques sociales dans différentes périodes de temps et d'espace, ce qui confère aux pratiques un caractère « systémique » partiellement indépendant de la volonté des individus (Giddens, 1987 ; p. 66). La réflexivité est alors un processus où, à l'aide des pratiques des acteurs, le social, ainsi que celui qui est porté par le pouvoir des structures (ex.: institutions) qui, contrairement à toute attente naïve, sont aussi réflexives que les sujets. Ainsi, l'institution anticipe une partie de son futur, travaille systématiquement avec cette force structurelle réflexive pour relier le futur et le passé en un présent rationnel. La structure est alors à la fois « un instrument et un résultat involontaire des pratiques sociales » (Giddens, 1987, p. 85).

Le fait que la réflexivité passe par l'action du sujet, parce qu'elle s'inscrit dans le processus de structuration sociale, révèle conceptuellement les différents niveaux logiques qui la composent. La réflexivité est à la fois discursive, accessible à la conscience et donc perçue à travers le récit des acteurs ; anti-discursives ou pratiques, conçues et traçables dans leurs gestes, et institutionnelles, traçables à travers l'analyse du processus structurel. La combinaison complexe et dynamique de ces trois dimensions amène ce concept à sa pleine réalisation. Selon Giddens (1987), pense au discours conscient : « La nature « discursive » de la communication sociale est-elle seule capable de permettre d'embrasser et d'inclure la réflexivité dans la diffusion et la pénétration discursive de la communication sociale ? (1993 : 102).

Or, dans la modernité réflexive, l'acteur réalise son projet de soi à travers une pratique discursive réflexive, participant (volontairement ou non, directement ou non, positivement ou non) au processus de structuration sociale. Il s'observe en action et reste dans le projet de soi, présentant un possible futur comme un lien entre le passé et le présent réalisé. Son travail envisage donc les possibilités, mais tente parfois de les dépasser. Cette réflexivité situationnelle produit à la fois des effets désirés et non désirés. La réflexivité de l'activité passe évidemment par diverses médiations, tant externes qu'internes.

Le concept d'habitus (Bourdieu, 1980) permet de conceptualiser ces médiations internes avec d'autres processus réflexifs liés au champ d'activité dans lequel se déroule une action et lui donne son champ de possibilités et sa structure. Pour Bourdieu, la réflexivité est avant tout « synonyme de méthode » (1993 : 904).

La réflexivité est une fonction humaine par laquelle une unité s'articule à une structure. Il s'agit ici d'une sorte de réflexe, mais d'un réflexe non mécanique car il est trouvé et agi. Le développement de la réflexivité, en tenant compte des différents niveaux de sa réalisation, nécessite de s'éloigner des conceptions naïves et réconfortantes de la réflexivité, de prendre en compte l'imbrication des réflexivités et une analyse subtile et situationnelle des circonstances locales possibilités de différentes formes de réflexivité. Eraly (1994), permet de penser l'imbrication des réflexivités en dessinant cinq niveaux logiques irréductibles les uns aux autres

- le plan non réfléchissant concerne une relation calme, incarnée, pratique avec le monde. Toutes les activités humaines passent par un processus d'adaptation constante à la réalité, qui peut en effet être partiellement inconsciente de son efficacité pratique.

- Le niveau réflexif concerne la capacité discursive à mobiliser la pensée dans un objet. C'est en fait la capacité d'une personne à analyser un objet et à en tirer des leçons afin d'augmenter consciemment et volontairement son efficacité pragmatique. En stock ;

- Le niveau de réflexion, où l'objet de réflexion est la propre expérience, en fait la relation existentielle avec les objets et les activités au centre de la situation. Ici, le nageur interroge le sens de son expérience sportive pour identifier les conditions internes qui peuvent contribuer à affecter sa performance.

- Plan objectif réflexif, c'est à dire le travail objectif, la production rationnelle du logo, sa dimension collective et méthodologique telle que présentée par Bourdieu.

- Niveau de médiation sociale, où il n'y a pas de vision directe de la cible. La société se produit et se reproduit dans l'interaction des institutions. Le rapport du sujet à son expérience est alors médiatisé par le mouvement structurel social. Une conceptualisation de la réflexivité qui ne se focalise pas sur l'individu et ses affects, « la réflexivité narcissique dans sa forme postmoderne » (Bourdieu, 1997 : 129), place la relation structure-individu comme objet central de réflexion.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans la partie précédente, il a été question pour nous de construire l'objet de la recherche. Cette construction a consisté en la mise en place d'une suite d'opérations qui ont conduit à la représentation conceptuelle de celui-ci. La réalisation de la recherche est fonction du cadre conceptuel dans lequel il s'inscrit. Ce cadre impose d'observer une vigilance méthodologique. Il est question dans cette partie de présenter le cadre méthodologique de la recherche. Nous exposons dans un premier temps la posture épistémologique, par la suite, nous présentons le choix du paradigme de recherche adopté, l'approche, les outils et les instruments de collecte des données. Aussi est-il nécessaire de présenter les points essentiels qui constituent la charnière de notre recherche à savoir : les hypothèses, les variables ainsi que les indicateurs. Avant d'y parvenir, il convient de procéder à la précision et reformulation de la question de recherche, de formuler les hypothèses de recherche et de procéder au rappel des questions de recherche.

3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Dans un contexte marqué par une plus grande perméabilité du marché du travail du fait de la mondialisation, la globalisation croissante des échanges et des valeurs, la démocratisation de la vie sociale, l'influence du secteur privé, l'instauration des systèmes participatifs et l'adoption des technologies de l'information et de la communication, souvent associées à de nouvelles méthodes d'organisation et management, le fonctionnement des administrations connaît des mutations profondes. La formation dans le cadre du travail permet aux travailleurs d'acquérir des connaissances spécifiques à l'emploi occupé. Le problème que pose cette étude est celui du développement professionnel des contractuels d'administration de la cuvée des « 25000 jeunes diplômés » mis à la disposition du MINFI et par ailleurs en situation de formation professionnelle au PSSFP. Il faut reconnaître que le gouvernement camerounais procède souvent à des recrutements massifs que l'on soit formé ou pas. C'est notamment le cas du recrutement spécial des 25000 jeunes diplômés lancé en 2011. La question étant ici celle de savoir ce que font les administrations face à ces recrues qui ne sont pas formé à la tâche et venues d'horizons divers. Il se pose donc un problème de conception des actions de formation.

En effet, toute administration publique ou privée, dans un souci de bon fonctionnement, et pour une meilleure coordination des actions à tous les niveaux de l'organisation a besoin d'avoir des repères communs à tous. Ce sont ces repères (textes, normes, organigramme, décisions règles, règlement etc.) qui donnent les informations nécessaires aux personnels d'une organisation dans l'accomplissement de leurs tâches. Précisons ici qu'il n'est pas évident voire possible pour une organisation de se développer économiquement si les textes ne sont pas respectés. En observant les pratiques des personnels de la fonction publique camerounaise, on a l'impression que ces derniers n'ont réellement pas connaissances des textes qui régissent leurs administrations. On penserait également qu'ils préfèrent de manière consciente ignorer certains de ces textes pour mieux servir leurs intérêts. Au regard des pratiques qui se font dans l'administration publique camerounaise qui est taxée aujourd'hui d'inefficace par plusieurs acteurs politiques et de la société civile, nous avons trouvé opportun de mener une recherche sur le thème : « *Normes, Attitudes et Développement Professionnel : Une Analyse des Logiques et Pratiques de Formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publique* ».

Le décret n°94/199 du 07 octobre 1994 en son article 32, portant statut général de la fonction publique camerounaise souligne qu'en vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnel, l'État assure au fonctionnaire au cours de son activité une formation permanente dont le régime est fixé par le décret du Premier ministre. C'est dans cette logique que dans les années 2000, plusieurs États se sont engagés dans les PNG (Programme National de Gouvernance) développés dans *le nouveau management public*, et ont également adopté de nouvelles réformes qui devaient leur permettre de sortir de cette zone de turbulence et de booster leurs économies. D'où l'intérêt de former les travailleurs. La formation est perçue dès lors comme un vecteur de performance dans les organisations car elle contribue à l'amélioration, au renforcement des compétences et des capacités du personnel d'administration. C'est dire qu'elle aide les managers et les employés à s'adapter aux mutations liées aux évolutions de l'environnement. En effet, c'est la valeur de la formation qui justifie sa raison d'être.

Dès lors, promouvoir les formations devient, un enjeu important dans l'administration publique au même titre que dans les entreprises privées, en ce sens qu'elle est au cœur des décisions stratégiques. Former, c'est prendre quelqu'un dans une forme identifiée pour l'amener dans une autre forme dont on n'est pas sûr des contours. C'est la conjugaison de deux projets, celui du formateur et celui du formé. La formation revêt un intérêt important dans les

administrations. Dans la loi de l'orientation de l'Enseignement Supérieur de 2001, la formation a pour mission entre autres la formation et la perfection des cadres.

Or, malgré toutes ces avancées, le problème de développement professionnel dans l'administration publique camerounaise ne semble pas avoir trouvé des réponses satisfaisantes à un certain nombre de demandes sociales des personnels de l'Etat qui peuvent à la longue être à l'origine des affrontements sociaux, Bondé (2008, p4). D'après Maingari (1997), le gouvernement du Cameroun dans la quête de solution au problème de l'inadéquation entre formation et emploi est à l'origine de l'idée de la professionnalisation de l'enseignement dans le pays. La notion de professionnalisation renvoie plutôt à la socialisation professionnelle, au syndicalisme enseignant et à leur identité professionnelle. Au regard de ce qui précède, il y a lieu de s'interroger sur la manière dont les logiques de formation professionnelles sont développées dans les milieux de formation pouvant faciliter le développement professionnel des travailleurs.

3.1.1. Hypothèses de recherche

L'hypothèse générale de cette étude est tirée d'un cadre théorique composé de deux modèles : la théorie des conventions développée par Nizet (2001), et la théorie de la structuration de Giddens (1984, 1987). En effet, une la théorie des conventions dans le cadre de la présente étude s'étend beaucoup plus l'explication des normes qui sont des textes, des règles établies par l'administration pour permettre à l'agent public d'accomplir ses tâches professionnelles sans heurtes. D'après Nizet (2001), seuls les textes ne suffisent pas pour orienter l'action de l'agent public en situation de travail en ce sens que les textes administratifs ne sont pas assez explicites pour orienter le manière évidente et concrète l'action dudit agent. Ainsi d'autres facteurs tels que les attitudes des personnes, l'environnement de travail vont entrer en jeu dans l'interprétation de la situation vécu par l'agent public, pouvant lui permettre de prendre une décision pour orienter son action. C'est dans ce sens que l'agent procède généralement par imitation, par mimétisme. Pourtant, l'agent public dans son travail quotidien a besoin de jouir d'une autonomie dans l'exercice de ses fonctions au quotidien.

Mais selon Nizet (2001), l'incomplétude des règles ou normes, mêlées au mimétisme plonge l'agent public dans une forme de routine, constituant ainsi un frein à son autonomie. A la théorie des conventions, pour mieux aborder et traiter le problème que pose la présente étude, une deuxième théorie a été convoquée à savoir la théorie de la structuration développée par Giddens (1984, 1987). La théorie de la structuration, qui est l'une des théories de l'agir

organisationnelle permet de mieux expliciter la question de l'étude en ce sens qu'elle apporte des éléments que la théorie des conventions n'aborde pas tels l'interdépendance entre la structure, le structurel et le structurant. Le postulat de (Giddens, 1984), stipule tout simplement que l'individu influence la société (sur le plan macro et micro), et la société en retour influence l'agent public d'où l'interdépendance. Pour Giddens (1987), pour une bonne compréhension des problèmes de l'individu et son organisation (milieu de travail), il y a lieu d'intégrer le facteur de la corrélation de dépendance qui existe entre les deux parties considérées comme acteurs. En d'autres, traite de la question de développement professionnel dans une organisation en détachant les deux parties (l'individu et la structure) constitue un biais à l'étude. Les deux éléments doivent être traités ensemble, et non singulièrement. C'est dans cette approche que la recherche entend se développer.

3.1.1.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude est la réponse à la question de recherche formulée ci-dessous, elle est la suivante : via le lien consubstantiel entre le milieu de formation et le marché du travail, la prise en compte des normes, attitudes et les logiques de formation rendent compte du développement professionnel des agents publics.

D'où la question principale : Au regard de qui précède comment les normes, les attitudes, et les logiques de formation, rendent-elle compte du développement professionnel des agents publics affectés au MINFI ?

3.1.2. Variables de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette étude met en relation deux faits :

- les logiques et pratiques de formation professionnelle (Variable indépendante)
- le développement professionnel (Variable dépendante)

3.1.2.1. Opérationnalisation des variables de l'étude

L'opérationnalisation des variables nécessite une explicitation préalable des concepts tels que la variable, la modalité, les indicateurs et les indices.

Etymologiquement, la variable selon le dictionnaire petit Robert, la variable est ce qui est susceptible de changer, d'être modifié. Lorsqu'on parle de variable en recherche, la variable a tout autre sens selon qu'elle est dépendante ou indépendante. Pour ce qui est de la variable dépendante, dans une recherche dite qualitative est le paramètre du problème qui se modifie sous l'influence de la variable indépendante. La variable indépendante quant à elle est

représentée dans un problème de recherche comme le paramètre qui varie sans subir l'influence des autres paramètres du problème. Il existe tout de même un lien entre la variable dépendante et la variable indépendante appelé ici relation. C'est cette relation qui peut être utilisée de plusieurs manières. la modalité est quant à elle selon Gosselin (2005, p42), dans son acception la plus large toute forme de validation ou d'invalidation d'un contenu représenté et toute proposition énoncée se trouvant ainsi affectée d'une modalité plus ou moins déterminée.

Ainsi, la modalité est l'âme de la phrase, sans laquelle la phrase n'existe pas. Pour ce qui est de la compréhension du concept d'indicateur, nous disons que l'indicateur cherche à traduire un phénomène ou un concept. L'indicateur a pour but dans le cadre d'une recherche de rendre l'information assimilable en vue d'établir des comparaisons dans le temps et/ou l'espace. L'indice est selon le dictionnaire de l'académie française, emprunté du latin *indicium* qui signifie indication, dénonciation, preuve ou signe. L'indice dans une recherche permet de comparer l'évolution du phénomène étudié. L'indice révèle l'existence d'une chose. Ces quatre éléments constituent des référents empiriques.

VI : logiques et pratiques de formation professionnelle

- Modalité 1 : Attitudes des personnes
- Indicateur 1 : composante affective
- Indices :
 - o ensemble de sensations ;
 - o ensemble de sentiments,
 - o ensemble de mouvements d'humeur
 - o ensemble d'émotions éprouvés.
- Indicateur 2 : composante cognitive
- Indices :
 - o ensemble de croyances,
 - o ensemble d'opinions,
 - o ensemble de savoir
 - o ensemble d'information
- Indicateurs 3 : composante comportementale
- Indices :
 - o intention d'agir
 - o prédisposition à agir
- Modalité 2 : Environnement/structure

- Indicateur 1 : complexité
- Indices :
 - Environnement homogène stable ;
 - Environnement homogène instable.
- Indicateur 2 : dynamisme
- Indices :
 - Environnement hétérogène stable
 - Environnement hétérogène instable
- Indicateur 3 : interactions entre l'individu et l'organisation
- Indices :
 - climat entre l'agent et la hiérarchie ;
 - climat entre collaborateurs,
 - climat entre usagers ;
 - climat entre l'administration ;
 - climat entre les collègues ;
 - climat entre les partenaires.
- Modalité 3 : Action/Système social
- Indicateur 1 : Ensemble de relations entre acteurs, individuels et collectifs
- Indices : relation entre l'administration et ses acteurs
- Indicateur 2 : Ensemble de pratiques sociales régulières (manager, formateur et formés)
- Indices :
 - la collaboration entre les acteurs ;
 - relation entre les partenaires et les usagers.

VD : Développement professionnel

- Modalité 1 : Savoirs professionnels
- Indicateur 1 : Savoirs construits par le sujet
- Indices :
 - capacité de prévoyance,
 - autorégulation
 - d'autoanalyse
 - sentiment d'auto-efficacité,
 - motivation,

- estime de soi.
- connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils;
- représentations
- fonctions d'adéquation
- fonctionnalité
- adaptation
- Indicateur 2 : Savoirs construits par le collectif de professionnels
- Indices :
 - représentations sociales
 - conceptualisations partagées et élaborées par le collectif
 - genre professionnel
 - activité professionnelle ;
 - sentiment d'efficacité collective
 - croyance partagée ;
 - perception des capacités de coordination du groupe ;
 - jugement de la volonté des membres ;
 - mobilisation des ressources.
- Modalité 2 : Composante identitaire
- Indicateur 1 : Dimension subjective de l'identité professionnelle
- Indices :
 - système de valeurs des sujets ;
 - intérêt stratégique,
 - enjeu individuel de l'acteur ;
 - logiques du sujet.
- Indicateur 2 : Dimension collective de l'identité professionnelle
- Indices :
 - culture et normes professionnelles ;
 - statuts ;
 - les fonctions ;
 - les rôles.

L'hypothèse générale se décline en trois hypothèses secondaires :

- **HR1** : par leur dimension normative et structurelle fondée sur les énoncés et les propos tenus dans l'organisation les normes rendent compte du développement professionnel des contractuels de 2011 affecté au MINFI et par ailleurs en formation au PSSFP.
- **HR2** : du fait de la complexité des situations professionnelles dues à la réalité socioprofessionnelle, les attitudes qui sont des comportements spécifiques rendent compte du développement professionnel desdits agents publics.
- **HR3** : en veillant sur la pratique réflexive durant la formation des agents publics mettant l'accent sur l'immersion en entreprise, les logiques et pratiques rendent compte du processus de développement professionnel.

3.1.2.2. Variable indépendante

La variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur. Elle est la cause dans la relation cause à effet. La variable indépendante est censée avoir de l'influence sur une autre variable dite dépendante. Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu les variables suivantes :

VI1 : Environnement/structure

L'environnement est le milieu dans lequel se déploie le formateur et le formé. C'est également le lieu de l'interaction dans le sens de l'influence réciproque entre l'individu et l'organisation. Pour un bon déploiement dans son organisation, l'agent public a besoin d'avoir des connaissances de son milieu professionnel. Les connaissances sur l'environnement professionnel sont des savoirs spécifiques à un contexte de travail donné. Elles englobent les aspects internes (organisation de l'entreprise, culture d'entreprise) et externes (marché, concurrence, réglementations) qui influencent directement l'activité professionnelle. Ces connaissances, acquises principalement par l'expérience et la formation continue, permettent aux individus d'adapter leur comportement et leurs décisions aux spécificités de leur environnement, favorisant ainsi leur efficacité et leur intégration au sein de l'organisation. Mintzberg (1990a, 1990b), démontre que les organisations adoptent des modes de planification différents par rapport aux facteurs de contingents dominants auxquels elles font face. Ainsi, si les gestionnaires jugent l'environnement stable et faiblement complexe, ils estiment que les informations utiles sont en même temps connues et disponibles, par conséquent, leur niveau d'incertitude est faible. Mais, si l'environnement est perçu comme étant complexe ou

changeant, alors les individus sont confrontés soit à un surplus d'information, soit au défi de rester à jour, malgré les informations qui changent constamment. A ce niveau, l'incertitude est dite modérée.

Toutefois, l'incertitude est considérée comme modérée lorsque le manager estime l'environnement extrêmement complexe et instable. Dans ce cas, le manager aura sans doute une masse substantielle d'informations, mais il lui sera difficile de les traiter (Hatch, 2000, p.106). L'environnement extérieur peut influencer sur les normes et les attitudes au sein d'une organisation. Il affecte directement les comportements et les résultats de l'individu et du groupe. C'est un environnement qui comporte des conditions et des facteurs externes à l'individu et au groupe qui échappe à la volonté de ces derniers. Comme environnement extérieur à l'individu et au groupe, nous pouvons souligner : la technologie, les conditions matérielles, les pratiques managériales, les règles en vigueur, la direction du management et les systèmes organisationnels de récompenses et de punition (Davis, 1984). L'informatique est une variable qui s'impose avec acuité dans le monde professionnel actuel et provoque des modifications chez l'individu, le collectif et l'organisation. La technologie par l'informatique a un impact significatif sur la façon dont les membres d'un groupe sont en liaison les uns des autres.

VI2 : Attitudes

Ce sont les comportements d'autres personnes qui orientent l'action de l'individu en situation, également du formateur et du formé. Pour Monte (1987), les attitudes sont des sentiments relativement durables, des croyances et des tendances de comportements manifestées à l'endroit des individus particuliers, des collectifs de personnes et des idées ou des objets. Ainsi, les attitudes constituent un autre modèle de différence individuelle qui affecte le comportement dans l'organisation. A ce titre, les attitudes d'un individu sont façonnées par son vécu, et les différentes épreuves ou encore de ses expériences antérieures. Dans la construction de la personnalité d'un individu, des facteurs tels que les parents, les amis, la famille, les membres de son milieu socioprofessionnel sont d'une influence significative sur la formation de son attitude. Les attitudes sont caractérisées par trois différentes composantes :

- la composante cognitive : il s'agit des croyances, des opinions, du savoir et de l'information que possède l'individu ;

- la composante affective : il s'agit des sensations, des sentiments, des mouvements d'humeur et des émotions éprouvées vis-à-vis d'un individu, d'une idée, d'un événement ou d'un objet ;
- la composante comportementale : c'est tout simplement l'intention ou la prédisposition de l'individu à agir face à une situation donnée.

Les composantes d'une attitude n'existent pas et ne fonctionnent pas de manière indépendante. En effet, toute attitude renvoie à une combinaison de sentiments, des connaissances et des tendances comportementales d'une personne à l'égard de quelque chose, d'une autre personne, d'une idée, d'un événement ou d'un groupe de personnes, (Baron, 1987, p.116 ; Becker, 1984, pp 1191-1205). Perrenoud (1980), distingue deux types d'attitudes nécessaires à la compréhension de l'action de l'individu en situation d'incertitude :

- les attitudes générales qui annoncent principalement les comportements d'ordre général ;
- les attitudes spécifiques qui annoncent principalement les comportements d'ordre spécifique.

Pour Perrenoud (1980), les attitudes sont apprises et peuvent changer avec le temps. L'orientation que donne l'individu à l'action dépend à la fois des attitudes et des normes. Les normes sont des règles de comportement, ou encore des façons de faire tenues pour correctes qu'un groupe ou une organisation ont admises et considèrent comme appropriées au bon fonctionnement du groupe ou de la structure. Ainsi, les normes constituent des "pressions sociales" qui poussent l'individu à adopter ou à refuser certaines postures. Si les attitudes tout comme les normes sont affectées d'un signe positif en ce qui concerne un certain comportement, l'intention de se comporter de la manière correspondante sera rigoureuse. Par contre, si les attitudes et les normes sont contradictoires, le rapport de leurs forces respectives déterminera les intentions de l'individu et le comportement qui suivra. Le "mode des intentions comportementales" indique en outre que les attitudes, de même que les normes, sont influencées par les idées que se fait l'individu sur des comportements particuliers.

Dans le cas des attitudes, les idées mobilisées par l'individu, concernent la relation existant entre le comportement et ses conséquences. Ces idées parfois appelées attentes jouent aussi le rôle important dans la compréhension de la motivation. Les idées qui s'appliquent aux normes révèlent comment l'individu perçoit la façon dont les autres s'attendent à le voir agir. L'étude du comportement des travailleurs d'une organisation explique les contraintes ou des

obstacles réels ou supposés, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur, qui soient capables d'empêcher à l'individu de se comporter comme il prévoyait de le faire. Nous pouvons voir par exemple le cas d'un individu qui avait bien l'intention à la base d'achever rapidement une tâche avec efficacité, être en empêcher défaut de compétence en la matière. De plus, l'idée que se fait un individu quant à son incapacité à accomplir une tâche ou sa perception de la complexité de la tâche pourrait l'empêcher d'accomplir le travail.

VI3 : Action/Système social

C'est l'ensemble de relations qui existent entre les différents acteurs individuels ou collectifs reproduites ou organisées en tant que pratiques sociales régulières. Les acteurs ici sont :

- le formateur ;
- le formé ;
- le manager ou l'employeur.

3.1.2.2.1. Modalités

- **Environnement/Structure**

L'environnement c'est le milieu dans lequel se déploie l'agent public. Les caractéristiques environnementales varient dépendamment de deux dimensions principales : le dynamisme et la complexité.

Le dynamisme concerne la stabilité ou non des facteurs qui existent dans un environnement, selon que ces facteurs restent constants ou changeant. La complexité quant à elle concerne le point de savoir si les facteurs considérés sont en petit nombre et semblables les uns aux autres (homogènes), ou en grand nombre et différents les uns des autres (hétérogènes). L'homogénéité ou l'hétérogénéité d'un environnement dépend à la fois du nombre de facteurs et du nombre de sous environnement en présence. Les environnements de tâches dans une organisation se classe en fonction de leur complexité et de leur dynamisme. Les quatre types "purs" d'environnements de la tâche sont : homogène (stable ou instable), hétérogène (stable ou instable). L'environnement homogène stable renvoie à la situation la plus commode pour le management. L'environnement de la tâche réserve peu de surprises, et le rôle du manager consiste à s'assurer que les employés observent constamment des routines et procédures bien élaborées. Les capacités de gestionnaire, la formation et l'expérience professionnelle dont doivent faire preuve les managers pour agir avec efficacité dans ce style

d'environnement sont relativement moins importantes que dans les autres (Milliken, 1987, p133-143).

L'environnement hétérogène stable est un environnement qui dresse parfois des incertitudes aux managers. Dans ce type d'environnement, la prise de décision est caractérisée par le risque plutôt que par l'incertitude. Les responsables hiérarchiques placés dans ces environnements doivent maîtriser ce milieu et des options mises à leurs dispositions. C'est un environnement relativement stable, mais les leaders doivent pouvoir faire preuve d'une formation et d'une expérience considérables pour le comprendre et le gérer.

- **Interactionnisme**

C'est une action d'influence réciproque entre l'agent public et l'organisation qui l'emploi. L'interactionnisme sous-tend une action qui se joue dans les deux sens, c'est-à-dire lorsque l'action d'un individu ou d'un collectif devient une donnée pour les autres et vice-versa. L'interaction nécessite un degré élevé de collaboration et de communication, ainsi qu'une grande communauté de vues quant aux prises de décisions au sein d'une organisation.

Tableau 2: tableau synoptique de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale

Variables	Modalités		Indicateurs		Indices
VI : les logiques et pratiques de formation	VI1	Normes/structurel : ce sont des énoncés et des propos tenus dans l'organisation.	1	Énoncés	Ensemble de textes, règles, règlement intérieur qui régissent le fonctionnement d'une structure
			2	Propos tenus	Gamme complète des règles impliquées dans l'action : formelles et informelles, explicites et tacites, réélaborées ou adaptées, prévues et non prévues.
	VI2	Attitudes : ce sont les comportements d'autres personnes qui orientent l'action de l'individu en situation.	1	Composante affective	Ensemble de sensations, de sentiments, mouvements d'humeur et d'émotions éprouvés vis-à-vis d'une personne
			2	Composante cognitive	Ensemble de croyances, d'opinions, de savoir et d'information que possède l'individu
			3	Composante comportementale	Intention d'agir ou prédisposition à agir
	VI3	Environnement/structure : c'est le milieu dans lequel se déploie l'individu. C'est également le lieu de l'interaction dans le sens de l'influence réciproque entre l'individu et l'organisation.	1	complexe	Environnement homogène stable et/ou instable
			2	dynamique	Environnement hétérogène stable et/ou instable
			3	Interaction dans le sens de l'influence réciproque entre l'agent public et l'organisation	Climat entre l'agent et la hiérarchie, les collaborateurs, les usagers, l'administration, les collègues, les partenaires.

	VI4	Action/système social : ensemble de relations entre acteurs, individuels ou collectifs reproduites ou organisées en tant que pratiques sociales régulières.		Ensemble des relations entre acteurs, individuels et collectifs.	Relation entre l'administration et ses acteurs, la collaboration entre les acteurs, relation entre les partenaires et les usagers.
VD : le développement professionnel		Savoirs professionnels	1	Savoirs construits par le sujet	- Les représentations (exemple : les images opératives sont des structures informationnelles spécialisées qui se forment au cours de telle ou telle action dirigée sur des objets ; fonctions d'adéquation, de fonctionnalité et d'adaptation réussie à une tâche - Les conceptualisations liées à l'activité (conceptualisations implicites (formes opératoire, action située) et explicites (de textes, d'énoncés, de traités et de manuels) construites et mobilisées par l'individu en vue de la réalisation d'un but ou de l'exécution d'une tâche.) - Les connaissances associées à la maîtrise d'artefacts et d'outils (besoins et des intentions des agents publiques, langage) - Le sentiment d'auto-efficacité, la motivation, l'estime de soi (exemple : la tendance à augmenter et à maintenir leurs efforts face à des difficultés. Elles considèreraient les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter - La capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse (exemple : le pouvoir que possède l'individu de contrôler son comportement.

			2	Savoirs construits par le collectif de professionnels	- Les représentations sociales (exemple :la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de la réalité de tous les jours ; la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de la défendre ; - Les conceptualisations partagées et élaborées par le collectif (exemple : genre professionnel » est ce que les professionnels connaissent, comprennent, estiment, ressentent ou redoutent dans les conditions d'exercice de leur activité professionnelle. - Le sentiment d'efficacité collective (exemple : Une croyance partagée ; Une perception des capacités de coordination du groupe ; Un jugement de la volonté des membres de mobiliser leurs ressources pour le groupe.
	VD2	Composante identitaire	1	Dimension subjective de l'identité professionnelle	- Le système de valeurs des sujets ; - L'intérêt stratégique, l'enjeu individuel de l'acteur - Les logiques du sujet
			2	Dimension collective de l'identité professionnelle	- La culture et les normes professionnelles - Les statuts, les fonctions, les rôles

3.2. MÉTHODOLOGIE

Ce travail analyse les logiques et pratiques de formation professionnelle au programme supérieur de professionnalisation en finance publique au Cameroun. Ceci étant, la recherche s'intéresse au développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des 25000 jeunes diplômés affectés au ministère des Finances qui ont fait le choix de rentrer se former au PSSFP. Aussi, elle interroge les différentes stratégies mises en œuvre par ces travailleurs pour parvenir à une efficacité optimale dans l'accomplissement de leurs tâches en milieu professionnel. Il est question dans cette partie réservée à la méthodologie de présenter les stratégies de vérification des hypothèses. Ceci ramène à présenter dans un premier moment le type de recherche dans lequel la thèse s'inscrit. Ensuite, il sera question de présenter la technique de collecte de données mobilisée et enfin l'outil mobilisé pour l'analyse de ces données.

3.2.1. Type de recherche

3.2.1.1. Recherche qualitative de type compréhensif

Le travail s'inscrit donc dans une démarche compréhensive visant à analyser l'environnement de travail des personnels de l'Etat relevant du code de travail en formation au PSSFP, et des comportements qu'ils ont pu développer dans le temps, pour évaluer le degré de distance qui existe entre le fait observé et les prédictions d'ordre théorique qui encadre cette étude. Pour Paillé et Mucchielli (2016), une recherche compréhensive est un positionnement intellectuel qui accepte l'hypothèse d'hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et ceux des sciences naturelles et physiques. Un fait humain étant un fait porteur de signification véhiculé par un acteur intégrant une situation interpersonnelle. Elle prend également en compte la possibilité pour tout homme d'intervenir sur le vécu et les émotions d'autres hommes (Paillé et Mucchielli, 2016).

Selon Paillé et Mucchielli (2016), une approche holistique implique toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive du sens de tous les faits humains et sociaux étudiés, basée sur un effort d'empathie. Cet effort, par synthèse progressive, aboutit à une formulation de synthèse finale socialement plausible et donnant une interprétation « intelligible » de l'ensemble du sujet d'étude. En d'autres termes, il place toute la signification au niveau phénoménal dans une corrélation systématique. Pour ces auteurs, une approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive du sens des faits humains et sociaux étudiés, à commencer par un moment d'empathie. Ces efforts, par synthèse progressive,

aboutissent à une formulation finale de synthèse socialement plausible qui donne une interprétation de tout ce qui est étudié dans la « compréhension » (Paillé & Mucchielli, 2016).

Le choix d'approche suit la démarche de Dilthey (1895) qui, contrairement aux sciences explicatives, qui subordonne le domaine des phénomènes à un système de causalité à travers un nombre limité d'éléments bien définis qui composent le système stipule que les sciences sociales, dans lesquelles s'inscrivent les sciences de l'éducation où se produisent les faits humains observés, doivent toujours adopter des méthodes capables de décrire des ensembles donnés primitivement. Par conséquent, elle doit être descriptive tout en tenant compte des faits en cause, plutôt que descriptive ou historique. Pour Dilthey (1895), la recherche de sens est ce qui caractérise particulièrement les sciences sociales et de l'éducation. Et pour avoir du sens, il faut essayer de comprendre le contexte actuel. Pour lui en effet, seul le contexte peut créer du sens, et il ne consiste pas à connaître la cause, mais à connaître tous les éléments présents qui sont liés les uns aux autres.

La compréhension dont il est question ici n'est pas seulement un enjeu pour le chercheur. Elle concerne l'ensemble du groupe social auquel s'adresse la recherche. En fait, comme le souligne Ruby (2002, p. 5), « *il n'y a de signification que pour quelqu'un, pour "nous", à chaque fois* ». Paillé et Mucchielli (2016), présentent le processus de base de la pensée compréhensive comme hautement flexible, pluriel et en mouvement constant. Une approche holistique cherche le sens des phénomènes pour en occulter le sens (Pourtois et al, 2001). Et ce sens n'est pas imprimé sur des phénomènes détachés de leur contexte. Elle découle de l'activité intellectuelle du chercheur. C'est lui qui construit le sens des choses, et cette construction repose sur la capacité de relier les phénomènes aux autres et de construire l'ensemble dans lequel ils ont un sens. Le sens vient des connexions. Une forme de cette connexion est l'insertion du phénomène en question dans un ensemble d'autres phénomènes qui dépendent de lui et réciproquement (Paillé et Mucchielli, 2016).

Construire un ensemble cohérent en les mettant en relation d'autres activités de base de l'esprit humain fonctionnant dans des activités de compréhension. En effet, pour Paillé & Mucchielli (2016), lorsque les chercheurs comprennent la « structure d'un phénomène », ils peuvent en faire des « types » ou des « schémas ». Il peut aussi appliquer cette « structure de phénomènes » à d'autres phénomènes pour y percevoir une « analogie de forme », ce qui conduit à la perception d'une analogie de sens. L'approche compréhensive de cette étude est également cohérente avec les travaux de Bioy et al (2021), pour qui, l'approche compréhensive

cherche à comprendre le monde qui est propre à chaque personne et qui s'inscrit dans son environnement et ses relations avec les autres. L'individu n'est pas considéré comme un récepteur passif d'informations qui reflètent la réalité objective, mais comme un acteur qui participe pleinement à la construction de la réalité à travers son acte continu d'interprétation du monde dans lequel il vit. Ainsi, une approche compréhensive prend en compte la dimension construction des connaissances et permet aux chercheurs d'être impliqués, plutôt que de nier les tensions ou de les traiter comme des préjugés qui s'éliminent, mais de réfléchir sur les tensions qu'il est amené à vivre (Dayer et Charmillot, 2012).

D'après Dayer et Charmillot (2012), une approche compréhensive remet en question les notions d'externalités du chercheur. Sur la base des travaux de Schurmans (2008), ils citent trois raisons qui conduisent à cette situation. La première de ces raisons tient au fait que le chercheur fait partie de la communauté socio-historique qu'ils étudient. Il participe donc à des interactions structurées qui sont façonnées et développées par les institutions historiquement développées qui construisent cette communauté. Selon ces auteurs, le second élément est directement lié au premier à savoir l'identité du chercheur qui est ici le produit d'expériences vécues tout au long de son parcours biographique. Cette expérience consiste en fait en deux mouvements. L'extériorité face à la personne qui participe à la composition de l'intériorité, et l'intériorité toujours croissante affecte la personne. La troisième raison est une suite logique des deux premières. Le mouvement d'intériorisation de l'extériorité est un moyen de réduire les externalités en engageant les gens dans des interactions qui disent : « *Celle-ci est pour autrui, un autrui qui affecte* » (Schurmans, 2009, p. 95).

3.2.1.2. Dévi qualitatif

S'inscrivant dans l'approche compréhensive, la recherche adopte un dévi qualitatif. L'analyse qualitative dont il est question dans cette thèse s'inspire de l'approche de Paillé et Mucchielli (2013), pour qui, la recherche qualitative s'apparente à une expérience du monde, une transaction expérientielle, une activité de production de sens qui ne peuvent être réduits à des opérations techniques. Selon eux, l'analyse qualitative comporte ceci de mystérieux du fait qu'elle s'inscrit dans la construction d'une sensibilité (celle du chercheur) et d'une expérience (celle de d'un participant à la recherche). Aussi, l'analyse qualitative est une activité humaine qui sollicite l'esprit curieux, le cœur sensible et la conscience attentive.

Nous avons opté pour la démarche qualitative car elle est une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de

phénomènes. Pour Paillé (2013), la logique dans ce type de démarche participe de la découverte et de la construction de sens. La démarche qualitative adoptée ici ne nécessite ni comptage, ni quantification pour être valide, génèreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telle pratiques. Ainsi, son résultat n'est dans son sens ni une proportion, ni une quantité, c'est une qualité, une extension, une conceptualisation.

L'analyse qualitative est comprise ici une activité de l'esprit humain tentant de faire du sens face à un monde qu'il souhaite comprendre et interpréter, voire transformer. En effet, les contractuels d'administration concernés par cette étude ont leur propre représentation de l'environnement dans laquelle ils se déploient. Pour comprendre ces différentes représentations, une incursion au cœur de leur mode de vie a été nécessaire. Pour ce faire, elle fait appel à des processus qui sont ceux de la pensée qualitative de l'être humain ordinaire pensant avec intelligence le monde autour de lui, avec des types de cognition et de présence au monde. Il est donc question dans l'analyse qualitative d'après Paillé (2013), de procéder par un travail intellectuel pour faire surgir le sens qui n'est jamais un donné immédiat et qui est toujours implicite et à la fois structurant et structuré, participant de manière diffuse à un ensemble de phénomènes.

3.2.2. Participants à l'étude

La première étape du processus d'échantillonnage consiste à préciser la population de l'étude. Ainsi, selon Fortin (2016), la population d'étude est un ensemble d'éléments (individus, spécimens, dossiers) qui ont des caractéristiques communes. En d'autres termes, il s'agit d'une population dont tous les éléments présentent les mêmes caractéristiques. L'élément est l'entité de base de la population auprès de laquelle l'information est recueillie. L'élément est généralement une personne, mais il peut être aussi un groupe, une organisation, une école, une ville. La personne est alors un ensemble de personnes, d'écoles, de villes, etc. l'échantillonnage implique une définition claire de la population considérée et des éléments qui la composent.

Dans le cadre de la présente étude, la population cible est celle des contractuels d'administration appartenant à la cohorte des 25000 jeunes diplômés recrutés à la fonction publique camerounaise en 2011 sous instruction du chef de l'Etat. La recherche s'adresse principalement ceux qui ont été mis à la disposition de l'administration du ministère des finances.

La présente recherche s'intéresse aux développements professionnels des contractuels d'administration par le truchement des formations dites professionnalisantes. La recherche s'est intéressée spécifiquement à ceux des contractuels faisant partie de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » recrutés et affectés au ministère des finances qui sont rentrés se former au PSSFP. En effet, ces derniers avaient pour ambition d'acquérir des compétences professionnelles que leur imposait l'environnement professionnel dans lequel ils évoluent.

3.2.2.1. Caractéristiques des participants

Il est question dans cette section de préciser les portraits des participants à la recherche. Établir le portrait de ces derniers permet de mieux préciser le statut des personnes dont il est question dans cette thèse. En effet, établir le portrait des participants à la recherche participe de la volonté du chercheur de rendre visible les personnes avec qui il interagit dans la construction du matériau nécessaire à l'analyse du phénomène à l'étude. Les portraits des participants sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 3: Récapitulatif des participants

Noms des Participants	Age	Sexe	Statut	Structure	Ancienneté au poste	Session de formation
Luc	47 ans	Masculin	CCA	MINFI	12 ans	1ere promotion
Elvire	45 ans	Féminin	CCA	MINFI	12 ans	2eme promotion
Bayano	40 ans	Masculin	CA	MINFI	12 ans	6ème promotion
Divine	44 ans	Masculin	CCA	MINFI	11 ans	7ème promotion
Francis	44 ans	Masculin	CCA	MINFI	11 ans	1ère promotion
Thomas	41 ans	Masculin	CA	MINFI	11 ans	2ème promotion
Marc	43 ans	Masculin	CA	MINFI	10 ans	1ère promotion
Placide	44 ans	Masculin	CCA	MINFI	12 ans	5ème promotion
Georges	46 ans	Masculin	CCA	MINFI	12 ans	4ème promotion
Billy	42 ans	Masculin	Cadre	PSSFP	10 ans	Responsable au Programme

3.2.2.2. Choix des participants

Le choix des participants à cette étude a obéi à la technique d'échantillonnage par les principes d'inclusion et d'exclusion. D'après Fortin et Gagnon (2016), dans ce type d'échantillonnage, les éléments de la population sont choisis à partir des critères bien précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. De ce fait, après avoir décidé des critères de choix des participants à notre étude, nous nous sommes rapprochés du Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques munis de notre autorisation de recherche.

L'objectif ici était d'obtenir auprès du responsable du Programme de professionnalisation en finances Publiques une autorisation nous octroyant le droit de mener notre investigation au sein de l'institut à l'effet de collecter des données nécessaires à la l'explicitation de notre problématique. Après plusieurs rendez-vous, nous avons obtenu du président du comité de pilotage du PSSFP un accord nous permettant de mener notre enquête auprès des auditeurs.

3.2.2.3. Critères de sélection

Pour obtenir notre population, nous avons appliqué les principes de l'exclusion et d'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies sont exclus de l'échantillon et que ceux présentant les mêmes caractéristiques que celles de la population mère sont retenus dans la sélection de l'échantillon. La population est au départ hétérogène. Son hétérogénéité traduit simplement que les éléments qui la composent sont de nature différente. Pour définir une population cible, il faut premièrement établir les critères de sélection qui la composent :

Les critères d'inclusion désignent l'ensemble des caractéristiques propres à la population définit par le chercheur qui rend apte à participer à l'étude. Ces critères correspondent aux caractéristiques essentielles des éléments de la population. Pour Fortin (2016), ils décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population cible. Dans cette thèse, les éléments d'inclusion à la recherche sont :

- être contractuel d'administration de la cohorte des 25000 jeunes diplômés ;
- être en service au ministère des Finances ;
- être en formation au PSSFP ;
- avoir suivi une formation au PSSFP après avoir été recruté ;
- avoir des difficultés à accomplir ses tâches professionnelles.

Les critères d'exclusion tels que définit par Fortin (2016, p 262), servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes. Dans le cadre de cette thèse, comme critères d'exclusion, nous avons :

- être contractuel d'administration d'avant la cohorte des 25000 jeunes diplômés ;
- ne pas avoir suivi de formation au PSSFP ;
- ne pas être en service au ministère des Finances.

3.2.3. Outils de collecte des données

La phase de terrain a constitué une étape charnière dans le processus de collecte des données. Cette étape qui correspond à la phase de collecte des données est une étape fondamentale dans le processus de recherche en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2010). Cette étape nous a permis d'entrer en contact direct avec les contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 » jeunes diplômés. La situation d'interaction prolongée nous a permis de collecter les informations nécessaires pour la compréhension de notre problématique. Selon De Sardan (2013), cette étape constitue pour le chercheur le moment privilégié pour la cueillette d'informations nécessaires à la construction de son discours. Elle a permis une construction de connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue des 25000 », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations pour elles.

En raison de l'objectif de notre recherche qui est de comprendre les logiques de formation professionnelles mises en œuvre au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques, nous avons mobilisé une technique de collecte des données : l'entretien semi-directif.

3.2.3.1. L'entretien semi-directif

L'entretien dans le cadre de cette recherche a constitué un moment de construction des savoirs. Ces savoirs résultent d'une construction. Savoie-Zajc (2009) présente l'entretien semi-directif comme un échange verbal contribuant à la production d'un savoir socialement construit. En ce sens, elle est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareilles relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence. D'une manière générale, l'entretien peut être tenu comme une méthode de collecte d'informations (Boutin, 2006 ; Mucchielli, 2009) qui se situe dans une interaction entre un

intervieweur et un interviewé (Savoie-Zajc, 2009) en vue de partager un savoir expert et de dégager une compréhension d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2009).

Selon Bioy et *al*, (2021), l'entretien semi-directif permet la production de données dans la mesure où, il représente un outil irremplaçable pour avoir accès aux informations subjectives des individus. D'après Blanchet (1997), l'entretien semi-directif permet d'étudier les faits dont la parole est le vecteur principal. Ou encore d'étudier le fait de parole lui-même. Selon Bioy et *al* (2021), l'entretien semi-directif est une situation d'interaction entre deux personnes, il a été conduit et enregistré par nous et avait pour objectif de favoriser la production d'un discours linéaire des interviewés sur les thèmes du guide d'entretien. Il a donc été employé comme méthode de production des données (Chahraoui, 2021).

Au travers de cette technique, la recherche a pu saisir le sens de la réalité du point de vue des contractuels d'administration à partir d'entretiens en profondeur. D'après Van Der Maren (2010), l'entretien vise en effet à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles. Aussi, Pour Van der Maren (2010), l'entrevue, qu'elle soit libre, semi-structurée ou structurée, vise à colliger des données ayant trait au cadre personnel de référence des individus (émotions, jugements, perceptions, entre autres) par rapport à des situations déterminées ; elle porte sur l'expérience humaine dont elle cherche à préserver la complexité.

L'entretien individuel, plus que tout autre dispositif, permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde. Cette autre technique de collecte a été choisie dans la mesure où elle fournit au participant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Le but ici est de comprendre en profondeur le point de vue du participant.

L'entretien semi-directif a été choisi dans le cadre de cette recherche du fait de son objectif. En effet, l'objectif poursuivi dans cette recherche consiste à analyser les logiques de formation professionnelle qui rendent compte de du développement professionnel des contractuels de la cohorte des 25000 jeunes diplômés en formation dans les IPES. Ce faisant, il cherche donc à comprendre le sens que ces derniers donnent à leurs différentes expériences.

Le choix de l'entretien semi directif s'est inscrit dans une construction progressive de la recherche qui a impliquée diverses étapes : l'élaboration du plan de recherche, le recueil des données. Ce choix participe de l'intérêt de la recherche à appréhender la complexité de l'expérience subjective des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques, qui permet d'enrichir notre compréhension du développement professionnel. Les différentes entrevues nous ont permis de rendre explicite non seulement notre objet de recherche, mais aussi le quotidien des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques. Ce choix participe du positionnement épistémologique adopté par cette thèse qui vise l'appréhension de l'expérience subjective (Chahraoui, 2021) les contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques.

3.2.3.2. Guide d'entretien

S'intéressant à la compréhension des logiques et pratiques de formation professionnelles au PSSFP, la recherche a privilégié l'entretien à travers l'usage du guide d'entretien dans la phase de collecte des données. En effet, le guide d'entretien nous offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre nous et les contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques qui constituent la population de cette recherche, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entretien ici nous permet de mettre en exergue deux éléments phares de la recherche : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants à la recherche. Pour ce faire, nous l'avons construit et reconstruit au fil des entretiens.

Au sens de Mucchielli (2013), il témoigne de la progression de l'analyse en cours de recherche. Nous avons opté pour le guide d'entretien parce qu'il nous permet de donner la parole à ceux des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques. Comme l'affirme Daunais (1993), choisir le guide d'entretien, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et de notre intervention (Blanchet, 1997). Il traduit de façon concrète la problématique de notre recherche, nos hypothèses de recherche et est structuré en fonction de celles-ci.

Pour cette recherche, nous avons élaboré un guide d'entretien. Le guide d'entretien est un canevas que nous avons suivi tout au long de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). En effet, le guide d'entretien présente plusieurs avantages, à savoir l'homogénéité des données obtenues, la faisabilité de l'entretien au regard des thèmes abordés et la pertinence des données recueillies (Paillé, 2016). Nous avons élaboré le guide d'entretien en partant de la question de recherche, des objectifs de la recherche et des modèles théoriques tout en tenant compte des caractéristiques des participants. Ce guide d'entretien a été élaboré dans le cadre de cette recherche dans le but de couvrir les thèmes se rapportant logiques de formation, aux pratiques de formation à l'observation des modèles de savoirs dans le processus de développement professionnel.

Le guide d'entretien utilisé dans le cadre de cette recherche a été bien préparé. Nous y avons intégré la consigne qui a été bien explicitée aux participantes (Bioy et *al*, 2021). Cette consigne a été formulée et préparée soigneusement à l'avance. Il a servi de canevas général pendant les entrevues, les entretiens avec ces recrues ont été effectués avec souplesse, étant donné le contexte de compréhension difficile pour ces derniers. Le guide d'entretien utilisé dans cette recherche est construit à partir des variables de notre cadre théorique.

0. Section 1 : thèmes du guide d'entretien

0.1.Thème 1 : logiques et pratiques de formation

0.1.1. *Sous-thème 1* : attitudes des personnes

0.1.2. *Sous-thème 2* : environnements/structure

0.1.3. *Sous thème 3* : action/système social

0.2.Thème 2 : développement professionnel

0.2.1. *Sous-thème 1* : les savoirs professionnels construits par le sujet

0.2.2. *Sous-thème 2* : les savoirs construits par le collectif de professionnels

0.2.3. *Sous-thème 3* : la composante identitaire du point de vue de l'individu

0.2.4. *Sous-thème 4* : la composante identitaire du point de vue du collectif

3.2.4. Démarche de collecte des données

Après l'analyse théorique, nous avons procédé à la conception de notre outil de collecte de données. Après sa validation, nous avons envisagé l'étape de descente sur le terrain. Celle-ci s'est déroulée en deux étapes : une étape administrative et pédagogique et une phase de collecte proprement dite ou pratique.

3.2.4.1. Etape pédagogique

La recherche s'adressant aux contractuels d'administration qui sont rentrés se former au PSSFP après avoir été recrutés. Il a été question à priori de nous rapprocher l'établissement ciblé par l'étude muni de notre attestation de recherche pour solliciter une autorisation de la part du responsable de la structure pour une collecte de données auprès des apprenants rattachés au ministère des finances. Ainsi, au cours du mois de septembre 2021, nous nous sommes rendus au campus du PSSFP sis au quartier Messa, à Yaoundé.

Le responsable des affaires académiques du PSSFP nous a accueilli et nous a fait visiter la structure. Après la visite, il nous a présenté aux apprenants qui étaient en cours et leurs a précisé la raison de notre présence. Après la première rencontre avec les apprenants, nous avons pris un deuxième rendez-vous au cours duquel nous leur avons expliqué l'objectif de notre recherche et la méthodologie de travail à adopter selon la disponibilité des uns et des autres. Après les échanges avec le responsable des affaires académiques et les étudiants, il a été convenu que les entretiens se déroulent en dehors des heures de cours et de travail. Lesdits entretiens se sont déroulés au sein du centre de formation d'une part, et dans certains bureaux du MINFI dépendamment de la disponibilité des participants à la recherche qui ne pouvaient rejoindre le campus de l'école.

Pendant cette démarche, nous avons précisé au responsable des Affaires Académiques que notre recherche s'intéressait uniquement aux contractuels d'administration de la cohorte des contractuels d'administrations affectés au Ministère des Finances. Après avoir recensé ceux des contractuels qui sont de ladite cohorte, nous avons pris du temps pour leur expliquer comment allait se dérouler le focus group. Durant les échanges préliminaires à l'enquête, nous avons pu trouver un consensus pour le bon déroulement des échanges.

Cette phase administrative et pédagogique nous a permis de recenser les participants à notre étude et de définir un lieu pour le déroulement des entretiens de focus-group discussion, ainsi que des entretiens semi-directifs. Au terme de cette phase pédagogique, nous avons envisagé la phase de collecte de données proprement dite qui se voulait plus systématique.

3.2.4.2. Etape de l'investigation

Rappelons que notre étude est basée sur la méthode qualitative. Pour pouvoir effectuer nos travaux de recherche, nous avons utilisé deux outils de collecte des données à savoir l'entretien semi-directif (entretien individuel) et le focus group discussion (entretien collectif) en lien avec notre guide d'entretien.

3.2.4.2.1. Focus group discussion

Le focus group discussion constitue la première technique de collecte des données utilisée dans cette thèse. Il renvoie selon Geoffrion (2009), à « *une technique d'entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur dans le cadre d'une discussion structurée, sur un sujet particulier* ». Le groupe de discussion selon lui se prête à une analyse d'une vaste gamme de problèmes. Cette technique de collecte de données a été choisie du fait qu'elle revêt un certain nombre d'avantages. Le focus group discussion permet la réalisation d'un entretien collectif (Duchesne et al, 2009), avec plusieurs participants. Il donne la possibilité aux consultants de formuler et de commenter leurs réponses à leur gré.

Sans se limiter à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui ne conviennent pas à leur point de vue (Geoffrion, 2009). Les participants à l'enquête ont la liberté de prendre le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un oui ou d'un non. Aussi, permet-il une compréhension plus approfondie des réponses fournies par les répondants. Fortin et Gagnon (2016), perçoivent le focus group discussion comme un type courant d'entrevue qui regroupe un petit nombre de participants et un modérateur pour discuter d'un sujet spécifique.

La recherche s'est fixée pour objectif la compréhension des logiques et pratiques de formation professionnelle au PSSFP des contractuels d'administration de la cuvée des « 25000jeunes diplômés » affectés au MINFI dans une perspective de développement de ces derniers. La réflexivité qui est l'instrument sur lequel repose la formation en alternance constitue la principale préoccupation de notre étude. Dans cette perspective, le focus group favorise la co-construction de l'identité professionnelle individuelle et collective, le sentiment d'efficacité des contractuels d'administration.

Selon Bioy et al (2021), l'efficacité de *focus group* vient du fait qu'il active quatre ressorts basiques et puissants : le récit, la dynamique de groupe, l'initiative personnelle et l'expérimentation. Selon ces auteurs, l'efficacité produit des informations de bonne qualité. Bien mené, avec des participants minutieusement choisis, et à condition d'être attentif aux dynamiques préexistantes sur le terrain, le *focus group* est un remarquable outil de valorisation de l'intelligence collective.

Aussi, abordant un phénomène individuel et subjectif, la recherche a optée pour une approche phénoménologique car elle permet d'explorer l'expérience vécue par les sujets. Toutefois, cette analyse phénoménologique est reprise dans la suite par une approche

systemique. Nous avons donc opté pour une démarche multi-référentielle et intégrative qui articule plusieurs points de vue théoriques et méthodologiques tout en gardant chacun sa spécificité. La phénoménologie husserlienne est une philosophie herméneutique dont la finalité consiste à accéder à l'essence des phénomènes par l'entremise des perceptions humaines. Ce devis était dès lors approprié, car il permet de décrire les perceptions des personnes directement confrontées aux phénomènes interrogés dans le but d'en faire émerger l'essence, et ce, du point de vue des personnes les ayant directement vécus.

Le focus group discussion fournit une compréhension collective des points de vue des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Il constitue un moment de racontabilité de l'expérience (Breton, 2017). De ce fait, il contribue à travers les différents récits de soi à la socialisation des expériences et permet à ce que ces expériences individuelles adviennent à la communauté. Le focus groupe discussion combine à la fois l'entretien semi-dirigé, l'observation participante, et l'interaction de groupe. Car les participants qui sont choisis pour prendre part au groupe de discussion possèdent des caractéristiques semblables sur le plan des expériences personnelles et des points de vue. Ce qui leur permet de fournir le matériau nécessaire à une meilleure compréhension du sujet de recherche ainsi qu'une discussion ouverte et interactive.

Au cours de l'entretien de groupe dirigé (focus group), les questions sont ouvertes (Geoffrion, 2009). Le rôle de l'animateur (le chercheur), ici est de présenter les sujets de discussion et les questions. Les participants sont ensuite entièrement libres de formuler leurs réponses et commentaires à leur gré. Les répondants ici ne sont pas limités à des catégories précises de réponses ou à des échelles progressives qui parfois conviennent mal à leur point de vue. Ces derniers prennent le temps nécessaire pour nuancer leurs réponses, énoncer les conditions d'un « oui » ou d'un « non », ou expliquer le pourquoi d'un « peut-être ». Ils peuvent donc présenter de nouveaux sujets et lancer la discussion sur une nouvelle voie. Cette flexibilité, contrôlée par l'animateur (chercheur), génère une richesse de données qu'il est difficile d'obtenir par l'utilisation d'autres techniques.

Aussi, la discussion de groupe permet-elle de vérifier si les participants ont une compréhension commune de la question posée (Geoffrion, 2009). L'animateur (Chercheur) corrige le tir en reformulant la question. Selon Geoffrion (2009), le groupe de discussion permet également une compréhension plus approfondie des réponses fournies. En effet, il est plus important de comprendre les motifs d'une réponse que d'obtenir la réponse en elle-même. Le groupe de discussion permet de sonder le pourquoi des réponses. Il permet d'obtenir des explications au sujet des réponses fournies, relever les expériences vécues qui ont contribué à

former les opinions, élucider les émotions et les sentiments sous-jacents à certains énoncés. Par une interaction contrôlée entre participants, le groupe de discussion recrée un milieu social, c'est-à-dire un milieu où les individus interagissent.

Ce contexte crée une dynamique de groupe où les énoncés formulés par un individu peuvent engendrer des réactions et entraîner dans la discussion d'autres participants. Les arguments présentés pour ou contre un point de vue peuvent aider certains participants à se former une opinion sur un sujet sur lequel ils n'avaient que peu d'intérêt auparavant (Gauthier, 2009). Le groupe donne un sentiment de sécurité aux participants et cette ouverture démontrée par les uns invite la participation des autres. De ce fait, ils s'ouvrent d'avantage que s'ils avaient été abordés dans une relation de face à face. Le focus groupe requiert un nombre réduit de participants.

La recherche a privilégiée les entretiens de groupes car l'information recherchée est une représentation sociale, partagée par plusieurs personnes. La réalité est co-construite par les participants et le chercheur, et peut conduire à des changements existentiels. Les entretiens de groupe sont privilégiés ici du fait que nous nous intéressons aux situations complexes, aux causalités floues, aux contours incertains et aux structurations en mouvements où l'intersubjectivité joue un rôle important (Bioy et *al*, 2021). De cette technique, la recherche a envisagé des entretiens semi-directifs pour une meilleure compréhension du sujet. Car au cours des entretiens de groupes des personnes ont été identifiées du fait de leur maîtrise du sujet.

La phase du focus group a constitué la première étape dans la collecte des données.

- **Le contexte du focus group**

L'analyse théorique nous a permis de comprendre que l'on ne peut traiter du développement professionnel sans prendre en compte les points de vue de ceux qui le vivent. Au cours de cette analyse, nous avons pu constater que développement professionnel est un phénomène individuel et les processus de professionnalisation diffèrent d'un acteur à un autre. Pour mieux appréhender les différents processus de développement professionnel ainsi que les parcours d'insertion professionnelle des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques, il était souhaitable de recourir à la technique du focus group. L'organisation du focus group a permis à chaque contractuel en situation de de formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques raconter dans les détails de son processus de formation ainsi que la mise en application des acquis d'apprentissage en milieu professionnel.

Au cours de cet entretien de groupe, nous avons écouté les contractuels de la cohorte des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques raconter leurs différentes expériences. Ces expériences étaient enrichissantes pour les uns comme pour les autres. Les répondants ont pu se rendre compte de l'unicité de leurs différents parcours. La participation au focus group a permis la création de liens entre ces travailleurs qui, pour la plupart du temps restent dans leurs Directions respectives. Pour tirer un meilleur profit du focus group, nous avons choisi un espace où ceux-ci pouvaient s'exprimer en toute liberté.

Le focus group s'est déroulé dans le bureau de l'un des répondants qui bénéficient d'un grand bureau du fait de son poste de responsabilité au sein du Ministère des Finances situé au quartier Administratif dans la ville de Yaoundé. Nous avons opté pour ce cadre dans parce qu'il était le seul cadre favorable pour pouvoir réunir ces répondants qui partageaient le même palier de l'immeuble et dont les bureaux étaient proches les uns des autres. Il a donc fallu s'entendre sur une heure pendant laquelle ces travailleurs pouvaient se libérer un nous accorder du temps pour la tenue du Focus Group discussion. Encore, faudrait-t-il le rappeler, le responsable qui a eu la courtoisie de mettre à disposition son bureau pour cet échange est non seulement un supérieur hiérarchique vis-à-vis des autres répondants, mais également il est apprécié et qualifié de sympa. Les autres répondants ne sentent pas frustrer à sa présence, tout au contraire, ils sentent libre de s'exprimer avec aisance sans avoir peur de dire ce qu'ils pensent. Nous avons donc jugé opportun d'utiliser ce bureau pour le focus group car les répondants peuvent mieux s'ouvrir à nous dans bureau qu'ils côtoient régulièrement.

Aussi, la manière de présenter l'étude et d'en expliquer les objectifs a été un élément décisif pour notre recherche. Nous avons cherché à être le plus clair et précis possible au cours de cette étape. Nous avons exposé sans détour l'objectif de la rencontre, le rôle attendu pour chaque participant. Et, avant le déroulement du focus group proprement dit, nous avons veillé à la préparation adéquate du bureau dans lequel il y'avait déjà un salon complet avec table. Nous nous sommes également rassuré que notre outil d'enregistrement (enregistreur vocal), était en bon état de fonctionnement et qu'il pouvait tenir le long des échanges. Nous avons pris en compte les éléments de convivialité (boisson), après avoir obtenu l'accord du responsable du bureau. Six contractuels d'administration ont effectivement pris part au focus group.

- **Le déroulement du focus group**

Les discussions ont duré une heure pour le focus group proprement dit et 30 minutes pour la synthèse, remercier les participantes et offrir le rafraîchissement. Un compte rendu de 15 minutes impliquait tous les participants et suivait immédiatement la discussion. Plus tard, un compte rendu complet était mené en présence du responsable des activités académiques jouant le rôle d'agent temporisateur. Et, après la séance de compte rendu du focus group, il a été question d'organiser les rendez-vous pour les entretiens individuels. En début de séances, nous souhaitons la bienvenue aux participants, les remercions d'être venus et nous nous présentons à ces derniers. Après quoi, nous :

- expliquions notre travail, donnions un aperçu simple du projet sans relever la nature exacte des questions ;
- expliquions notre rôle ;
- expliquions le critère de choix des participants tout en soulignant l'importance de leur contribution pour l'étude;
- assurons-nous que les participants avaient bien compris que les échanges resteront confidentiels ;
- expliquions que nous ferions usage d'un magnétophone pour mieux nous rappeler ultérieurement ce qui a été dit ;
- expliquions le fonctionnement du focus group et les règles de base ;
- efforcions-nous de leur dire de garder la conversation à l'intérieur du groupe et d'éviter les apartés qui troubleraient les cours de la discussion.

Nous leur disions ceci :

« Nous souhaitons avoir le point de vue de chacun d'entre vous. Tout ce que vous voulez dire a de l'importance pour nous. Chacun de vous aura son tour de parole. Mais compte tenu du fait que nous avons beaucoup de chose à discuter, en une heure, nous serons parfois obligés de passer à la thématique suivante, avant d'avoir véritablement épuisé un point. Nous pourrions être amenés à vous demander d'éclaircir un point ».

Demandions-nous aux participants de se présenter. Nous commençons la séance par une question pour mettre les participants à l'aise. Il s'agissait d'une question qui montrait que tous les participants avaient quelque chose en commun et pouvaient parler librement. Pendant

l'entretien, notre rôle était d'agir et d'observer. Ainsi, nous écoutions les discussions tout en évitant de poser les questions à caractère personnel. Nous profitions des moments de silence pour savoir si quelqu'un avait quelque chose à dire. Nous évitions que les participants se coupent la parole, ou que deux personnes parlent en même temps.

L'observation consistait à garder une distance par rapport à l'action en cours. A cette fin, il fallait :

- observer le non verbal des participants en ôtant chaque fois les signes visibles par exemple le sourire, le rire, la fatigue, le silence, etc.
- analyser la dynamique qui se construisait (par exemple les échanges les contractuels) ;
- trouver des stratégies pour éviter la contamination du groupe ;
- le retrait de la parole.

Pour mettre un terme à une réponse, nous retirions poliment la parole au répondant concerné pour permettre au groupe de décanter ses émotions. Nous effectuions une courte synthèse du point de vue exprimé et relançons le débat avec une nouvelle question après avoir exhorté les participants à plus de calme et au respect des différents points de vue.

Le cadre groupal est apparu comme une situation intermédiaire entre des contractuels et les projections théoriques. De ce dernier, il est à retenir une certaine standardisation de la situation qui favorise une focalisation sur l'expérience vécue, sur les relations et les processus de groupe ; la situation du petit groupe centré sur lui-même mobilise fortement la conscience de soi et permet la verbalisation. Cette expérience groupale se rapproche de la vie de tous les jours. Ainsi, même si le cadre est construit, les relations qui s'y déroulent et les expériences qu'elles suscitent sont spontanées et authentiques. Comme le fait remarqué Roger (1973, p.9), *« dans un groupe de ce genre, l'individu en vient à se connaître lui-même et à connaître les autres plus complètement que cela ne lui est généralement possible dans ses relations sociales ou professionnelles »*.

L'expérience de groupe permet de faire converger plusieurs outils méthodologiques à l'instar de l'observation des comportements et notamment des places et des rôles adoptées par les participants, qui sont l'expression de leur identité professionnelle ; la verbalisation de leur vécu immédiat, et notamment de tout ce qui a trait à la perception d'eux-mêmes face aux autres ; la reprise réflexive de ce vécu à travers une activité de métacommunication, c'est-à-

dire une communication sur l'expérience vécue et la conscience de soi qu'elle suscite ; une observation directe des stratégies identitaires adoptées par chacun des participants, que l'on peut déduire des attitudes et comportements verbaux.

L'entretien de groupe nous a permis d'identifier cinq contractuels avec qui la recherche devait continuer à travers les entretiens individuels. Vue l'importance de notre tâche, nous devions maintenir l'ordre pendant tout le déroulement de la discussion, susciter la prise de parole par tous les participants et encourager les plus frustrés à participer à la discussion.

Au cours de la discussion, nous avons adopté un style de discussion directif. Ayant adopté ce style de d'animation, nous avons présenté les sujets à l'ordre du jour et avons tenu au cours de la discussion à veiller à ce que les participants ne devinent pas trop du sujet de la recherche tout en leur accordant un maximum de l'attitude dans l'orientation des discussions.

3.2.4.2.2. L'entretien semi-directif ou individuel

La phase de l'entretien semi-directif a constitué l'étape de la collecte des données. Le choix de l'entretien individuel se justifie par le fait que l'auditeur en formation se trouvant loin du regard de ses camarades, qui sont en même temps ses collègues de service et parfois supérieurs hiérarchiques est libre de s'exprimer sans gêne et sans frustration. L'auditeur a été mis en confiance pour lui permettre de s'ouvrir complètement à nous afin qu'il soit réceptif à nos questions. Durant cet échange qui a duré en moyenne 30 minutes, il s'agissait de parler des difficultés auxquelles il fait face au sein de l'organisation dans laquelle il évolue. Ce qui nous a été favorable pour obtenir ses verbatim.

- **Le contexte de l'entretien individuel**

Pour collecter les données, nous avons utilisé un guide d'entretien ayant pour instrument l'entretien individuel et le focus group discussion. La pré-enquête a consisté à l'identification de nos sujets, à faire connaissance et à prendre des rendez-vous. Cette pré-enquête nous a permis de décider avec le sujet du lieu de l'entretien, des jours d'entretiens, de la durée des entretiens, du matériel de recueil des verbatim. Malgré toutes ces dispositions, certains responsables développent de la réticence face à la divulgation de certaines informations. Toutefois, les sujets qui devaient passer nos entretiens devaient avoir les caractéristiques de la population mère de l'étude. En ce qui concerne leur nombre, nous avons eu au total douze sujets dont quatre employés et deux cadres du PSSFP, un enseignant, et cinq auditeurs de différents masters. Cette recherche a commencé par le repérage des pratiques administratives, les conditions et l'environnement de travail des employés de l'Etat. La visée

de notre recherche est d'identifier les facteurs qui influencent le comportement du travailleur en situation d'incertitude. Ainsi, notre recherche s'est appuyée sur la théorie des conventions développée par Nizet (2001), et la théorie de la structuration de Giddens (1984, 1987).

Le guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir les données ou les informations de l'interviewé. En ce qui concerne sa confection, nous avons penché pour un entretien à faible structuration avec un guide thématique monté sous forme de thème ou d'indicateurs devant être abordé par les participants à la recherche en tenant compte de la dynamique interlocutoire et de la langue dans laquelle l'entretien se déroule. Notre souci étant la neutralité du cadre, nous avons mené nos entretiens la bibliothèque du PSSFP, et également dans le bureau d'un responsable de l'établissement d'accueil. Il a été mis à notre disposition deux chaises, une chaise et une table pour nous et une autre pour les interviewés. La salle était suffisamment aérée. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewer la durée des entretiens (45 minutes maximum), l'utilisation du téléphone qu'il fallait éteindre pendant l'entretien, nous leur disions aussi que nous allons prendre les notes et que nous disposons d'un enregistreur.

Il fallait également à chaque fois négocier le rendez-vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, nous leurs proposons le formulaire de consentement éclairé pour attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique. Nous avons opté pour le guide d'entretien ci-dessous comportant un ensemble de thèmes relatifs aux différents facteurs du développement professionnel des agents de l'État du Cameroun.

- **Rôle de l'animateur du cadre**

Avant le début des échanges, chaque entretien était marqué, par la présentation du formulaire de consentement (cf. annexe) à l'interviewé pour demander son adhésion audit entretien tout en précisant que les données seront strictement anonymes et confidentielles. Pour mener à bien nos entretiens, il était indispensable pour nous que le cadre des entretiens soit doté d'une chaise pour le sujet, d'une chaise pour l'étudiant chercheur, d'une table, du papier et d'un stylo à bille pour relever les éléments du discours de l'interviewé. Ces entretiens avaient une durée moyenne de 20 minutes par consultant. Le dictaphone, à travers un enregistreur vocal a été utilisé comme l'outil scientifique d'enregistrement des discours. Cet enregistreur a été utilisé dans le but de pouvoir capturer fidèlement et intégralement les discours des interviewés. Certains auditeurs ont été interviewés dans la bibliothèque de l'établissement et d'autres dans

leurs bureaux au MINFI. Car, nous avons estimé qu'il s'agissait des lieux publics, des lieux neutres dépourvus de tout pouvoir d'influence ou d'intimidation. La salle de la bibliothèque du Programme est un cadre propice pour des échanges entre les répondants du PSSFP et nous. C'est dans cette salle que se tiennent régulièrement des réunions pendant lesquelles chacun est libre de s'exprimer et dire ce qu'il pense sans crainte. Les entretiens se déroulaient pendant les avants et après les cours. Loin de leurs bureaux, de leurs collègues, et même de leurs chefs directs les participants pouvaient mieux exposer leurs difficultés. Pour ceux interviewés au MINFI, les entretiens se déroulaient dans leurs bureaux qui étaient des pièces individuelles. Ces cadres ont été favorables pour le déroulement des entretiens.

Tout d'abord, notre attitude de chercheur a été de permettre de se centrer sur « la narration de l'expérience vécue, dans sa quotidienneté, dans son contexte naturel, sans effort de conceptualisation ou de réflexion particulière pour le participant » (Bécherraz, 2002, p. 92). Cependant, des questions d'explicitation (Vermersch, 1994) ont parfois suivi cette partie narrative pour faire préciser des temps, des lieux, des personnes et des situations exprimées au sens figuré.

Aussi, l'animateur que nous étions se devait de prendre part aux discussions ; d'être respectif, attentif et à l'écoute de tous les participants, animer le débat sans prendre position, ne jamais donner son point de vue sur un thème, diriger le groupe sans être directif. Notre tâche était d'autant plus exigeante car, nous étions au centre des discussions. A la fin de la séance du focus group, nous remercions les participants et leur offrons des rafraichissements.

Pour lutter contre l'aspect passif et timide du groupe ou de certains participants, nous utilisons le contact visuel avec la personne timide pour l'attirer dans la conversation et montrer qu'on est intéressé parce qu'il dit. Donc nous observions de près le participant timide pour voir quand il est prêt à prendre la parole. Si le participant devenait trop mal à l'aise, nous continuons à lui parler de nouveau un peu plus tard.

S'agissant des participants excessivement ouverts et disponibles, mais aussi enthousiastes dans les réponses, c'est-à-dire qui cherchaient décrire dans les moindres détails leurs ressentis au point de mettre de l'émotion quant à la question en débat, nous leur rappelions ce qui avait été dit pendant la mise en train. Notre rôle était de :

- créer la dynamique en mettant les participants en confiance. Tout s'est joué dans les premières minutes du focus group ;
- diriger la dynamique de groupe, en respectant la grille et en maintenant les débats à l'intérieur du thème identifié ;

- poser des sous questions visant à amener les participants à faire part de leur expérience et à se révéler dans leur vécu personnel ;
- éviter ce qu'il est convenu d'appeler la contamination du groupe. A cette fin nous avons cherché à :
 - repérer le plus vite possible le temporisateur et lui donner la parole chaque fois qu'il en demandait ;
 - donner la parole à tout le monde et la couper au besoin aux leaders et aux contres leaders qui prenaient beaucoup de place dans le groupe ;
 - aller chercher les timides en les invitant à s'exprimer, utiliser l'effet caricature pour repositionner le groupe afin d'éviter les affirmations extrémistes. L'effet caricature consiste à exiger la position du participant pour l'amener à plus de nuance.

3.2.5. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir les données ou les informations de l'interviewé. En ce qui concerne sa confection, nous avons penché pour un entretien à faible structuration avec un guide thématique monté sous forme de thème ou d'indicateurs devant être abordé par les participants à la recherche en tenant compte de la dynamique interlocutoire et de la langue dans laquelle l'entretien se déroule. Notre souci étant la neutralité du cadre, nous avons mené nos entretiens essentiellement dans la salle d'accueil du PSSFP. Le responsable de la scolarité mettait à notre disposition deux chaises, une chaise pour nous et une autre pour les interviewés. La salle était suffisamment aérée. Par ailleurs, il fallait préciser à l'interviewer la durée des entretiens (45 minutes maximum), l'utilisation du téléphone qu'il fallait éteindre pendant l'entretien, nous leur disions aussi que nous allons prendre les notes et que nous disposons d'un enregistreur.

Il fallait également à chaque fois négocier le rendez- vous pour envisager le prochain entretien. En tout état de cause, nous leurs proposons le formulaire de consentement éclairé pour attirer leur attention sur l'importance de la recherche et garantir la confidentialité des données recueillies. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien semi directif qui est d'une certaine souplesse dans sa pratique. Nous avons opté pour le guide d'entretien ci-dessous comportant un ensemble de thèmes relatifs aux développements professionnel des « 25000 jeunes diplômés » recrutés à la fonction publique et par ailleurs en formation au PSSFP. Pour élaborer le guide, nous nous sommes servis des centres d'intérêt des logiques et pratiques de formation professionnelle, et du développement professionnel.

3.2.6.1. Présentation et description du cadre

La ville de Yaoundé est la capitale politique du Cameroun, et le chef-lieu de la région du centre. Elle est située à 300 Km de la côte atlantique, entre le 3°5'de latitude Nord et le 11°31'de longitude Est (Yogo, 2005). Elle est entourée de 7 collines qui seraient responsable de son climat particulier et dont les plus élevées sont situées du côté de l'Ouest et Nord-Ouest. Yaoundé a une superficie de 13614ha en 2002 et une population de 3,5 millions d'habitants environ en 2010 dont 02% d'étrangers. Ses limites géographiques sont :

- à l'Ouest, dans l'arrondissement de Nbankomo ;
- à l'Est, dans le département de la Mefou-Afamba ;
- au Sud, dans le département de la Mefou-Akono ;
- au Nord, dans l'arrondissement d'Okola

La ville de Yaoundé est constituée de sept (07) arrondissements : l'arrondissement de Yaoundé premier, Yaoundé deuxième, Yaoundé troisième, Yaoundé quatrième, Yaoundé cinquième, Yaoundé sixième et Yaoundé Septième.

Le choix a été porté sur le Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques (PSSFP) situé au quartier Messa à Yaoundé en face du Camp Sic, près de la Station d'Épuration d'Eaux. C'est un établissement qui accueille particulièrement les personnels de l'Etat pour suivre des formations en Finances Publiques de manière générale. Le choix de ce site se situe dans le fait qu'il répond convenablement aux critères de l'étude. Le choix de ce site nous semble idéal pour étudier les notions de normes, attitudes, et développement professionnel. Le Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques (PSSFP) a été créé à la suite d'une convention tripartite signée le 09 Octobre 2013, entre le ministère des Finances, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, et l'Université de Yaoundé II Soa.

Le PSSFP est une réponse du gouvernement dans le cadre de la réforme financière consacrée par la loi de 2007 portant régime financier de l'Etat et exigeant, pour sa mise en œuvre, de nouvelles adaptations professionnelles. Le préambule de la convention de création du PSSFP retrace les différents engagements de l'Etat du Cameroun visant la modernisation de son administration et l'amélioration de la gestion des finances publiques consacrée respectivement par les directives CEMAC et la loi N°2007/006/ du 26 décembre 2007 portant Régime Financier de l'Etat. Conscients que l'opérationnalisation effective, dès 2013, du

Budget programme et le recours, à côté de la traditionnelle comptabilité publique à la comptabilité patrimoniale, a révélé dans les administrations publiques, de nombreux dysfonctionnements, des incompréhensions et faiblesses (faible niveau d'appropriation par les personnels impliqués dans la gestion des Finances Publiques, des principes de gestion efficaces des ressources de l'Etat, défaut d'une culture des coûts réels et de responsabilité qu'implique l'adoption de la comptabilité patrimoniale, etc.).

Ainsi dans le cadre de ses missions traditionnelles consacrées dans la loi d'orientation du 16 avril 2001, le ministère de l'Enseignement Supérieur assure, à travers ses institutions d'enseignement supérieur tel que le PSSFP, la formation, la recherche et l'appui au développement. Le but visé étant de répondre aux besoins du marché du travail, en même temps qu'aux préoccupations majeures des pouvoirs publics visant à lutter contre le chômage des jeunes et à susciter la croissance. Le MINESUP s'appuie également sur la démarche partenariale consignée dans la Charte Université/Entreprises de 2010, elle-même fondée sur le système LMD en vigueur depuis l'année académique 2007-2008.

Au regard de la vision de développement « à l'horizon 2035 » et du DSCE pour la période de (2010-2020), le gouvernement Camerounais accorde une attention particulière aux opportunités de formation du capital humain dans les disciplines de pointe, afin d'accompagner efficacement la mise en œuvre des grands projets structurants et les programmes d'envergure, et de s'approprier le système de la gestion axée sur les résultats (GAR).

En plus de ses missions traditionnelles d'enseignement, de recherche et d'appui au développement, le MINESUP s'est vu assigné dans le cadre du DSCE, la formation d'un capital humain de qualité dans les domaines et disciplines scientifiques variées et de pointe, et la mise en place de l'Assurance –Qualité et les Accréditations des titres décernés par toutes les institutions d'Enseignement supérieur au Cameroun. Une charte de partenariat université/entreprises avait été signé en décembre 2010 entre le MINESUP et certaines organisations patronales qui encourage l'implication des entreprises et milieux socioprofessionnels dans le processus de professionnalisation des formations universitaires. Tant il est vrai que l'accomplissement de la réforme des Finances Publiques au Cameroun comporte des avantages indéniables dans le système du pays, il n'en demeure pas moins que celle-ci ne peut pas efficacement être accompagnée qu'au moyen du pilier de la formation professionnelle supérieure et spécialisée.

C'est à ce titre que l'Institut Supérieur des Finances Publiques (ISFP) qui est le modèle final du PSSFP au Cameroun, entend s'ouvrir à l'espace national et sous régional, en accueillant les apprenants venants de tous les horizons, afin de combler les insuffisances et imperfections des systèmes de formation actuels marquée par :

- une limitation aussi bien au niveau national qu'international à un nombre réduit de personnel institutionnel du fait de la faible capacité d'encadrement quantitative de l'ENAM et de l'ISMP ;
- une formation peu adaptée aux nouvelles orientations et exigences en matière de Finances Publiques ;
- une formation onéreuse dans la mesure où une bonne partie est faite de préférence à l'étranger.

Considérant que toutes les parties ensemble conscientes et convaincues que, pour satisfaire les besoins en formation sans cesse croissants et diversifiés, ont convenu de la création au Cameroun de l'ISFP chargée de la formation de haut niveau spécialisée, du renforcement des capacités des cadres des administrations publiques et privées intéressés dans les matières telles que l'élaboration, la conduite des stratégies de finances publiques, la formulation des programmes de politiques économiques du Cameroun.

Le PSSFP est chargé de couvrir les domaines ou les spécialités ci-après :

- comptabilité Publique et Gestion Budgétaire ;
- finances Publiques Locales ;
- fiscalité ;
- contrôle et audit des Finances publiques, jugement des comptes publics ;
- et tout autre domaine convenu.

Le PSSFP offre trois types de formations à savoir :

- les activités de formation initiale ou diplômante : elles concernent la formation de niveau master Professionnel en Finances Publiques (Gestion budgétaire, la comptabilité publique, les finances publiques, et dans d'autres domaines convenu);
- les activités de formation continue quant à elles visent le renforcement des capacités des personnels financiers dans les administrations publiques et privées ;
- les activités d'information, de recherche et d'appui-conseil ont pour objet d'assurer et de promouvoir la recherche dans le domaine des Finances Publiques et d'en disséminer

les Résultats. Par ailleurs, elles permettent l'organisation de séminaires de formation dans le domaine des finances publiques et la réalisation des missions d'appui-conseil.

La formation consistera à donner aux apprenants les qualifications de pointe indispensables à l'amélioration de la qualité de leur rendement et performance et à les capaciter en appui conseil dans la recherche prospective d'une adaptation aux mutations économiques et à la prise de décision.

3.2.6.2. Déroulement des entretiens individuels

Avant de commencer nos entretiens, nous débutions d'abord par un rappel préalable du but de l'entretien en précisant qu'il était fait dans le cadre d'une recherche en vue de l'obtention du diplôme doctorat PhD. L'entretien était semi directif, c'est-à-dire qu'une question était posée au départ ; ensuite les interlocuteurs avaient la possibilité de répondre selon leurs convenances. Des relances étaient ensuite faites pour avoir des éclaircissements sur certaines informations. Ainsi, les entretiens commençaient par ce genre de phrase : « *Dites-moi avez-vous connaissance des textes qui régissent votre administration ?* » ou encore « *Quand vous avez pris service, avez-vous été informé du fonctionnement de votre administration ?* ». Les entretiens permettaient de mieux comprendre les différents contenus des entretiens qui sont en annexes. Pendant les échanges, une attention était portée sur les propos des uns et des autres.

Selon Banaka (1971, p67), « *Un bon entretien en profondeur (et cela est vrai des autres types d'entretiens) est le résultat de la connaissance qu'à l'intervieweur d'une théorie efficace de la communication interpersonnelle et de sa capacité à l'appliquer* ». Pour cela, Nous prendrons en considération les conditions suivantes favorisant la communication : Tenir compte de la dimension personnelle et interpersonnelle dans la relation entre l'intervieweur et l'interviewé, garder l'équilibre entre l'intervieweur et l'interviewé, respecter la vulnérabilité de l'interviewé, Respecter l'intimité de l'interviewé, Établir et conserver la réciprocité, Planifier la fréquence des entretiens et son impact.

Aussi, nous considérons que les aspects verbaux et non verbaux de la communication sont intimement liés et peuvent influencer l'interviewé. Nous nous attacherons à utiliser des modes d'intervention sur le plan verbal et non verbal permettant de pallier ce phénomène.

Le premier entretien qui tenait lieu de pré-test a été effectué au début du mois de décembre 2021 avec deux employés MINFI, qui obéissaient aux critères de la recherche c'est-à-dire qu'ils sont tous à la base des agents publics, et sont revenus à l'école bénéficier d'une formation professionnelle permettant de capitaliser les acquis de l'expérience. L'un d'eux a 36 ans et

l'autre est âgé de 38 ans. Les difficultés auxquelles avons-nous été confrontées au cours de ces entretiens d'essai, nous ont permis de redéfinir le cadre spatio- temporel de l'entretien, le guide thématique, et la grille d'analyse.

Les cinq entretiens se sont déroulés à des intervalles plus ou moins rapprochés : 06 janvier, 17 janvier 2022 ; 03 février 2022 ; 10 février, 23 février 2022 ; 03 mars ; 2022. Ceci parce que, les samedis sont un jour où l'on va au centre se distraire et faire quelques recherches. L'heure des entretiens était choisie par l'employé de façon à ce qu'il se sente libre, à l'aise et disposé à nous partager ses expériences sur la nature des normes administratives. Sa tendance à sortir de la thématique abordée pour parler d'autres choses, a plus ou moins rallongé la durée des entretiens qui étaient respectivement de 40 minutes, 45 minutes, 45 minutes, 40 minutes, 1 heure.

Les entretiens individuels de l'enquête sont semi-directifs, plus ouverts et libres. La technique a consisté à soumettre un champ de l'étude ou certaines caractéristiques du champ de l'étude à la réflexion. Nous avons présenté un champ de réflexion assez large et nous nous sommes insérés ensuite dans la logique exprimée par la personne interrogée. De la sorte, les agents publics avaient toute la liberté de s'avancer vers un aspect du champ qui leur apparaissait particulier, pertinent en ce moment de la réflexion. Ils s'orientaient tout librement dans diverses directions en abordant tel aspect plutôt que tel autre. Par exemple, un sujet commençait sa réflexion au présent et la terminait au passé. C'est dans ce sens qu'écrit Albarello (2003 : 72), « l'intérêt de la méthode non directive : identifié dans quelle direction, s'orientent les sujets interrogés et reconstituer ultérieurement la logique sociale des directions choisies ».

Ce travail est ainsi la conséquence d'un exercice qui a reposé sur l'utilisation de l'entretien non directif de recherche. La collecte des données s'est inscrite dans une perspective discussion entre nous et les différents participants. Dans le présent travail, nous insistons sur l'approche non directive des entretiens afin de relever et d'analyser les actions. Notre statut de chercheur a été appréhendé différemment selon le statut professionnel ou le degré d'étude. Les questions que nous posions provenaient du système de concept et de valeur référentiel contractuels affectés au MINFI. Autrement dit, notre manière de poser le problème faisait nécessairement référence à des ensembles conceptuels (représenté par les mots) et à des modèles de valeurs qui reflétaient notre façon de découper le réel, de le vivre et de le juger. Ainsi le fait que nous ne puissions pas penser sans ces cadres de référence, facilitait l'expression des sujets.

Cependant, pour que les contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques verbalisent, leurs actions allaient être plus ou moins conscientes. Or, nous avons observé qu'il existait une réalité dont ils n'étaient pas conscients. C'est pourquoi nous nous contentions de ce qui était dit, des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques, étaient indiqués à nous raconter comment agissent au quotidien dans leur travail. Cela devait permettre à chaque sujet de confronter ses difficultés au fur et à mesure que les sessions d'entretien se déroulaient, d'évoquer les bons et les mauvais moments vécus depuis qu'ils ont pris jusqu'à ce qu'ils partent se former au PSSFP pour certains, et même après la formation pour d'autres. Nous veillions à ce que le répondant appréhende mieux les différentes questions. L'interview avait dès lors pour but de comprendre les différentes motivations à aller se former au Programme supérieur de professionnalisation en Finances Publiques et les mécanismes d'accompagnement mis en branle par le centre de formation et le Ministère des Finances pour favoriser le développement professionnel de cette catégorie de contractuels en mobilisant la réflexivité.

Il fallait donc examiner avec précision les raisons pour lesquelles le répondant avait fait le choix non seulement de rentrer se former, mais également pourquoi avoir choisis le PSSFP. La réponse à cette question permet de relever l'adéquation ou l'inadéquation entre le poste de travail du répondant et la formation visée. Notre travail s'effectuait sur l'aspect descriptif en utilisant les outils spécifiques de relance (dépassement des dénégations et techniques pour rester en contact sensoriel avec le moment dont on parle) et de repérage (des réponses implicites et des conditions linguistiques).

Les interviews se sont déroulées en journée, nous avons commencé ces interviews individuelles à la fin du focus group. Ces interviews n'ont pas été sans difficultés. Pour pallier ces difficultés, nous avons développé des stratégies pour rendre ces contractuels plus collaboratifs. Avec le temps, cela a été favorable à l'entretien. Ce qui aurait pu interrompre par la suite l'enquête, il convient donc d'écouter et pas seulement d'entendre. Car la parole récurrente était un moyen pour répondants d'exprimer leurs émotions, leurs angoisses.

Nous devions lors des entretiens non directifs, être centrés sur les sujets et adoptés systématiquement l'attitude définie par les cinq comparatifs suivants (Tsala Tsala, 2006, citant Rogers) :

- accueil et non pas initiative : ceci suppose une attitude qui met le sujet dans l'obligation de répondre aux questions et de réagir ;
- être centré sur ce qui est vécu par le sujet et non sur les faits qu'il évoque. Sur le vécu, c'est-à-dire sur la manière dont il évoque les choses, les gens et les événements ;
- s'intéresser à la personne du sujet et non au problème d'un point de vue objectif puisque le problème est existentiel. Nous essayons de voir non pas le problème en soi, mais le problème du point de vue du contractuel en quête de savoirs dans un processus de développement professionnel ;
- respecter le sujet et lui manifester une considération réelle au lieu d'essayer de lui montrer la perspicacité de l'interview ou sa domination. Il s'agit pour nous d'intervenir de telle sorte que l'on donne réellement au répondant la certitude que nous respectons sa manière de voir, de vivre ou de comprendre et que nous ne cherchions pas dans son cas une occasion de l'évaluer. Il s'agissait alors pour nous d'écouter et de comprendre ;
- faciliter la compréhension et non pas faire des révélations. Le travail consistait à faire un effort pour maintenir et améliorer la capacité de communiquer et de formuler le problème.

Aussi, l'entretien se déroulant à l'intérieur d'une relation sociale, étions-nous en situation de communication avec les contractuels d'administrations en service au MINFI et parallèlement en formation au PSSFP. De ce fait, nous avons saisi l'opportunité que nous offraient les différents entretiens pour construire une véritable relation sociale avec ces contractuels. A cet effet, nous avons établis une relation collaborative les répondants. Pour avoir des informations pertinentes, nous nous devions de mettre sur pied une relation interpersonnelle, de maintenir l'intérêt des contractuels concernés par l'enquête de continuer à participer et à investir du temps et de l'énergie dans l'échange. Nous avons donc adopté la posture d'un participant actif évoluant dans le déroulement de la réflexion avec les participants.

Au terme de ce parcours, nous avons constaté que la méfiance au début des entretiens s'atténuait progressivement, puisque nous ne nous laissions pas dérouter par le caractère réfractaire de ces contractuels. En revanche, nous cherchions des chemins sans entrer dans la « chasse de l'information », des chemins de moins de violence sans tomber toutefois dans le piège des préjugés, stéréotypes, en sachant que notre action s'inscrivait dans une perspective

d'un entretien de recherche. Nous accordions au message une attention toute particulière. Lorsqu'un contractuel nous parlait, nous devions nous efforcer de l'écouter. Nous essayions de nous mettre à la place de celui qui nous parlait ; pour être attentif et comprendre l'autre, nous devions nous imaginer à sa place vivant sa situation.

Nous devions nous rassurer que nous comprenions bien ce qu'il nous dit. Lorsque nous formulions des questions brèves et concises afin d'être éclairés, nous recevions le message de la façon la plus précise possible. De plus, nous offrions la garantie d'être constamment attentif. Nous n'étions pas pressés de donner notre opinion, même s'il fallait poser des questions pour recevoir une information exacte, nous ne devions pas répliquer ni argumenter la position de la même manière, soit en affirmant, en niant ou en objectant, même sous forme de questions, avant que cette dernière ait terminé. Nous étions particulièrement attentifs aux messages non verbaux, il se pouvait que, pendant l'interview, le répondant, pour diverses raisons, ne dise pas certaines choses, mais qu'il les laisse apparaître par les expressions de son visage ou les mouvements de son corps. Ces éléments supplémentaires nous permettaient de recevoir une impression plus complète et plus authentique du message réel.

Il nous a paru opportun de laisser des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques s'exprimer et de transcrire à la mesure du possible l'intégralité de leurs discours. Ainsi, en prenant les notes, nous nous référions toujours au mode de vécu et de conduite des sujets. Schraml (1973, P 64), citant les analyses de Matarazzo souligne que « l'alternance de prise de notes et d'absence de notation fait ressentir consciemment ou inconsciemment au patient ce qui est retenu comme particulièrement significatif ». La prise de notes a donc un effet renforçateur et influence de ce fait le contenu de la communication. L'expression et surtout la fixation intégrale de ce qui a été dit, de toutes les expressions para verbales, qu'elles soient verbales ou d'autres formes de comportement ont fait l'objet d'une des prises de notes mais aussi d'un enregistrement au magnétophone (surtout expressions verbales).

Pendant les entretiens, nous recentrions les demandes ou plus exactement les invitations à parler sur les points qu'il paraissait important d'éclairer. C'est en cela que les récits trouvaient leur intérêt. A travers quelques cas choisis à titre d'illustration, il a été possible de construire les histoires de cas pour l'analyse. Les résultats que nous présentons au chapitre suivant, portent sur un échantillon restreint de trois (06) entretiens dont un (01) focus group et cinq (05) entretiens individuels non directifs s'adressant à cinq sujets. Présentant la technique d'analyse

de nos résultats (Cf grille de lecture des entretiens), nous allons rappeler les bases de la constitution de l'histoire de cas avant d'insister sur l'analyse des résultats.

3.2.6.3. Constitution de l'histoire des cas

Toutes les données recueillies lors des entretiens n'ont pas été retenues dans la présentation finale de ce travail. Elles ont été élaguées pour éviter de nombreuses redondances, des répétitions qui auraient pu être excessives. L'entretien étant libre, les cas avaient tendance à aborder tous les sujets leur venant à l'esprit.

Ces items nombreux surgissaient fréquemment, liés à la nature même de l'entretien libre effectué ici à des fins de recherche. Les sujets, il faut le préciser, parfois ne disaient rien, parlaient peu ou pas du tout. Pour l'analyse des entretiens, nous n'avons retenu que des faits pertinents que nous avons explicités pour notre problématique et ce, au regard des questions de recherche et de nos hypothèses. En effet, l'objectif de l'étude consiste à analyser et de comprendre le processus de l'alternance dans la formation des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques.

3.2.7. Le dépouillement des entretiens

Pour le dépouillement des résultats (focus group et entretiens individuels), les techniques qui ont été utilisées sont les suivantes : la transcription des entretiens et le codage des données. Avant de procéder à la transcription des données des entretiens de groupes et individuels, nous avons au préalable procéder à une lecture flottante en réécoutant les entretiens pour nous approprier les contenus et comprendre les logiques des discours et des différents échanges. Après cette phase d'écoute, nous avons procéder à un retour au corpus en laissant flotter notre imagination, notre intuition tout en restant attentif aux *flashes* qui, à chaque fois traversaient notre esprit. Aussi, nous avons ordonnés les matériaux et avons retenus ceux que nous avons jugés les plus riches.

Cette phase a permis de regrouper par sujets les commentaires ainsi que les observations. Nous avons aussi noté les énoncés représentatifs de l'opinion des participants. Aussi, nous avons procéder à une analyse des observations, les tendances principales ainsi que les opinions minoritaires retenues de chaque interview. Essentiellement faite à la main, la transcription des interviews consiste à reprendre l'entretien dans son exactitude avec les mots exactement prononcés par l'interviewé. Les informations retenues à la fin de cet exercice sont appelées les verbatim.

3.2.8. Codage des données

Dans la recherche à devis qualitatif, le codage consiste à accorder une marque à un matériel. Le but est de repérer, de classer d'ordonner et de condenser (Van Der Maren, 2010) tout matériel peut être codé c'est-à-dire représenter à l'aide d'un système conventionnel de symboles. Dans la plupart des cas, le codage comporte deux à trois éléments : les rubriques, les dimensions et les valeurs qui leur sont attribués. Les rubriques correspondent habituellement aux questions de recherche. Ce sont les noms donnés aux cases du modèle de l'objet, cases vides avant l'analyse, mais celle-ci permettra de remplir. Les dimensions ou structures quant à elles correspondent aux regroupements que l'analyste fait des réponses. Comme il s'agit de condenser une information aussi diversifiée dans sa formulation qu'il peut y avoir d'informations possibles sous différentes catégories. Les différentes catégories de réponses peuvent avoir une ou plusieurs significations (Fortin et Gagnon, 2016)

Ce sont les données du discours des contractuels du MINFI qui nous amènent à conclure qu'il y a une certaine compréhension dans la non prise en compte de la pratique réflexive durant le parcours de formation au PSSFP. Elles sont présentes dans le discours de chacun des employés et concernent les indicateurs des variables indépendantes et dépendantes. Afin d'être facilement repérables dans les discours, les variables indépendantes ont été opérationnalisées en indicateurs, puis en codes.

Pour mieux comprendre le phénomène à l'étude, nous avons procédé après la phase de collecte de données à une phase de traitement des données. Pour se faire, nous avons procédé à la transcription de ces données. Cette transcription nous a permis de dégager les thèmes dominants de notre recherche ainsi que les effets émergents des différents entretiens. Après avoir identifié les thèmes dominants ainsi que les effets émergents, nous avons procédé à la phase de codage de ces données. En effet, nous trouvant face à données verbales que nous avons transcrites par nos soins, et auxquelles nous avons attribué un sens. Le codage ici a consisté en une démarche heuristique où il était question pour nous de relier les données aux idées sur les données afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau. Selon la perspective retenue, les codes sont ici rattachés à des amas de données de différentes grandeurs : mots, phrases, paragraphes en relation à un certain contexte. Les codes peuvent prendre la forme d'un terme, un concept, mais aussi une métaphore (Miles Huberman, 1994, p.56 dans Coffey & Atkinson, 1996, p.28).

Il s'agit ici de récupérer les informations concernant chaque participant ou encore un groupe de participants et celles concernant le contexte. Le codage ici consiste à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer (ranger ou catégoriser) les unités dans ces catégories (Grawitz, 2009). Il s'agit d'une des voies possibles par lesquelles nous sommes parvenus à transformer le monde empirique, brut et désordonné de l'expérience, en un monde organisé d'idées et de concepts, passant ainsi du monde « des sens » au monde « du sens ». L'opération de codage et de catégorisation sont intrinsèquement liées à l'activité scientifique. Comme le rappelle Grawitz (2009), l'élaboration de classifications des comportements sociaux et sexuels, permettent la définition de normes et la mesure d'écarts, l'évaluation et la détermination de particularismes. Il s'est agi dans cette phase de définir précisément ce que l'on retient comme « segment de conduite » de prévoir les catégories susceptibles de les accueillir ainsi que les manifestations que l'on va utiliser pour classer les différentes unités d'analyse dans ces catégories.

Le codage correspond ici à une transformation effectuée selon des règles précises des données brutes du texte. Cette transformation permet le découpage, l'agrégation et le dénombrement afin d'aboutir selon Badin (2013), à une représentation du contenu. Il s'agit donc de repérer les noyaux de sens qui composent les entretiens réalisés et dont la présence ou la séquence d'apparition signifie quelque chose pour l'analyse qui sera effectuée. A ces critères de présence, nous avons ajouté la saillance et l'absence. Définir les catégories nous permet d'explicitier la compréhension ultérieure du contenu global. La compréhension est d'ailleurs plus fine que nous nous sommes familiarisés avec notre objet d'étude. A travers cette familiarisation, nous avons pu saisir l'univers des agents publics et l'avons confronté de manière réflexive aux connaissances théoriques. La constitution, le choix des cotes est fait en fonction du choix initial ainsi que du poids accordé à la théorie.

L'objectif de cette thèse est d'analyser les logiques et pratiques de formation professionnelle qui rendent compte du développement professionnel des recrues de 2011 affecté au MINFI et formées ou en formation au PSSFP. Pour y parvenir, la thèse a mobilisée deux principales techniques de collecte de données à savoir le focus group discussion et l'entretien semi-directif. L'analyse des données constituant l'étape de la recherche au cours de laquelle la cherche à établir les liens à travers les faits accumulés, l'analyse des données collectées au moyen des principaux outils mobilisés est faite par le biais de l'analyse thématique de contenu.

Tableau 4: Codage des données

Thème	Code	Indicateurs	Code	Observations			
				0	(-)	(+)	(+/-)
Normes	A	Pertinence des textes	A1				
		le respect des décrets et du règlement intérieur	B1				
		connaissance des démarches administratives	E1				
		loi comme cadre d'interprétation de tous	F1				
		conviction des acteurs de la norme conventionnelle l'importance des textes	G1				
Attitudes des personnes	B	partage un accord commun de toutes les idées de l'entreprise	A2				
		S'implique dans les activités sociales de l'organisation	B2				
		s'entend plus avec ses collègues que son chef	C2				
Développement professionnel	C	adéquation entre la formation de l'employé et le poste qu'il occupe.	A3				
		Effectue des stages professionnels	B3				
		Savoir construits par le sujet et le collectif	E3				
		Dimension subjective et collective de l'identité professionnelle	F4				

Légende :

0: absent

+ : présent

(-) : présent (négatif)

(+/-) : buts

Les indicateurs de ce tableau ont été codifiés pour besoin d'analyse. Ainsi la première variable qui renvoie à des normes peut s'orienter de la manière suivante : la modalité (AA1a) renvoie au fait que dans les discours des participants le fait est effectif et récurrent. (AA1b) qui renvoie au fait que la modalité est non effective pour ce qui est de l'expérience vécue. Précisons que si dans le discours d'un participant, l'information est absente, cela ne voudrait pas forcément dire qu'elle n'est pas importante. Elle peut être latente.

3.2.9. Analyse de contenu

Après le dépouillement et le codage des données, nous avons choisi comme technique d'analyse, l'analyse de contenu qui est la partie essentielle des conversations qui ont été transcrites et décrites dans la section précédente. D'après Mucchielli (1988), elle se veut méthodique, c'est-à-dire soumise à des règles strictes. Pour une bonne analyse des données, nous sommes tenus d'observer une grande rigueur méthodologique car l'analyse porte sur des données collant à la complexité du réel. Pour ce faire, nous devons prendre distance par rapport à nos propres modes de perception et d'articulation du sens ; avoir une capacité d'empathie avec le locuteur dans la mesure où l'analyse porte sur des catégories mobilisées avec lui.

En s'inscrivant ainsi dans la démarche de l'analyse de contenu, nous réfutons avec Badin (2013) l'illusion de la transparence des faits sociaux et tentons de nous écarter des dangers de la compréhension spontanée. L'analyse de contenu vise donc à identifier les contenus significatifs des entretiens, les liens qu'ils entretiennent entre eux tout en permettant une articulation avec les conditions de production de ces contenus. L'analyse de contenu nous permet ainsi de dégager le sens ou les sens qui sont contenus dans les entretiens réalisés auprès des auditeurs du Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques. Elle permet aussi de décrire systématiquement le sens des discours des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques. L'analyse procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues de la trame de codage (Schreier, 2014).

3.2.9.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse thématique en continue trace un portrait et si possible des informations. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies sous forme d'arbre thématique et propose des explications pour les résultats obtenus ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes

suivants : normes, attitudes des personnes et développement professionnel, tout en commençant par l'arbre thématique.

Cette partie présente les démarches que nous avons adoptées pour repérer et effectuer des liens entre les données collectées et le cadre conceptuel (Deslauriers, 1991). L'analyse des données étant une étape importante où il est nécessaire d'utiliser les outils appropriés permettant d'obtenir des résultats riches (De Gialdino, 2012), pour le traitement des données, nous avons tenu compte de la structure flexible et du caractère principalement inductif de l'analyse des données en recherche qualitative (De Gialdino, 2012). L'outil d'analyse que nous avons choisi est l'analyse de contenu thématique. Selon Savoie-Zajc (2011, p. 137), « *le chercheur s'interroge sur le sens contenu dans les données et fait des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, ce qui lui permet d'amender au besoin sa classification des données* ». Nous avons pris en compte notre cadre conceptuel tout au long de la recherche.

L'analyse de contenu thématique convoquée ici est selon Berelson (1952) un ensemble d'outils regroupant à la fois les analyses de presse et l'analyse systématique, objective, quantitative et qualitative du contenu de toute communication, écrite ou verbale, linguistique ou paralinguistique. Précisant le but de l'analyse de contenu, Bardin (2013) affirme que,

Le but de l'analyse de contenu est l'inférence de connaissances aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non. L'analyste est comme un archéologue. (...). L'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer (déduire de manière logique) des connaissances sur l'émetteur du message. (Bardin, 2013, P. 39).

Il est question pour nous dans cette partie de transcender les différents discours pour aller du sens. En effet, les données collectées sur le terrain constituent la matière première et il faut les raffiner pour n'en retenir que l'essentiel du discours pour faire des inférences. Car d'après Nga Ndongo (1993), l'analyse de contenu permet d'atteindre au cœur des messages, à leur face latente et à leur dimension invisible. En effet, elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit détenu par tout message (Bardin, 2013) ; ce qui traduit ce que présente Gurvitch (1963). Pour lui en effet, c'est ce qui est caché qui est le plus véridique et, ce qui est caché l'est volontairement

par les acteurs. Il est donc nécessaire de procéder à l'analyse de contenu des différents discours des contractuels d'administration en formation au Programme Supérieur de professionnalisation en Finances Publiques. La question du sens dans l'analyse des comportements sociaux se revêt donc être une question centrale dans la recherche sociale et en science de l'éducation. L'analyse de contenu convoquée ici a pour but de connaître la vie le processus de développement professionnel des contractuels d'administration appartenant à la cohorte des « 25000 » jeunes diplômés affectés au MINFI et ayant suivi une formation ou en cours de formation au PSSFP à partir de la pratique réflexive de la logique de formation mobilisée par le Programme et le MINFI. Elle procède des traces de discours recueilli sur le terrain au cours des entretiens.

D'après Mucchielli (2013), analyser le contenu d'une communication c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté et classé tout ce que contient cette communication. Elle vise à découvrir la logique sous-jacente à la praxis de l'individu ou du collectif, à comprendre la structure des influences et en tirer les interprétations cohérentes. Mucchielli (2013), distingue quatre typologies d'analyse de contenu. Celle retenue dans le cadre de cette thèse est l'analyse de contenu thématique, qui permet de déterminer les thèmes développés dans le discours. Le but de cette analyse est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers du discours. Pour réaliser cette tâche, nous avons procédé en deux étapes : La détermination des unités significatives et leur catégorisation.

La conception de l'analyse de contenu envisage de considérer les textes comme des objets qui peuvent être saisis et analysés essentiellement comme s'ils avaient les mêmes caractéristiques que les objets matériels. C'est une technique objective systémique et quantitative des descriptions du contenu manifeste de la communication. Cette analyse a pour but de mettre au jour ce qui structure, ce qui organise et produit la diversité des distinctions de sens qu'aura relevée la phase heuristique de la description du contenu des discours.

Aussi, faisons-nous une analyse des discours des recrues de 2011 affectés au MINFI et parallèlement en formation ou ayant achevé leurs formations au PSSFP tout en nous référant également à l'approche biographique. En effet, analysant les parcours, les trajectoires, et le processus de construction des savoirs qui, dépassant parfois les frontières géographiques, toute réflexion ayant pour objet la formation appelle un cadre théorique spécifique et une méthodologie particulière. L'approche biographique se présente ici comme une forme d'analyse des interactions sociale dans un contexte bien déterminé. Elle fait la place à la

possibilité des individus de jouer jusqu'à un certain point avec les contraintes qui s'imposent à eux, qui intègre dans la compréhension des relations sociales le sens que les acteurs donnent à leur conduite.

D'après Delory-Momberger (2014), les individus sont assignés à construire leur propre biographie à travers le discours. Ainsi, à travers l'approche biographique, le discours n'est plus seulement une forme de l'expression personnelle, un lieu d'élaboration de l'intimité et de l'intériorité, un support de connaissance ou de découverte de soi-même. Autrement dit, le discours n'est plus seulement à usage privé, il n'appartient plus seulement à l'espace privé ; il passe résolument dans la sphère publique et devient un instrument essentiel de la médiation, de la reconnaissance, de la contrepartie sociale. En procédant pas des entretiens individuels, nous avons mis ceux des agents publics affectés au Ministère des Finances dans un processus de biographisation. Il est donc question dans cette partie de procéder à l'analyse thématique de contenu de ces différents entretiens.

En somme, dans ce chapitre il a été question pour nous de présenter la méthodologie de recherche adoptée pour mener la présente étude. Ainsi, la recherche étant de type qualitatif, pour la collecte des données sur le terrain, un guide d'entretien a été construit sur la base des thèmes et sous thèmes développés par les théories des conventions de Nizet (2001), et de la structuration de Giddens (1984, 1987). Le guide d'entretien est dans le cadre de la présente étude administrer aux répondants de l'enquête dans deux cadres prédéfinis : le focus group et l'entretien semi-directif. La tenue des interviews nécessite préalablement de détailler aux répondants de l'enquête l'importance de la recherche et la méthodologie de travail. Un enregistreur vocal a été choisi par le chercheur que nous sommes pour pouvoir enregistrer les entretiens et les retranscrire pour les utiliser aisément lors de l'analyse de l'interprétation des résultats. La technique d'analyse utilisée dans le cadre de cette étude est l'analyse de contenu.

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Après avoir précisé le problème, le cadre théorique dans lequel il s'inscrit ainsi que la méthodologie appropriée pour résoudre ce problème, il est question dans ce chapitre de présenter et d'analyser les résultats en vue de faire le rapport avec les données théoriques. Ainsi les différentes articulations qui ont été traitées sont les suivantes : La présentation des cas de l'étude, l'analyse thématique des résultats et la synthèse de l'analyse.

4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES

Il est question ici de présenter les participants de l'étude à travers les données idiographiques de développement professionnel au travers de la structuration et de la convention.

4.1.1. Histoire des cas

Nous avons dix (10) participants qui sont : Francis, Marc, Thomas, Luc, Georges, Divine, Elvire, Bayano, Billy et Placide. Chaque présentation d'un participant s'illustre par un commentaire se termine par un commentaire qui dégage le vécu.

4.1.1.1 Francis

Francis est un monsieur âgé de 44 ans, qui travaille au Ministère des Finances. Marié et père de trois enfants dont deux garçons et une fille, Francis a toujours été motivé par l'ambition de donner à sa progéniture des conditions de vie meilleures que celles que lui a données dans sa cellule familiale, qui déjà est monoparentale, car dirigée par sa mère. Dans cette ambition, il va tenter sa chance dans plusieurs domaines. D'abord, le commerce ; en devenant partenaire d'une boutique de vente vêtements de layette, co-crée avec un cousin. Mais lors de la campagne d'assainissement de la ville de Yaoundé, Francis va perdre sa boutique suite aux casses de la Communauté urbaine de la ville. Mais cette expérience ne va le stopper, parce qu'il va juste ensuite devenir démarcheur dans les transactions foncières. Une activité lucrative mais très instable quand on n'a pas de structure formelle reconnue dans le domaine. Son contact avec le foncier va tout de même le mener à s'engager dans un projet agricole, il caresse alors le rêve de devenir un grand producteur de maïs et pense même déjà à

l'importation. Mais, la mauvaise production et les difficultés d'écoulement du produit ont refroidi son élan.

Mais, si Francis a autant joui d'une instabilité professionnelle pendant plusieurs années, ce n'est pas faute d'avoir une bonne formation. Titulaire d'une maîtrise en droit public, il avait en vain cherché à s'intégrer dans l'administration publique et dans les entreprises du domaine du droit : cabinet d'avocat, assurance, courtier... Et c'est finalement ce diplôme qu'il va faire valoir lors du recrutement massif à la fonction publique pour être retenu en qualité de contractuel d'administration en service à la direction des ressources humaines au Ministère des Finances. Déjà 11 années passées dans cette structure, Francis est aujourd'hui cadre d'appui, un statut dont il n'est pas très fier il veut se donner tous les moyens pour aller au plus haut de la hiérarchie, du moins atteindre le niveau de sous-directeur, pourquoi pas directeur. Cette fois, il a choisi de nourrir son ambition par la formation afin d'acquérir de nouvelles compétences, surtout celles qui lui donneront un avantage en matière de finances publiques.

Mais, pour réaliser ce projet, il se heurte à de nombreux défis au rang desquels le temps. En effet pour lui, il est n'est pas vraiment évident de concilier son travail au Ministère, sa formation et une vie sociale équilibrée. Car, même s'il n'a pas un poste de responsabilité, son ancienneté dans les services du Ministère lui confère une certaine légitimité sur des dossiers contrairement aux nouveaux recrues avec qui il partage le bureau. Et puis, depuis le temps, Francis a gagné la confiance de plusieurs directeurs de par sa sympathie et sa disponibilité à rendre service. Ceux-ci n'hésitent pas à le mettre dans des missions, des travaux d'équipes et même des boulots en externes. Il faut surtout dire que Cette charge de travail plutôt relative et surtout dirigé au gré des opportunités instantanées, ne se marie pas facilement avec la formation. Notons que les formations dont il est question ici ne sont pas du tout en alternance. Il y a des jours où il est obligé de passer presque toute une journée au à l'école de formation. Ce qui laisse comprendre qu'il y a des jours où les dossiers qui lui sont attribués au Ministère s'accumulent et il doit souvent passer des nuits blanches pour se rattraper.

4.1.1.2. Marc

Marc est un monsieur âgé de 43 ans. Il est marié, chef d'une famille polygamique composée de deux épouses et 11 enfants. Pour Marc, rien n'est plus important que la culture. Originaire de la région de l'ouest, précisément du Département du Noun, il tient pour modèle ses pères qui ont fait fortune dans l'agriculture des maraichers : tomate, poivron, poireau... mais contrairement à ses modèles, Marc a eu l'opportunité de fréquenter le système éducatif

depuis son plus jeune âge. Cette opportunité lui a permis d'avoir un regard plus moderne sur la vie. En avançant dans les études, il a été contraint de quitter tour à tour sa ville, son département, sa région pour s'installer à la capitale et poursuivre un cursus universitaire en Sciences économiques à l'Université de Yaoundé II. Même s'il caresse toujours le rêve de rentrer vers ses origines, c'est à Yaoundé qu'il s'est installé avec sa famille suite à son recrutement en qualité de contractuel d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés recruté à la fonction publique en 2011 ». Il faut dire tout est allé très vite, avant même d'avoir obtenu son diplôme de licence que cette occasion lui a été offerte, en s'engageant, sans trop réfléchir, il savait que cette carrière dans l'administration viendrait mettre une pause à ses activités agricoles, mais ce qui a le plus peser en faveur de sa décision c'est l'argument de la stabilité de l'emploi dans la fonction publique qui a rassuré ses épouses alors que sa famille ne cessait de s'agrandir. A son recrutement, Marc est affecté au Ministère des Finances en décembre, soit deux années après ses collègues qui avaient été recruté dans le même cadre.

Mais, c'est n'est qu'en 2013 qu'il a pris service au Ministère. Après 10 années de fonction, il y travaille toujours comme personnel d'appui jusqu'à ce jour. Il reste attaché à ce service dont il ne se départit pas, même après sa formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Précisons que Marc a été recruté comme cadre d'administration parce qu'il n'avait que le baccalauréat lors du recrutement. Marc se sent frustré parce qu'il a assisté à la nomination de ses collègues de promotion et même de ceux qui ont commencé le travail au Ministère des Finances après lui. Il va se dire que les autres sont nommés parce qu'ils ont un niveau d'étude supérieur au baccalauréat. Situation qui va le pousser à se tourner vers les formations. D'abord, il rentre achever son cursus universitaire qu'il avait stoppé lors de son recrutement.

De cette initiative, il obtint une licence en science économique à l'Université de Yaoundé II. Menu de cette licence, il va entamer la deuxième partie de son plan qui va le conduire à s'inscrire au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques pour suivre une formation de master. Il a bénéficié de la formation au PSSFP pour besoin de cause. Son passage dans cette école sera sanctionné par un master en gestion budgétaire. Malgré la pertinence de ses nouvelles compétences et ses deux diplômes, licence et master en poche, il n'a toujours pas été nommé tel qu'il le pensait. Pourtant, il pensait que le fait de rehausser son niveau d'études lui permettrait enfin de gravir les marches dans la fonction publique. Il reste sans poste de responsabilité depuis 10 ans de service, il s'ennuie dans son travail d'autant plus qu'il reçoit très peu de dossier important à traiter du fait de son statut. Un peu découragé, il ne

se résigne pas pour autant, il continue de croire à un avenir meilleur dans la fonction publique et veut bousculer les choses. En attendant, il scrute d'autres formations pour grandir en compétences.

4.1.1.3. Thomas

Thomas est un jeune monsieur âgé de 41 ans. Il est originaire de la région du centre. Il est titulaire d'un master en comptabilité publique au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques (PSSFP). Avant d'arriver à cette formation, la vie de Thomas a été bien agitée. Après ses études secondaires dans un lycée de la capitale, il s'inscrit à l'Université de Yaoundé I, où il suit un cursus de licence en mathématiques. Après la licence, il est contraint de quitter les études pour devenir vendeur à la sauvette afin de s'occuper de son premier fils qui vient de naître. Dans cette activité il a pu se faire des économies et a embarqué dans un projet qui l'amène à prendre la route pour tenter la traversée de la méditerranée et se rendre en Italie. Après avoir traversée plusieurs pays, il est finalement bloqué en Algérie pendant près de quatre années. C'est en Algérie alors qu'il allait tenter une nouvelle traversée, qu'il reçoit un coup de fil de sa mère lui expliquant le nouveau recrutement lancé à la fonction publique du Cameroun. Il abandonne son rêve et rentre dans son pays pour postuler. Il est finalement recruté en qualité de contractuel d'administration et prend fonction en 2012 au Ministère de Finances en situation de complément d'effectif. Il se retrouve avec des collègues sortis de divers horizons dont l'ENAM et veut se mettre à niveau en matière de finances et de procédures administratives. Il entend parler du PSSFP par des collègues.

Dans son service le retour à la formation est plus tôt conçu comme un effet de mode et par mimétisme, il décide d'intégrer le programme pour suivre un master en comptabilité publique. Ce n'est que pendant son cursus au PSSFP qu'il se rend compte que la formation peut l'aider à booster sa carrière et l'amener à un poste de responsabilité. Mais même après la formation, rien n'a bougé dans sa carrière, il occupe toujours son même bureau, son statut et même sa rémunération n'a pas augmenté. Il attend toujours d'être porté à un poste plus honorable du moins monter un peu en responsabilité au sein de son département ministériel. Actuellement, Thomas est plutôt animé par un sentiment de regret, il estime qu'il n'est pas utilisé au meilleur de ses capacités et trouve la situation injuste. Aujourd'hui Thomas et son épouse sont à la tête d'une famille de cinq enfants Thomas s'inquiète des charges familiales qui ne font que grandir dans son foyer et de ne pas être à la hauteur lorsque ses enfants grandiront et que leurs études commenceront à coûter plus cher. Pour lui, son salaire et les

avantages qui y sont attachés ne peuvent pas lui permettre pas de donner une éducation convenable à ses enfants. Il s'efforce d'avoir un dossier irréprochable pour être le prochain sur la liste et être enfin récompensé. A défaut de voir son revenu augmenter, Thomas n'exclut pas la possibilité de rentrer à son projet d'immigration pour s'assurer un avenir meilleur. Même si pour lui cette décision commence à être peu probable du fait de son âge et de sa grande famille qu'il va devoir abandonner, il pense à aller dans les pays plus souple en matière d'immigration comme le Canada. En attendant de prendre sa décision, Il continue de se former dans les séminaires et autres événements du genre pour espérer avant son départ avoir une valorisation professionnelle pour le faire rester à sa fonction dans son pays.

4.1.1.4. Luc

Luc est une personne de sexe masculin, qui est âgé de 47 ans. Il travaille au Ministère des Finances depuis 12 ans et occupe actuellement le poste de chef de service à la Direction des ressources humaines. Il est cadre contractuel recruté en 2011. Il est chef de famille et marié à une seule épouse. Il est père de deux enfants dont deux filles mais à la tête d'une famille recomposée de cinq enfants avec trois enfants issus d'une première noce de son épouse. Avant son recrutement, il avait bâti une renommée dans le domaine du secrétariat bureautique. Il avait même lancé une petite affaire familiale qu'il administrait avec son épouse et leurs enfants. Au moment du recrutement de 25000 jeunes lancé par le gouvernement, il a choisi de retirer de l'affaire familiale pour en laisser l'administration à son épouse afin de tenter sa chance dans l'administration publique. Déjà titulaire d'une licence en droit obtenu à l'université de Douala, il n'a n'avait jamais eu l'occasion de faire valoir se diplôme dans le monde professionnel. Après son recrutement, il a voulu booster ses compétences en finances publiques en allant suivre une formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Il est de la première promotion des étudiants du Programme. Au terme de sa formation, il sort du centre nanti d'un mastère spécialisé dans la Gestion des CTD.

Grâce à cette formation, qu'il a mise en évidence, il a été porté au poste de chef de service. Mais ce n'est pas en sa qualité de chef de service que Luc est le plus connu au Ministère des Finances. Au Ministère des Finances, il est connu de tous dans sa direction et même dans d'autres directions. Il est presque toujours sollicité pour faire valoir ses compétences. Mais si Luc est autant sollicité, cela n'est pas en rapport avec sa formation universitaire ou celle qu'il a passé au programme, mais plutôt grâce à ces compétences dans le domaine du secrétariat bureautique. Pour avoir exercé ce métier pendant des années, il est capable avec la plus grande

des facilités de faire des saisies, des rapports, des comptes rendus et même de classifier les documents sur plusieurs types de support.

Ainsi, il est sollicité au moins une fois tous les mois pour assurer le secrétariat d'un évènement au Ministère des finances, que ce soit dans sa direction au non, à l'intérieur de la ville comme à l'extérieur. Il n'est presque jamais à son bureau et est constamment recommandé pour une mission. Les perdîmes accumulés grâce à ces missions permettent à Luc de joindre les deux bouts. Il a investi assez de fonds pour agrandir le secrétariat bureautique familial qui est passé de devenir un cabinet qui propose ses services à des entreprises. Luc en a oublié son salaire et de s'investir chaque jour un peu moins dans son véritable travail. Il traite très peu de dossier. Finalement les connaissances obtenues sur le tas avant son recrutement lui permettent de tirer son épingle du jeu. Il pense très peu aux nominations comme ses autres collègues tant qu'il continue d'être présent dans les activités et évènements organisés c'est l'essentiel. Il a depuis fait des formations à distance sur diverses plateformes pour améliorer ses compétences en secrétariat bureautique. Ce sont ces formations qu'il a lui-même payé de sa poche qui lui permettront non seulement de lancer son projet de cabinet mais également de devenir incontournable dans le domaine au Ministère des Finances. Pour lui, le seul enjeu pour lequel il se bat ce de ne pas se faire transférer dans un service déconcentré du ministère, pire encore hors de la capitale, Yaoundé.

4.1.1.5. Georges

Georges est un cadre du Ministère des finances. De sexe masculin, il est marié à une épouse et père de quatre enfants, il est âgé de 46ans. Il a durant son parcours scolaire et académique été un apprenant studieux sans jamais avoir eu à redoubler de classe de tout son parcours. Il a débuté son parcours scolaire dans la ville de Mbalmayo, sa ville natale où il a fait les études primaires et secondaires et a obtenu un baccalauréat scientifique. Dans le supérieur il choisit l'université de Yaoundé II où il a étudié les sciences économiques. Il est titulaire d'un master dans cette filière. Depuis l'obtention de son diplôme universitaire, il n'avait pas pu trouver un emploi stable. Il s'est présenté à plusieurs concours de la fonction publique en vain. Il se souvient avoir fait le concours de l'ENAM près de cinq fois sans jamais réussir. En tout il s'est présenté à une vingtaine de concours avec pour seule ambition de rejoindre la fonction publique. Pour soutenir son ambition et subvenir à ses besoins, il a commencé par faire des cours de répétitions aux collégiens. Près de six ménages ont sollicité ses services rien que pour la première année. De là, il a voulu être plus formel et s'est lancé dans l'enseignement. Il est

rentré dans sa ville natale pour servir en tant qu'enseignant de mathématiques dans des établissements de l'enseignement secondaire de la ville et ses environs. Il a exercé cette fonction pendant près de cinq ans avant de postuler lors du recrutement des 25000 jeunes lancé par le gouvernement du Cameroun.

Détaché au Ministère des finances, il a intégré depuis la quatrième promotion du Programme Supérieur de Spécialisation en Finance Publique. Son entrée dans le programme a été motivée par son envie de nouvelles compétences et d'évolution dans la fonction publique. Avec son diplôme et les années d'expériences qu'il a accumulées, il est actuellement chargé d'étude à la direction des affaires économiques au Ministère des Finances. C'est un cadre Contractuel d'administration, spécialiste en statistique. Avant sa nomination, il a travaillé durant 6 ans au service de la comptabilité et la gestion administrative. Ce après cette nouvelle formation qu'il a été porté au poste de cadre. Il est d'ailleurs reconnaissant que ce soit grâce à sa formation au PSSFP qu'il est promu à son poste actuel. Car pour lui, cette formation a tout changé y compris sa façon de percevoir son pays et les défis qu'il traverse.

4.1.1.6. Billy

Billy est âgé de 42 ans, ressortissant de la région de l'Ouest. Il est de sexe masculin, marié et père de 03 enfants dont une (01) fille et deux (02) garçons. Billy est un responsable au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Il occupe le poste de responsable des Activités Académiques depuis la création de l'école soit environ dix (10) ans actuellement, car le Programme ouvre ses portes en 2013. Billy est nanti d'un Doctorat P.h.D en sciences de gestion obtenu à l'université de Yaoundé II SOA. Il faut dire que BILLY a trimé pour trouver un emploi après ses études supérieures.

Comme tout camerounais, il a essayé de faire plusieurs fois des concours pour intégrer la fonction publique et avoir un matricule, et tous ses efforts se sont avérés être vains. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il a été obligé de poursuivre ses études jusqu'à l'obtention de son doctorat puisqu'il fallait bien qu'il s'occupe à faire quelque chose en attendant des jours meilleurs. Le PSSFP lui a donc offert cette opportunité en 2013. Billy est l'aîné d'une fratrie de six composée d'une fille et de cinq garçons. Il est le seul à avoir un travail décent parmi ses frères et sœur. Après la mort de ses parents, il est devenu le successeur de son père au sein de sa famille et prend depuis lors soin de ses cadets. Avec son travail, Billy se sent privilégier parce que ce travail lui permet de prendre soin des siens et de pouvoir marcher la tête haute dans la société. Billy a grandi dans un contexte de précarité accrue, ce qui forge en lui un

caractère de guerrier. Il est du genre à ne pas abandonner au premier essai. Il est très déterminé, c'est d'ailleurs la raison pour laquelle il n'a jamais avant son recrutement au PSSFP, de faire les concours d'entrée à la Fonction Publique camerounaise.

4.1.1.7. Divine

Divine est un cadre contractuel d'administration recruté à la Fonction Publique et affecté au Ministère des finances en 2012. Il est marié et père de 05 enfants. Divine est âgé de 44 ans. Originaire du nord-ouest, il passe son cursus dans la section anglo-saxonne. Il ne s'exprime correctement qu'en anglais, à la maison comme à l'école, c'est la langue parlée. Arrivée à la capitale pour suivre des études de droit, la barrière linguistique sera le premier défi que va se dresser sur le rêve de Divine de devenir un jour juriste. Il avoue qu'à l'université c'est devenu plus dur parce qu'une la majorité des enseignements étaient en français. Bien qu'il ne soit pas le seul dans la situation, il a eu plus de mal à s'adapter que les autres étudiants d'expression anglaise. Pour une licence de trois ans, il l'a passé en cinq années, ce qui lui a fait prendre du retard sur ceux de sa génération. Il a été réaliste et a décidé d'abandonner les études supérieures après l'obtention de sa licence. Il rentre dans sa région pour s'occuper des affaires familiales, notamment dans le commerce. Son père y tient un point de vente de pièce détachée de voiture et motocyclette. Même s'il s'en sort apparemment très bien, son père ne veut pas de ce métier pour son fils, il a décidé à faire de lui un fonctionnaire et décide le renvoyer à la capitale avec pour consigne de se présenter à des concours.

Quand le gouvernement lance le recrutement de 25000 jeunes, son père le convainc de postuler et il sera finalement recruté. Pour son premier poste de travail, il est affecté dans sa région au sein des services déconcentrés du Ministère des Finances dans le nord-ouest. Il y passe six années avant d'être réaffecté aux services centraux. C'est à son retour à Yaoundé qu'il entend parler du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques par un collègue qui y est également. Convaincu il s'inscrit au programme un an plus tard et intègre la septième promotion des formés du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Pour suivre cette formation, il a voulu se donner tous les moyens de réussir. Il s'est avant inscrit au Centre pilote où il a parfait sa connaissance du français pendant près de six mois. Parfaitement bilingue, Divine a pu suivre la formation au programme sans grande difficulté linguistique que ce soit pour les cours en français comme pour ceux en anglais. Le maniement des deux langues permet également à Divine de mieux aborder son travail. Car il est aujourd'hui chef de bureau dans une Direction du Ministère des Finances. Que ce soit avec

ses autres collègues ou avec les usagers le contact est devenu plus facile. Il confie être satisfait des améliorations que les formations linguistiques et en finance publique ont apporté dans travail. Il a aujourd'hui un plan de carrière plus clair et ambitionne de continuer à monter dans la hiérarchie de l'administration publique.

4.1.1.8. Elvire

Elvire est une femme veuve avec 04 enfants à sa charge. Elle est cadre contractuel au ministère des finances, est âgée de 45 ans. Elle est seule à s'occuper de ses enfants. Elle originaire de la région de l'extrême nord et son mari de l'ouest, elle a refusé de participer aux rites de veuvage imposés par la coutume de son défunt mari. Elle a de ce fait perdu tout le soutien de sa belle-famille avec qui elle n'a presque plus de contact aujourd'hui. Avant le décès de son mari, c'est ce dernier qui prenait pratiquement en charge toutes les dépenses de la famille de la nutrition aux soins de santé en passant par la scolarisation, l'hébergement et le bien-être. Titulaire d'un Brevet de technicien supérieur en secrétariat bureautique, elle n'a jamais eu à travailler, du moins pas pour des raisons financières. Elle est longtemps après sa formation restée comme femme au foyer à prendre soin de sa famille. Elle ne comptait comme expérience professionnelle quelques stages académiques effectués dans le cadre de sa formation en secrétariat bureautique. Elle a passé six mois à travailler dans une rédaction de presse écrite. Ce contact lui a donné envie de lancer dans le journalisme. Ainsi, après son BTS en secrétariat bureautique, elle entame une deuxième formation du genre en journalisme. Mais malheureusement elle ne pourra pas achever cette formation. Son rêve sera stoppé juste après la première année de cours avec le décès tragique de son mari.

Entre le traumatisme, l'organisation des obsèques et les tiraillements avec sa belle-famille, elle met une pause à sa formation en journalisme. Elle a très vite rattrapée par la réalité. Désormais toute seule, elle ne pouvait plus soutenir ses études et s'occuper des enfants. Elle va rentrer chercher du travail dans un journal. Elle est recrutée et parvient à faire quelques économies qui lui permettent de saisir l'opportunité d'un travail plus stable à la fonction publique. Elle est recrutée à la fonction publique à la faveur du recrutement des 25000 jeunes lancé par le gouvernement. Elle est recrutée en qualité de contractuel d'administration et occupe à la base le poste de secrétaire au secrétariat général du Ministère des Finances. Malgré ce nouvel emploi, elle a du mal à s'occuper toute seule de sa famille. Dans l'optique d'allonger son portefeuille, elle a opté de suivre une formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Car d'après elle, cette formation lui offrirait plus de perspectives au

ministère des finances, jusqu'à atteindre un poste de hiérarchie et pouvoir augmenter son revenu. Elvire est de la deuxième promotion des formés du PSSFP. Elle s'est spécialisée dans la gestion des Communautés territoriales décentralisées. Son choix de filière a été motivé par la volonté du gouvernement à mettre en œuvre la décentralisation au Cameroun. En pleine mutation, elle s'est dit que le processus de décentralisation demanderait une main d'œuvre qualifiée qui serait alors privilégiée sur les opportunités de travail. Depuis sa formation Elvire est toujours en service au secrétariat du Ministère des Finance. Elle y compte déjà une ancienneté de 12 années. Même si à ce poste elle parvient à tirer son épingle du jeu grâce aux avantages dans qu'offre le fait de travailler dans les services centraux, elle espère être détachée en région dans un service déconcentré avec un poste de responsabilité à la clé.

4.1.1.9. Bayano

Bayano est un cadre contractuel affecté au ministère des finances, marié et père de 02 enfants, il est âgé de 40 ans. Il est recruté en 2011 et est directement mis en service au Ministère des Finances. A sa prise de service, Bayano avait été affecté dans les services déconcentrés du Ministère des Finances, plus précisément en région. C'est après plusieurs années de services que Bayano a été ramené dans l'administration centrale dudit ministère. En effet, lorsque Bayano est ramené dans l'administration centrale, il ne va plus continuer d'exercer dans la même Direction que celle dans laquelle il a fait ses premiers pas dans l'administration. Il faut préciser que les tâches qu'il effectuait vont naturellement changer du fait de la spécificité des tâches et des missions qui sont propres à chaque structure du MINFI. Les tâches qu'il effectuait dans l'ancienne structure qui l'employait concernaient principalement le calcul des impôts. Par contre, actuellement, Bayano dans sa nouvelle structure d'affectation s'occupe essentiellement du traitement des actes de carrière de tous les personnels du Ministère des Finances. Avant son affectation dans les services centraux du MINFI, Bayano n'avait jamais entendu parler de l'existence du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Il n'occupe pas de poste de responsabilité. Il est en complément d'effectifs, et généralement utilisé comme personnel d'appui. Malgré le fait qu'il n'occupe aucun poste de responsabilité, Bayano est un monsieur ponctuel et assidu au travail. Il n'aime pas la routine, il aime comprendre les fondements des tâches qu'il effectue au quotidien. C'est un monsieur assez curieux et discipliné. Il est sorti depuis la sixième promotion des auditeurs du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Bayano jouit d'une ancienneté de 12 ans à la fonction publique. C'est un cadre d'administration, avec une formation de juriste à la base. Il est en complément d'effectif et n'a jamais bénéficié d'une nomination et se sent frustré parce que

plusieurs de ses collègues avec qui il a pris ont déjà été nommé au moins une fois pour certains, et deux fois déjà pour d'autres. C'est cette frustration qui va pousser Bayano a retourné à l'école parce qu'il se dit que c'est le seul moyen pour lui d'être nommé un jour. Il va donc suivre une formation de niveau Master offert par le Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques où il va se spécialiser dans la gestion des Communautés Territoriales Décentralisées (CTD). Depuis sa formation rien n'a encore bougé pour lui mais il ne décourage pas. Il croit que les choses iront bien pour lui.

Cet optimisme, il le tient de ses parents qui lui ont appris la patience et aussi de ses activités exercées avant d'intégrer la fonction publique. Avant son recrutement, il travaillait dans le secteur du transport comme chauffeur de taxi brousse. Une activité qu'il a menée pendant des années en parallèle avec ses occupations de ministre du culte. Bayano a la responsabilité d'une congrégation religieuse composée d'une cinquantaine de fidèle. Il assure que cette mission qui lui a été assigné par Dieu n'interfère en rien son plan de carrière. Son emploi lui permet de subvenir à ses besoins et de ne pas vivre au dépend de ses ouilles, au contraire, pour lui avoir une meilleure condition et vie et plus de revenu lui permettra de partager avec les autres, surtout ceux de sa communauté qui sont dans le besoin.

4.1.1.10. Placide

Placide est un cadre des finances, marié et père de 05 enfants, il est âgé de 44 ans. Il est actuellement cadre d'appui en complément d'effectif dans une Division du Ministère des Finances. Comme pour plusieurs de ses collègues de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés », Placide a pris service au MINFI en décembre 2011. Ce qui fait qu'à ce jour, il comptabilise une ancienneté de 12 ans comme personnel de l'Etat. Placide a été recruté lorsqu'il était en quatrième année universitaire où il suivait une formation en Lettre Moderne Française (LMF). Il ne pourra pas achever cette formation de master parce qu'il doit désormais travailler. Il ne pourra donc pas à cette époque mener conjointement les deux activités (étude et travail). La situation, va donner la priorité à son travail au détriment de ses études. N'ayant jamais eu à travailler autrefois, ce recrutement est un nouveau challenge pour Placide qui doit pouvoir s'adapter et s'intégrer dans le nouveau milieu (professionnel) dans lequel il est appelé à se déployer. Il est sorti depuis la cinquième promotion. C'est un cadre Contractuel d'administration, spécialiste des CTD. Avant son affectation dans l'administration centrale du ministère des finances, il a travaillé durant 02 ans dans les services déconcentrés du ministère

des finances. Il est d'ailleurs reconnaissant que ce soit son affectation à l'administration centrale qui lui permet de découvrir le PSSFP et de s'y former.

4.2. ANALYSE DES DONNÉES

Il est question dans cette section de procéder à une analyse thématique du contenu des entretiens de groupe (Focus group) et individuels (entretiens semi-directifs) obtenus à l'aide d'un guide d'entretien. En effet, cette thèse privilégie l'analyse thématique des données qui procède d'après Paillé et Mucchielli (2013) par une forme particulière de thématisation du corpus. C'est-à-dire par une délimitation des thèmes à l'analyse. De ce fait, l'analyse thématique constitue ici une opération préliminaire dont le but ultime se situe au-delà de la simple codification. Avec elle, la thématisation constitue l'opération centrale de la méthode, celle la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé en rapport avec la problématique (Paillé & Mucchielli, 2013). L'analyse thématique consiste dans ce sens à un repérage systématique, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans le corpus. Elle est selon Berelson (1952), une technique pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter. Au sens de Bardin (2013, P.123), L'analyse de contenu apparaît comme

Un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs quantitatifs et/ou qualitatifs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (et de réception) de ces messages.

Ainsi présenté, il s'agit dans cette étape de donner un sens aux différents discours car les entretiens dont il s'agit ici ont été recueillis dans des contextes interactionnels de construction conjointe et invitent ici à une co-construction de sens. Le chercheur ici est invité à faire preuve d'ingénierie pour donner sens aux différents discours. Aussi, analyser ici consiste à reformuler les phases du langage ordinaire dont la forme grammaticale dérobe le sens. Il n'est donc pas question ici de produire des énoncés nouveaux, mais d'apporter un sens, une signification aux discours. Elle est une mise en ordre, systématique, objective, descriptive, quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter. Il ne s'agit pas ici d'inférer les significations des différents discours à travers une analyse approfondie. Cette opération permet d'obtenir une transcription des énoncés linguistiques en énoncés codés qui

présentent l'énorme avantage d'être sans ambiguïté, sans polysémie, sans synonyme ou homonyme et sans implicite. Pour rendre possible ce décodage nous devons partir du postulat que le chercheur doit donner un sens à son code, c'est-à-dire une référence qui servira de substance et de norme pour le travail.

L'analyse thématique de contenu constitue un outil classique pour l'étude qualitative par la catégorisation des énoncés par des thèmes de l'analyse le but est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. La méthode est basée sur le repérage des idées significatives et leur catégorisation par le chercheur. L'objectif du verbatim, est de capter les expressions par lesquelles les interviewés interprètent ou définissent un problème ou un sujet donné il s'agit d'avoir des éléments factuels sur ce qui se dit à propos de ce sujet dans le cadre du verbatim les propos sont reproduits tel qu'ils ont été tenus sans être corrigés ou transformer les réponses aux questions sont analysées en termes d'expression clé et significative ces expressions sont ensuite classées en fonction de l'élément qu'elles renseignent pour constituer une fiche.

L'analyse thématique en continue trace un portrait et si possible des informations. Elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les informations recueillies sous forme d'arbre thématique et propose des explications pour les résultats obtenus ceci en fonction des objectifs de départ. Ainsi dans le cadre de notre travail, nous allons analyser les thèmes suivants : les logiques et pratiques de formation, le développement professionnel tout en commençant par l'arbre thématique.

4.2.1. Attitudes des personnes

Ce sont des sentiments relativement durables, des croyances et des tendances comportementales manifestées à l'égard des personnes particulières, de groupes d'idées ou d'objets. En effet, les attitudes constituent une autre version de différences individuelles qui affectent les comportements dans une organisation. Pour capter cette modalité, nous nous sommes appuyés sur deux principaux indicateurs : le comportement d'autres acteurs dans l'organisation, et le mimétisme.

4.2.1.1. Comportement d'autres acteurs/énoncés et propos tenus dans l'organisation

Il est important de préciser que le comportement des contractuels d'administration affectés au ministère des finances se manifeste toujours dans des situations particulières. En d'autres termes les contractuels du MINFI régulent leurs comportements en fonction des

situations auxquelles ils font face. Ainsi le comportement traduit toujours une interaction complexe entre le contractuel et la situation qui se présente à ce dernier. Il s'agit en effet de relations de dualité. Au Ministère des Finances, le contractuel se fait une idée des personnes avec qui il travaille, des personnes qu'ils dirigent ou avec qui il partage des activités de loisir. Divine affirme donc que :

Ici, nous sommes un peu dans une ambiance qui n'admet pas beaucoup de tension. Quand vous venez ici, vous comprenez directement que nous sommes une famille comme toutes les autres. On peut avoir nos divergences, on peut avoir nos points de vue qui ne vont pas dans le même sens, mais, on réussit tout de même à s'entendre sur l'essentiel. Quand vous allez arriver, là vous allez voir que nous sommes ici comme dans une armée de généraux. Vous n'allez pas facilement savoir faire la différence entre les chefs et les collaborateurs. C'est comme si on était sur le même palier, n'importe qui ici peut être consulté.

Le comportement contractuel d'administration est le fondement de sa réussite au sein du Ministère des Finances. Chaque contractuel d'administration est un système physiologique comportant un certain nombre de sous-systèmes (digestif, nerveux, circulatoire et reproductif), et un système psychologique composé également de sous-systèmes (attitudes, perceptions, capacités d'apprentissage, traits de personnalité, besoins, sentiments et valeurs).

S'il fallait nous évaluer, nous au sein notre Division sur le vivre ensemble, je pense que nous aurions une mention spéciale parce que vous allez vous rendre compte qu'ici là, on connaît la date d'anniversaire de tout un chacun. Parfois vous n'avez même pas encore communiqué les gens commencent déjà à vous envoyer les messages de joyeux anniversaire les gens annoncent sur le forum et nous avons une tradition ici : le jour de votre anniversaire vous devez faire quelque chose ici au bureau (Divine).

Les normes sont un ensemble de modalités mises en place au MINFI pour mieux réguler les conduites des personnels. Comme toutes organisations, le Ministère des Finances vit à coups de réglages entre les différentes composantes de la vie sociale, de l'économie, de la politique, de la culture, mais aussi à coup d'arbitrages entre l'intégration et l'exclusion, entre l'Etat

protecteur et le marché destructeur ou encore à coups de « compromis » entre les décisions prises. Travailler au Ministère des Finances et viser l'efficacité, c'est transformer le MINFI en le reposant sur des interactions qui créent des règles qui sont en réalité les normes qui rendent possible la communication et l'échange social, la collaboration et le conflit, l'arbitrage et le compromis. Les textes en tant que norme renvoient à la vie des règles, leur élaboration et leur renouvellement. Les normes intègrent la connaissance des lois et des décrets, le respect des décrets et du règlement intérieur, la connaissance des démarches administratives et la conviction des acteurs. A cet effet, les indicateurs y relatifs s'orientent de la manière suivante : (AA1c + AB1b+AC1b + AD1b + AE1b). On comprend que les règles au Ministère des Finances sont complexes et même si le personnel a eu à participer à l'élaboration de celles-ci, la hiérarchie adopte certaines règles sans véritable connaissance du règlement. Les participants permettent ainsi de comprendre la complexité à gérer les comportements au Ministère des Finances. Ceci étant, il est difficile de se rendre compte que tous les membres ont une connaissance des lois et des décrets. Il arrive que certains se rendent compte que telle loi existe et qu'elle n'est pas en leur faveur c'est ce qui fait dire à ces participants ce qui suit

« Moi, je suis informaticien et tout ce qui concerne les textes administratifs, je ne suis pas au courant » (l'interviewé n'est pas intéressé par tout ce qui porte sur les textes et règlements régissant le fonctionnement de son administration). Il poursuit en disant : « je ne sais pas s'il y a des textes et règlements ici. ... Quand j'ai intégré la structure, on ne m'a présenté aucun document définissant ma fonction ici ». (Luc)

Nous sommes censés arriver au travail à 09h30 et repartir à 20h30(Georges)

« Le code du travail à 8 heures de travail, ça c'est un fait. Mais nous nous sommes dans l'enseignement, et nous commençons à 16 heures pour finir à 20 h 30, mais on nous demande d'être là le matin. Il y a ceux qui rentrent à 20h par rapport aux différentes fonctions et tâches qu'ils ont à accomplir, mais tout le monde ne rentre pas à 20h (Thomas)

Ceci dit, les normes établies ou repères explicites qui définissent le fonctionnement des agents publics au ministère des finances permettent de comprendre les modalités de construction d'obligations sociales auxquelles les individus se soumettent, du fait que ces règles sociales sont le produit endogène de leurs relations. S'ils ont pour point de départ le domaine des

relations professionnelles, elle s'en éloigne ensuite pour devenir un enjeu général de l'échange social. La notion de régulation est utilisée en des sens différents, mais reste au cœur de la vie sociale pour désigner et rendre compte de la variété des échanges sociaux qui s'emboîtent, des différents niveaux de décision qu'il faut articuler, des relations entre des éléments hétérogènes qu'il faut coordonner, des ajustements entre de multiples actions qu'il faut faire. Les règles juridiques sont de l'ordre de la prescription puisqu'elles disent ce qu'il faut faire ; elles servent aussi de référence commune pour construire le sens ou d'étalon pour lire la réalité. C'est ce qui fait dire à Georges ce qui suit : « *Les décisions ici sont appliquées de manière systématique et direct. Au niveau de ces textes, il n'y a pas trop de résistance, et c'est souvent très facile de les appliquer.* »

La vie en entreprise renvoie à une symbiose de normes permettant la régulation d'un ensemble de conduite en entreprise. La théorie des conventions à travers les normes explorent la manière selon laquelle les individus décident dans des situations complexes et d'incertitude, décisions qui dépendent des ajustements de chacun, de la convergence et de l'auto-renforcement de l'harmonisation des comportements individuels. Il s'agit des éléments qui permettent de prendre des décisions en situation d'incertitude. Ce qui permet de se rendre compte que les individus ne respectent pas les décrets et le règlement intérieur.

Les normes permettent de se rendre compte qu'il existe plusieurs situations économiques caractérisées par l'interaction durable entre acteurs et du comportement de l'agent public dans des situations d'interaction notamment productive. Les normes synthétisent un ensemble de discours (énoncé) et de techniques (dispositif matériel) qui se relient et dressent un référentiel convaincant pour rendre raisonnable les conduites des agents publics au Ministère des Finances. Construire une norme, ce n'est donc pas analyser un concept : c'est étudier très précisément comment elle se construit, se repère et se modifie, concrètement le système d'information entre les agents publics. Insistons, encore une fois, sur le caractère très général de ce résultat. Tout système de gouvernement associant une convention peut se décrire de la même façon et se comparer, selon les mêmes principes d'analyse, à d'autres systèmes de gouvernement, ce qui permet de comparer des entreprises ou des marchés, comme nous le montrerons par la suite.

Les contractuels d'administration recrutés à la fonction Publique en 2011 au Cameroun n'avaient pas pour la plupart d'expériences professionnelles. Ce recrutement constituait leur premier emploi pour plusieurs parmi eux. Venu d'horizons divers, avec des diplômes variés,

ces contractuels n'avaient pas de compétences pour accomplir les tâches que leurs exigeaient leurs nouveaux emplois. Des séminaires qui ont été organisés à leur attention pour les outiller, ne pouvaient pas leur permettre d'être aussitôt autonome. C'est pourquoi, en situation d'incertitude, ils devaient s'appuyer sur l'expérience des anciens qu'ils avaient trouvés sur le terrain. C'est dans ce sens que Francis affirme que :

Il est vrai que ça n'a pas été facile au début, ce qui m'a poussé à me rapprocher des anciens que j'avais trouvés dans la maison pour qu'ils m'édifient sur le traitement de certains dossiers. Jusque-là j'avais toujours des difficultés. Je me suis également rapproché de certains responsables qui étaient dans la structure avant moi pour qu'ils m'expliquent un peu comment ça se passait avant moi, encore que je suis de ceux qui pensent que nul n'a le monopole du savoir.

De son discours, il ressort que pour traiter les dossiers qui lui étaient cotés, Francis avait toujours besoin de se renseigner soit auprès des collègues ou alors auprès de son supérieur hiérarchique. Car ce sont ces anciens qui avaient la maîtrise du traitement des dossiers. C'est dans le même ordre d'idée que Georges souligne que :

En fait quand nous avons intégré la structure nous nous sommes rapprochés des collègues qui étaient déjà les anciens dans la maison pour nous montrer comment traiter les dossiers qui nous étaient donnés de traiter.

De ce discours, le répondant reconnaît ne pas avoir les aptitudes nécessaires pour se prononcer sur un dossier quelconque. Les ateliers et les séminaires de formation qui avaient été initiés à leur attention lorsqu'ils avaient pris service, par le ministère des finances, pour leur permettre de comprendre le fonctionnement de l'administration publique et les techniques ou les outils pouvant leur permettre de travailler aisément et de manière autonome, n'ont pas atteint l'objectif visé par l'administration.

4.2.1.2. Le mimétisme/les comportements qui orientent l'action de l'individu

La construction d'un savoir en situation est semblable à construire sa propre maison avec les matériaux que le formateur apporte et qui viennent s'ajouter à l'existant. Or généralement, l'enseignant transmet une leçon bien structurée avec un plan qu'il a prédéfini, et l'apprenant n'a qu'à l'apprendre (mémoriser). En réalité, pour que l'apprenant s'intègre, il est important pour lui de décomposer et reconstruire à sa manière afin de mieux l'assimiler. Dans ce sens, le

formateur a donc pour rôle d'apporter à l'apprenant des éléments du cours tout en accordant à ce dernier du temps pour construire son savoir. L'apprentissage devient donc le fait de transformer le connu en y apportant des informations supplémentaires. Le formateur n'a pas à le faire à la place du formé. Ainsi ce n'est pas la clarté du cours dispensé par le formateur qui est le facteur le plus important pour la compréhension des apprenants, mais la capacité à déclencher des correspondances avec ce qui se trouve déjà dans leur répertoire cognitif et affectif. La réflexivité est l'instrument que la formation en alternance utilise pour outiller au mieux les apprenants. Tous les participants à la présente étude reconnaissent ne pas avoir fait de stage pratique pendant leur formation au PSSFP. Placide et Bayano l'affirment en ces termes :

Je voudrais préciser ici qu'il y a un écueil à cela parce que nous sommes des travailleurs. On a des dossiers à traiter ici au bureau, nous avons des activités professionnelles à conduire simultanément. Il aurait été difficile de nous détacher du milieu professionnel puisque déjà, pour qu'on s'adapte à cette situation là il a fallu qu'on mette les cours en soirée. Donc, c'est pour ça qu'il y a quand même une petite antinomie entre le fait de d'être et étudiant là-bas et avec les exigences académiques de là-bas et le fait d'être en activité. Il y a peut-être nécessité à ce qu'il y ait un réglage qui se passe entre le ministère de la fonction publique et les différents ministères qui emploient les étudiants de là-bas de manière à ce que peut-être qu'ils soient, nous soyons formellement mis en stage. Je crois qu'on peut résoudre ce problème de cette façon-là, sinon ça va être extrêmement difficile. (Placide)

Finalement avec mes contraintes professionnelles je n'ai pas pu faire le stage mais pour le rapport j'ai été obligé de jongler avec mon encadreur académique parfois par téléphone quand je voulais des informations pour rédiger mon rapport, les informations qu'il me donnait m'ont permis de ficeler mon document et je me suis battu tant bien que mal à rédiger un rapport de stage et on s'est défendu. (Bayano)

Le mimétisme c'est le fait de reproduire ce que l'individu voit ses semblables faire. Dans leurs statuts de jeunes contractuels sans expériences professionnelles, affectés dans les différentes administrations qui les emploient, les « 25000 » comme on les appelle vont développer des

réflexes mimétiques. Il faut dire que le mimétisme est une pratique très ancrée dans les habitudes des travailleurs du MINFI. Le mimétisme est perçu comme une règle non formelle. Pour traiter les dossiers qui leur sont confiés par leurs supérieurs hiérarchiques, certains contractuels vont tout simplement faire comme ils voient les autres faire en consultant les archives tel que le chrono pour voir et probablement copier ce qui a été fait avant eux. Placide souligne à ce titre que :

Je me suis également inspiré des documents traités et classés dans le chrono par ceux qui étaient là avant moi. Parfois même, puisque j'avais beaucoup de temps libre, je partais souvent voir des collègues qui, eux étant anciens avaient toujours du travail, des dossiers à traiter. Ma logique était de voir comment ils traitent les dossiers pour pouvoir maîtriser l'exercice quand l'opportunité se présentera

De ce discours, il ressort que le MINFI ne confie pas seulement au contractuel d'administration le soin de prendre la décision qui s'impose face à une situation complexe, mais également à des collectifs de professionnels. Pour apprendre et maîtriser la pratique professionnelle, le contractuel d'administration du Ministère des Finances s'inspire des expériences des autres. Tel est le cas de Bayano qui dit :

Moi avant je travaillais en région dans les services déconcentrés du ministère des Finances ou nous ne sommes même pas au courant de cette formation et bien d'autres formations d'ailleurs c'est plutôt quand je suis revenu dans l'administration centrale c'est là que j'ai été au courant de cette formation qui m'a, je l'avoue impressionner lorsque je me suis rapproché des aînés qui ont été formés au PSSFP j'ai fini par m'y intéresser et je ne regrette pas.

Ce que Bayano, essaye d'expliquer dans son propos c'est que la communication au ministère des Finances n'est pas fluide même quand il s'agit de la formation qui est un levier incontournable pour l'optimisation des compétences des agents publics. En d'autres termes, si le répondant n'avait pas été ramené des services déconcentrés du MINFI situé dans les régions du Cameroun, vers l'administration centrale, ce dernier n'aurait pas été au courant de la formation développée au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Il est donc possible de déduire que la situation serait la même pour ces agents publics en service dans les Régions. Toutefois, le désir de se former pour Bayano n'est pas

une conviction personnelle, mais une sorte de mimétisme parce que la formation au PSSFP est un phénomène de mode au sein des personnels du MINFI.

4.2.2. L'action et le système social

C'est l'ensemble des relations entre individus ou collectifs reproduites ou organisées en tant que pratiques sociales régulières. Cette modalité mobilise deux indicateurs.

4.2.2.1. Le milieu professionnel

Les transitions d'alternance sont des actions qui mettent les individus en contact entre le milieu professionnel et le milieu éducatif. Il met en scène une active ou future travailleuse faisant des allers-retours entre ses deux terrains de formation, le « terrain de formation précoce » d'un côté et le « monde professionnel » de l'autre. Ce glissement en soi n'est pas formateur, mais simplement une condition nécessaire à une clarification entre théorie et pratique. En fait, la théorie et la pratique ne se limitent pas à des lieux séparés. Le rapport entre réalité, action, réflexion et connaissance diffère certes selon que l'activité est exercée au travail ou analysée à distance. Mais le « terrain » n'est pas le seul endroit de la formation qui implique la pratique, ni le seul endroit sans théorie.

Une formation professionnelle, même dans le cadre d'une école, est censée se référer constamment à une pratique expérimentée ou anticipée. À l'inverse, dans le cadre du travail, on ne cesse de mobiliser des savoirs théoriques, même s'ils ne suffisent jamais à guider l'action, ou d'en constater les limites ou les lacunes. Le stage étant une phase de la formation professionnelle ou professionnalisante permet de mieux outiller l'apprenant. Pour ce qui est de la pratique du stage des contractuels en formation ou ayant été formés au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques, plusieurs affirment ne pas avoir fait de stage. C'est notamment les cas de Placide et Elvire qui soulignent :

En ce qui me concerne, je suis de la première promotion et je me suis spécialisé dans les finances publiques locales. En réalité, l'aspect stage n'a pas été privilégié à notre époque. La raison doit être parce que les dirigeants se sont certainement dit que nous étions tous du Ministère des Finances et que nous n'avions pas besoin de faire un stage. Or, en réalité, on avait besoin dans la mesure où dans mon cas, on devait normalement se retrouver dans les mairies. Donc, en principe nous

aurions dû faire nos stages dans les recettes municipales pour être confronté à la réalité professionnelle. (Placide)

Notre promotion également n'a pas bénéficié de stage. Je voudrais bien, mais, ça peut à un moment donné s'expliquer, et comme l'ainé le disait, ça peut être parce que on avait à faire déjà à des travailleurs qui par ailleurs avaient déjà un agenda souvent bien chargé et qu'il était difficile de faire à la fois des stages dans le cadre des exigences académiques et puis d'assurer le rendement qu'il était attendu au niveau de son propre service. Du coup, ça devenait difficile donc quelque part, je prends cela comme une difficulté qu'il va falloir peut-être adresser ou voir comment la régler parce que pris comme ça, je ne peux pas dire que l'établissement ou l'école par exemple nous a refusé un stage parce que nous-même nous travaillons nous avons des exigences professionnelles nous avons également des exigences académiques. (Elvire).

A écouter ces témoignages, il y a lieu de penser que, s'il n'existe pas, dans un institut de formation professionnelle tel que le Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques, une conception *explicite et cohérente* de l'articulation théorie-pratique et du processus de construction de compétences professionnelles, l'alternance peut rester un dispositif vide de sens. Divine précise à juste titre que :

La formation au PSSFP se fait en même temps avec l'activité professionnelle. Les horaires au Programme permettent que tu viennes au travail et que tu aille à l'école parce que les cours au PSSFP commencent à 16H. Personne ne peut être trop regardant sur quelqu'un qui s'absente au travail à 16H pour aller à l'école, surtout lorsque vous êtes venus au travail le matin et que vous avez fait tout ce qui vous a été côté comme dossier. Il faut dire que lorsque vous retourner à l'école, il faut être futé, il ne faut pas que votre hiérarchie commence à croire que vous êtes devenu négligent parce que vous êtes repartis à l'école. Ça veut dire que lorsqu'on vous côte les dossiers, et c'est ce que moi je faisais par exemple, ne fais pas trainer le travail. Dans notre structure,

il y a des moments où l'on peut travailler jusqu'à 19H, 20H. quand je suis à l'école, il ne faut pas qu'on ressente que je ne suis pas là.

En effet, la cohérence entre théorie et pratique ne passe pas seulement par des textes directeurs qui définissent des principes. Il s'agit d'une vision partagée et discutée de la culture du milieu de formation, de l'articulation de la théorie et de la pratique. Cette vision ne peut pas être la même pour les métiers techniques et humains. En ce sens, l'environnement de formation doit servir de guide pour faciliter l'interaction avec l'apprenant. Billy précise à son tour que :

Sur le plan pratique, le PSSFP forme les étudiants de master en finances publiques. La plupart de nos étudiants viennent avec des acquis que nous à notre niveau nous nous chargeons de renforcer les capacités. Ce que vous devez savoir c'est que la formation dispensée au PSSFP s'adresse principalement aux travailleurs, c'est pourquoi nous parlons ici de renforcement des capacités. Ceux qui viennent se former ici viennent d'administrations différentes et jouissent déjà d'une expérience professionnelle. Ce n'est pas comme si on leurs apprenait de nouvelles choses.

Pour une bonne intégration, dans le monde professionnel qui est nouveau pour ces contractuels, ils doivent comprendre la culture de l'organisation pour y réussir. Chaque organisation a des règles établies qui s'imposent à tous ses acteurs et les « 25000 » ne font pas exception. Aux ministères des finances des séminaires de formation ont été développés pour ces recrues. Ces séminaires tenaient lieu d'imprégnation. En dehors de ces séminaires les contractuels d'administration recrutés en 2011 et affectés au Ministère des finances ont également bénéficié de l'expérience des autres employés qui jouissaient d'une ancienneté. Ce sont ces personnels qui jouent le rôle d'accompagnateurs dans la mesure où ils indiquent aux nouvelles recrues ce qu'elles sont censées faire ou ne pas faire au sein du ministère. Au fil du temps, les jeunes recrues se sont nouées des relations avec les personnels qui étaient au ministère avant eux avec qui ils vont développer des rapports d'interaction.

4.2.2.2. Ensemble de pratiques sociales régulières

Généralement, les individus veulent travailler pour gagner de l'argent et subvenir à leurs besoins. Une fois qu'ils sont recrutés, ils développent d'autres envies tel que le désir d'avancer dans leurs carrières. Pour leur mobilité dans l'organisation qui les emploie, les contractuels

d'administration comme tous les autres personnels de l'administration publique prennent connaissance de ce que l'organisation attend d'eux à partir des règles établies. Ces règles supposent d'importantes séries de présomptions et d'accords tacites sur la façon dont le MINFI fonctionne réellement. Il s'agit principalement des politiques, des méthodes et des normes. Ainsi, les techniques utilisées par le MINFI exercent des effets considérables sur la réalité concrète des postes directoriaux et même subalternes. C'est ainsi que Georges, Francis et Placide affirment que :

En fait quand nous avons intégré la structure, nous avons été orientés vers le chef service des affaires générale de notre direction. C'est à son niveau que nous avons consulté l'organigramme qu'il avait mis à notre disposition pour que nous puissions nous enquérir des détails de notre travail. En dehors de l'organigramme nous nous sommes procurés des documents qui pouvaient nous être utile tels que ceux portant sur l'analyse de l'économie. (Georges)

Quand j'ai pris service j'ai dû consulter l'organigramme du ministère qui contient de manière spécifique les missions de chaque poste de responsabilité. Il est vrai que ça n'a pas été facile au début (Francis)

Vous savez, l'organigramme est le document qui détaille le mieux les missions et les objectifs à atteindre de chaque direction et service. Donc quand vous êtes affecté à un poste de de travail, ce que vous devez faire en premier c'est de consulter les documents indiqués qui vont vous permettre de comprendre ce que l'administration attend de vous. D'où le rôle de l'organigramme pour ce qui est de mon cas. N'attendez pas que quelqu'un vous sera envoyé pour vous dire ce que vous aurez à faire. (Placide)

La qualité de la prise de décision dans des situations complexes dans toute organisation dépend de la définition d'objectifs appropriés et de choix réalistes de moyens pour atteindre ces objectifs. Le ministère des finances confère à la fois la responsabilité collective et individuelle aux agents publics de prendre les décisions nécessaires dans des situations nouvelles. Une intégration réussie d'un agent public dans une organisation tel que le ministère des finances permet une prise de décision collective et efficace pour cet agent. En ce sens, les normes définissent un ensemble d'expressions et de routines communes d'une

part, et des modes de résolution des conflits (dans et sur les règles) d'autre part. Une administration comme le ministère des Finances qui survit est donc celle qui est capable de générer la « préparation », l'adhésion et la volonté participation nécessaire à son fonctionnement dynamique.

4.2.3. Environnement socioprofessionnel

Pour capter cette modalité, nous nous sommes appuyés sur deux principaux indicateurs : le milieu professionnel et les relations entre l'individu et l'organisation.

4.2.3.1. Interaction entre l'agent et l'organisation dans laquelle il travaille.

Le modèle sur lequel repose une organisation renvoie à sa structure d'ensemble. Comme dans toute administration, l'organigramme du ministère des Finances permet à ses employés de connaître de façon détaillée la manière dont les responsabilités, la hiérarchie et les fonctions sont respectivement réparties. Cependant certains personnels du MINFI parmi lesquels les « 25000 jeunes diplômés » estiment que la structure organisationnelle du Ministère des Finances est complexe que ne l'indique l'organigramme. Divine dit à ce propos que :

Là, on peut partir de l'organigramme, qui définit les missions de chaque division, les missions de chaque cellule ou alors les missions de chaque Direction. Les missions des Directions, des sous-Directions et des Services sont bien définies. Mais il faut dire que nous sommes ici dans une Division, moi je suis par exemple chargé d'étude assistant. Vous savez très bien que dans l'administration il y a une faiblesse structurelle lorsqu'on regarde comment est-ce que les choses passent dans les Divisions parce que on définit les missions de la Division, on définit les missions des cellules maintenant il y a des chargés d'études assistantes qui ne sont pas spécifiées ce qui fait que le travail se donne selon les humeurs du Chef de Cellules selon les humeurs du Chef de Division ce n'est pas comme dans les directions. Ça c'est la faiblesse d'une division ce n'est pas comme dans les directions dans les directions, les sous-directions et les services. On sait exactement, quels sont les dossiers qu'on va confier à chaque service, à chaque bureau, ainsi de suite mais ce n'est pas la même organisation qu'on observe au niveau des Divisions.

En effet, l'organigramme dans les administrations comme celle du Ministère des Finances d'après Divine, ne contient pas tous les éléments nécessaires quant à l'attitude à adopter pour orienter l'action de l'agent public. Dans une organisation comme le Ministère des Finances, la qualité des prises de décision est subordonnée à une bonne définition des objectifs de choix évidents des éléments permettant de les atteindre. C'est pourquoi Divine et Placide avancent ce qui suit :

Lorsque le ministre veut aider quelqu'un, cela relève de l'assentiment du ministre il n'est inscrit nulle part dans l'organigramme que nos missions vont dans le sens de traiter des demandes de parrainage qui relève par exemple du domaine de la communication. Donc, il y a les textes, mais il y a aussi le terrain, il y a ce que le terrain nous impose. Sauf que le terrain nous impose 90 % de notre travail intellectuel, notre créativité. (Divine)

C'est vrai qu'en dehors de l'organigramme qui nous sert à tous dans la fonction publique de repère, j'ai dû me documenter ci et là pour mieux m'équiper. (Placide)

De façon générale, l'existence de l'organisation formelle repose sur la tendance naturelle des individus à coopérer. Les repères normes sont utilisés comme support et les textes managériaux sur la normalisation comme matériau de l'analyse. Les normes véhiculent une conviction partagée sur les contraintes qu'impose l'environnement économique. En second lieu, ils participent à la modification du gouvernement de l'entreprise et permet de rationaliser ses transformations. Enfin, elle intervient comme système de mesure et d'évaluation des pratiques nouvelles. L'analyse des repères explicites permet de se rendre compte qu'en entreprise les individus ne sont pas rassurés parce que les règles qui régissent la vie en entreprise. C'est ce qui fait dire aux autres participants notamment ce qui suit :

C'est vrai que nous ne respectons pas trop ça surtout pour les femmes. Nous les femmes nous avons en dehors de notre travail le devoir de prendre soin de nos familles. Je ne vois donc pas comment je vais souvent partir d'ici à cette heure-là alors j'ai une famille à gérer... moi je ne peux pas rentrer à 20h. Mais ce qui est là c'est de respecter les 8h de travail prévu par le code du travail, ça c'est selon moi. Si je prends l'exemple de l'année dernière où le président avait dit que les gens

doivent faire 8h de travail par jour, mais cette année ce n'est plus ça. Maintenant c'est que tout le monde doit rentrer à 20h30. Vous voyez donc que ça fait peu sérieux. Ce qui signifie que l'année prochaine, il pourra décider que tout le monde rentre à 16h par exemple. Or nous savon que nous faisons dans l'enseignement et les cours se passent le soir. Ça fait qu'en interne, nous-mêmes on sait que comme les cours se passent le soir, il y a certaines tâches qu'il faut à tout prix mettre sur pied, et chacun sachant ce qu'il doit faire reste jusqu'à 20h30.

Dans un environnement organisationnel, il existe un ensemble de pratiques qui ne sont pas inscrites sur un parchemin. Les conventions conditionnent les choix individuels, et les choix individuels construisent les conventions. Les énoncés explicites participent à la modélisation et à l'interprétation des situations et médiatise les actions et les représentations. Les normes, que l'on peut attribuer au système du management, englobe ces régularités et les enrichit par la prise en compte des conditions de leur sélection. La convention est une régularité, dans les comportements et dans les croyances, que les acteurs mobilisent lorsqu'ils cherchent à se coordonner. Elle réconcilie deux manières de saisir la situation, la norme et la rationalité en les traitant comme deux temps de la convention en mouvement.

Les normes en entreprise permettent aux acteurs de réduire l'incertitude. Il devrait faire référence à la rationalité procédurale. Les relations sociales supposent en effet un système d'équivalence partagé et de représentations communes qui guide les acteurs en situation, et en permette l'interprétation. Là où il y a une incertitude sur la coordination, un vide rationnel, les normes trouvent place. Ils éliminent les incertitudes sur la situation en donnant du sens à l'action dans un contexte fait de symboles et de représentations ; il relie l'individu au collectif, chacune des deux parties voyant dans l'autre une solution à ce problème. Les repères explicites rendent objectives des natures qui sont acceptées par tous. Les participants déplorent encore plus le fait que plusieurs choses sont officieuses la preuve en est que la plupart ont du mal à connaître les démarches administratives devant réguler la vie en entreprise, de tous, c'est dans ce que Luc et Georges affirment

Pas véritablement ! Des mesures ne sont pas prises en tant que telle. La chance ici c'est que nous sommes dans le publique et c'est pourquoi il beaucoup de l'intolérance. C'est difficile de ramener les gens à l'ordre sans cette menace qui pèse sur eux. (Luc) Comme on dit, management

des entreprises publiques, qui consiste à montrer aux auditeurs quels sont les outils qui leur permettent de conduire les organisations dans lesquelles ils seront appelés à évoluer (Georges)

Une convention explicite devrait être ainsi la solution à un problème de coordination qui, ayant réussi à concentrer sur elle l'imagination des acteurs, tend à se reproduire avec régularité. C'est une règle de comportement qui a sa source dans les interactions sociales, mais se présente aux acteurs sous une forme objectivée, réifiée, naturalisée et ayant une dynamique qui échappe en partie aux acteurs. La convention doit ainsi être appréhendée à la fois comme le résultat d'action individuelle et comme un cadre contraignant les sujets. L'objectif de l'économie des conventions dans l'analyse est *"de concilier une certaine autonomie du social, allant jusqu'à reconnaître ses lois propres, avec l'idée que ce sont toujours des individus, et non des entités supra-individuelles, qui agissent et qui portent des intentions collectives*. Les membres de l'organisation doivent avoir une capacité de jugement et de critique à l'égard des compromis et conserver la possibilité de faire bouger les lignes aussi bien au niveau des dimensions pratiques que des dimensions normatives et symboliques de l'organisation. A cet effet Luc dit : *« à ma connaissance le programme n'a pas encore de documents définissant les tâches de chaque personnel »*

Ainsi les règles en entreprise ne découlent pas toujours du collectif c'est d'ailleurs pour cela qu'elles sont vécues comme un poids une charge imposée, et donc comme un objet élaborée partir de la seule hiérarchie. La règle qui devrait servir d'objet de régulation devient une charge émotionnelle à subir. Il s'agit en fait de l'intégration d'un savoir nouveau dans une mémoire collective, et dont il n'est pas possible d'avaler ou d'intégrer pour réaliser l'efficacité en entreprise. Les normes devraient repérer la mémoire collective mais on est au point de remarquer que quelquefois la hiérarchie s'assoit de son côté pour tisser les règles à la juste mesure de leur intérêt, c'est ce qui est à l'origine de la logique conflictuelle.

Cet état de chose fait maintenant traiter de la logique conflictuelle, qui induit le conflit de par la pluralité des modèles d'évaluation mobilisés par les agents, et qui constitue l'autre force à l'origine du changement des règles. La prise en compte de cette logique conflictuelle permet de remettre le pouvoir au cœur de l'évolution et de fonder une véritable théorie conventionnaliste du pouvoir qui s'articule autour des règles. Or, la coordination est rendue possible par l'existence de règles sur lesquelles vont se fonder les comportements des employés en entreprises. C'est ainsi que la notion de règle sera au cœur des normes qui se donnent

pour objectif de démontrer que ces règles contiennent le pouvoir. C'est ce qui fait dire à Luc ce qui suit

Des responsables sont désignés pour veiller à l'implémentation des résolutions prises au cours des réunions, ensuite ils rendent compte de la mise en application de ces résolutions à la hiérarchie. Généralement, les réunions sont un plus techniques et opérationnelle : on donne les objectifs à atteindre aux personnels dans un délai très proche, et à la fin d'une semaine ou deux on essaye d'atteindre ces objectifs.

Par ailleurs, l'analyse des discours des participants indiquent que les normes font référence à la rationalité des agents. Pourtant, pour que leur débat ait lieu, il faut qu'ils considèrent comme allant de soi un certain nombre d'idées reçues et partagées. Il faut qu'il existe une définition universelle de chaque mot, valable pour tous les locuteurs et vers laquelle ils peuvent converger. Ceci étant, les règles de la logique de raisonnement doivent être partagées ; ou encore qu'il existe une possible convergence entre des opinions. Il est certain les individus ont besoin de taire certains éléments pour fonder la cohésion sociale autant et assurer leur propre capacité cognitive individuelle ; c'est le sens de la règle qui intéresse le manager. Ce qui devrait être intéressant ici c'est plus l'analyse des formes de régulation des comportements micro-économiques et on sait que cette vision des conventions entretient des rapports plus que serrés avec la théorie macro-économique de la régulation au point qu'on peut parfois se demander ce qu'elle lui apporte de neuf. Les comportements s'inscrivent nécessairement dans un contexte social, qui définit des éléments multiples de régulation : apprentissage, normes, règles etc. Ce qui indique que les participants de l'étude ne sont pas convaincus par la qualité des règles de l'entreprise, puisque les chefs eux même violent les règles. A cet effet, Francis et Luc affirment :

A mon avis pour mettre fin à la mauvaise pratique dans l'administration publique camerounaise, il faut inculquer aux camerounais la véritable notion d'éthique et déontologie. (Francis).

Donc quand vous êtes nommé à un poste de responsabilité, ce que vous devez faire en premier c'est de consulter les documents indiqués qui vont vous permettre de comprendre ce que l'administration attend de vous d'où l'organigramme pour ce qui est de mon cas. N'attendez pas que quelqu'un vous sera envoyé pour vous dire ce que vous aurez à

faire. D'ailleurs pour votre gouverne je suis un vieux fonctionnaire, ce n'est pas mon premier poste ici, donc je sais ce que c'est que l'administration. C'est vrai qu'en dehors de l'organigramme qui nous sert à tous dans la fonction publique de repère, j'ai dû me documenter ci et là pour mieux m'équiper, je me suis également rapproché de mes collaborateurs qui étaient dans la structure avant moi pour qu'ils m'expliquent un peu comment ça se passait avant moi, encore que nul n'a le monopole du savoir. Je me suis également inspiré des documents traités et classés dans le chrono par mon prédécesseur. » (Luc)

Ces dires qui ne restent pas la spécificité de Francis et Luc permettent de comprendre, bien que cela ne soit pas toujours très clair, que les conventions explicites sont des formes de régulation parmi d'autres. Leur existence, est une donnée observée, contextuelle, et influe sur les calculs microéconomiques. On échappe alors à une micro-économie globalisée, conduisant aux mêmes effets dans les mêmes conditions pour ouvrir la voie à une micro-économie contextualisée. Les analyses indiquent et témoignent parfaitement de la complexité des pratiques sociales en organisation.

C'est la cohérence entre ces analyses qui ferait plutôt défaut, et qui nécessite des modèles simplificateurs certes, mais qui puissent assurer des mises en relation théoriques entre des observations nombreuses. Alors que l'économie, pour sa part, a besoin d'introduire de la complexité sociale dans ses modèles, efficaces mais pauvres. Les analyses permettent de comprendre qu'il existe une multitude de conventions explicites dans une organisation et on le sait plus les conventions sont nombreuses, plus elles entrent en compétition les unes avec les autres et plus il y a suspicion, remise en question, possibilité de modifier sa situation par rapport aux conventions. C'est dans ce sens que ces autres participants ont dit :

C'est que nous devons au travail au plutard à 09h30 et rentrer à 20h30. A part ça, rien de plus. Un appareil a été installé à l'entrée de la structure permettant de contrôler nos heures d'arriver et de départ(Luc)

Mais les objectifs sont définis pour chaque service, et c'est au chef de service qu'il revient de nous dire dans un entretien ce que nous devons faire dans notre poste d'affectation. Moi, en ce qui me concerne, je

m'occupe du fichier du personnel. Quand je suis arrivée ici, on m'a dit ce que je devais avoir à faire, et c'est ce que je fais (Thomas).

« Pour le fonctionnement du personnel, il n'y a aucun texte qui régleme le fonctionnement de celui-ci, même pas le contrat car il est vide de sens. Tout ce que le contrat présente c'est que ''telle est assistante, telle est ceci'', il n'y a aucune structuration. Le PSSFP est comme toute administration camerounaise, c'est selon les affinités. (Georges)

L'analyse révèle qu'il y a de la dualité entre les normes et donc de la relativisation des certitudes. Finalement, l'agent public qui paraît libre, non pas quand il n'est pas conventionnel, mais quand il est multi-conventionnel, qu'il se situe en référence à de nombreuses conventions et qu'il paraît donc toujours en dehors celle à laquelle l'observateur, lui, adhère exclusivement.

4.2.3.2. Relations entre les acteurs

L'action humaine dans une organisation peut être guidée par une logique qui combine moyens et fins (Pareto, 1916). Pour lui, la plus large partie des actions humaines est en réalité orientée par des sentiments. Ainsi, les individus cherchent à rationaliser le sens de leurs actions. Par ailleurs, le comportement des individus dans une organisation fait partie d'un jeu dans lesquels tous les acteurs sont dépendants les uns des autres (Crozier, 1979). Pour garder sa place dans le groupe, l'individu doit pouvoir tenir compte des réactions possibles des autres. Les jeux que la vie dans une organisation impose à l'individu sont régis par des règles indépendantes des individus eux même. Ces jeux sont régulés par des mécanismes auxquels l'individu n'a pas accès.

Ces jeux constituent le socle de tout système dans lesquels s'organisent les activités même les plus grandes et les plus complexes de toute l'organisation. Dans une organisation tel que le Ministère des Finances, les travailleurs tissent des relations de confiances qui vont parfois au-delà des intérêts des individus. C'est ainsi que des groupes se créent dont le leitmotiv peut être le soutien mutuel des membres lorsque l'un d'eux est en situation d'inconfort. On y voit un sentiment de solidarité et de responsabilité des membres. C'est pour cela que Divine souligne que :

Ici, nous sommes un peu dans une ambiance qui n'admet pas beaucoup de tension. Quand vous allez arriver, là vous allez voir que nous

sommes ici comme dans une armée de généraux. Vous n'allez pas facilement savoir faire la différence entre les chefs et les collaborateurs. C'est comme si on était sur le même palier, n'importe qui ici peut être consulté. Quand moi je suis consulté, je donne mon avis.

Parfois, même lorsque je ne peux pas faire une recherche sur internet, j'appelle un de mes collaborateurs pour me faire une recherche sur internet. Parfois même, si j'ai un dossier ici, je lance là comme un sujet de départ, on débat sur le dossier et je récolte les avis des uns et des autres surtout pour les dossiers fantaisistes. Pour moi, c'est toujours mieux de savoir ce que les autres aussi pensent du sujet.

Ainsi, chaque membre du groupe, individuellement, sans contrainte apporte sa contribution intellectuelle pour apporter une solution au problème posé. Les règles explicites incluent le ciblage, la familiarité et le partage d'acteurs. Divine dit à cet effet :

La célébration des anniversaires est déjà devenue une tradition ici dans notre structure. Ceux qui étaient réfractaires ont changé à force d'être intrigués. On intrigue souvent les gens en leur demandant que : « mais toi tu ne nais jamais ? L'année finie tu ne nous dit pas que tu es né ? ». Donc ce jour, tu viens avec poulet, avec poisson, avec boisson, il y en a même qui viennent avec de petites radios qui prennent les clés USB, là on fait la fête, tu entends les gens crier, danser, on mange, on boit, on se sépare dans la fête. Ici chez nous, nous on fait comme les animaux sauvages, ils sont en conflit lorsqu'ils n'ont pas vu une menace extérieure dès qu'il y a une menace extérieure, ils s'unissent.

Si c'est le cas d'un deuil, vous aller voir les gens qui viennent avant et certains collègues seront dans le comité d'organisation. Je prends par exemple le cas du dernier mariage qu'on a eu en décembre nous tous nous étions dans le comité d'organisation parce que moi par exemple j'avais la responsabilité de faire le protocole au niveau de la mairie, d'accueillir les mariés, de repartir de la mairie avec eux. (Divine)

Les attitudes renvoient à un ensemble de modalités mises en place par l'individu et qui lui permettrait de justifier ses actions. Il s'agit des énoncés par lesquels les acteurs justifient les comportements qu'ils adoptent, les actions qu'ils mènent. Une convention n'est pas uniquement faite d'énoncés verbaux, elle est faite également de repères que nous appellerons plus implicites. Les repères implicites prennent en compte les personnes, les attitudes, les liens spécifiques. Les individus qui sont amenés à décider dans l'incertitude trouvent en effet des repères, du fait de la présence de telle ou telle catégorie de personnes, du fait qu'elles adoptent tels comportements ou attitudes, du fait qu'elles sont organisées de telle manière. Il importe de savoir la présence d'une catégorie de personnes peut influencer sur la prise de décision de certaines personnes, ainsi impacter sur l'efficacité en entreprise. Ces personnes adoptent, bien évidemment, des comportements, des attitudes. Ceux-ci peuvent se rapprocher, peuvent correspondre à tel principe supérieur qui régit la situation ; ils peuvent aussi s'en écarter voire le contredire.

Aussi, les personnes présentes ne sont pas souvent isolées les unes des autres ; elles entretiennent d'emblée entre elles des liens très spécifiques dépendant de leur ancienneté dans le service, de leur autorité, ou de la force de leur complémentarité dans la réalisation de certaines tâches. Les attitudes ou repères implicites s'appuient aussi sur le facteur objets. Les objets renvoient à l'ensemble des infrastructures et relève du confort de l'environnement de travail de chaque employé. Dans une entreprise donnée les employés peuvent vouloir justifier leur comportement par le fait que les infrastructures et les différents accessoires ne sont pas confortables alors que tout à côté d'autres comme eux ou moins qu'eux bénéficient d'un certain confort. Ceci étant, cette situation d'incertitude peut emmener ces employés à justifier leur performance en entreprise. Il faut dire qu'on ne peut pas avoir plusieurs cadres et manquer de bureau devant les accueillir pour l'exercice de leur métier.

Ceci dit, ce n'est pas le manager qui doit décider du matériel du travail ou de la formation d'un cadre c'est le groupe et le sujet lui-même. C'est l'employé qui sait tout ce qui est nécessaire pour lui et pour l'efficacité de son service. Le manager peut minimiser un outil assez important pour le service d'un employé, cet élément aussi minime qu'il soit pour celui qui est de l'extérieur. Le manager en entreprise devra comprendre qu'en fonction des caractéristiques de chaque objet, le travailleur doit bénéficier de ceux-là qui lui sont très importants. Ceci dit même si dans les autres services, on doit offrir par exemple les machines et que le service de communication ait besoin des papiers, il est important de ne pas les livrer les machines, mais de leurs livrer plutôt ce qui les semble utile.

Les attitudes dépendent aussi bien des personnes, des objets en séance, mais aussi de l'espace et du temps. Toute situation sociale, a fortiori toute situation organisationnelle, se caractérise par un certain agencement, une certaine disposition, et plus abstraitement par une certaine conception de l'espace véhiculée par les individus qui la composent. Cet espace peut être plus large ou plus restreint, organisé autour d'un lieu central ou plus homogène, fermé ou ouvert, etc. Parallèlement, si l'on peut dire, toute situation sociale se caractérise par une certaine organisation, par une certaine conception du temps : accent mis sur l'immédiat, sur l'instant ou au contraire sur la durée, orientation vers le passé ou vers l'avenir. A cet effet, les indicateurs s'orientent de la manière suivante : (BA2b) + (BB2b) +(BC2a). À l'analyse de cette orientation, on peut se rendre compte que dans les situations d'incertitude les employés peuvent décider de se faire des lois ou ce qu'ils appellent repères implicites c'est la raison pour laquelle ils ne partagent pas toujours un accord commun avec toutes les idées de l'entreprise. Ce qu'il faut comprendre c'est que l'idée de l'entreprise est généralement comprise comme conventions explicites or comme il est révélé plus haut c'est une idée qui n'est pas toujours consensuelle, mais qui peut être imposée par la hiérarchie. Les employés se rendent compte que les personnes que l'entreprise envoie en formation n'obéissent pas aux critères de la sélection en entreprise. Il est d'ailleurs important de révéler que les employés maîtrisent bien les critères, mais observent des écarts quant à leur application. C'est dans ce sens que Francis affirme :

Ça peut vous paraître intrigant, mais c'est juste que je suis du genre à écouter beaucoup et parler peu, ce qui fait que quand je parle, je prends la peine de réfléchir avant d'émettre mon idée, vous comprenez pourquoi elles sont toujours retenues mes idées. Mais quand ce n'est pas le cas, ce qui d'ailleurs rare, je ne me sens pas froissé encore que dans les réunions nous ne sommes pas en compétition où il faut forcément montrer qu'on est meilleurs que les autres. Quant aux réunions que je tiens régulièrement dans mon service, j'insiste sur le fait que tout le monde apporte ses propositions selon l'objet desdites réunions. (Francis)...C'est vrai on remarque souvent quelques cas de résistances au niveau du respect de certaines de ces décisions. Les collaborateurs ne respectent pas toujours les résolutions des réunions(Francis).

L'analyse des discours de Francis révèle que la hiérarchie semble souvent négliger le sens que les employés peuvent accorder à leur discours ou à leurs idées, si l'employé se rend compte que son intérêt est à lui est minimisé, il devient difficile pour lui d'accepter toutes les idées de l'entreprise. Encore que comme c'est dans une organisation, le sujet va se rapprocher des autres gens de l'organisation ayant les mêmes problèmes que lui, ils vont s'associer et décideront de manière subjective à ne plus être efficace. Les personnes entre elles entretiennent les liens d'interdépendance. Et s'influencent ainsi entre elle. La convention, dans les repères implicites suppose un ensemble d'éléments qui, à tout instant, pour les participants à la convention, vont ensemble et sur lesquels, par conséquent, ils doivent partager un commun accord. Mais ce commun accord ne procède pas d'une écriture préalable où chaque détail serait explicité et qui reflèterait, de part et d'autre, une rationalité et une intentionnalité identique et consciente d'elle-même.

Une norme est un système d'attentes réciproques sur les compétences et les comportements, conçus comme allant de soi et pour aller de soi. C'est par là même qu'une convention est efficace. Les comportements attendus n'ont pas besoin d'être écrit à l'avance, écrits puis ordonnés pour être obtenus. Là gît la différence par rapport au contrat aux énoncés explicites. La convention est une forme qui permet de coordonner des intérêts contradictoires qui relèvent de logiques opposées mais qui ont besoin d'être ensemble pour être satisfaits et viser par-là l'efficacité professionnelle. Or les participants remettent en cause le fait du consensus, de même que certains cadres et donc la hiérarchie. C'est ce que déplorent Luc et Thomas lorsqu'ils affirment en ces termes :

C'est pour cela que dans les réunions j'ai perdu l'habitude de faire des propositions parce que ça ne sert à rien. J'ai même remarqué que certains chefs se servent des réunions pour asseoir leur autorité. Dans ce type réunions le responsable vient déjà avec des idées arrêtées et nous les imposent. Tu comprends donc que dans ce contexte ça ne sert à rien de parler. (Thomas). La plupart des réunions que tiens avec mes collaborateurs vont dans le sens de leur faire savoir les objectifs à atteindre dans un délai précis selon les orientations de la hiérarchie... Dans ce contexte il n'y a pas lieu de discuter, je ne fais que leur transmettre ce que l'administration attend de nous, et comme vous pouvez l'imaginer on ne discute pas avec son chef. Le ministre souvent

à ce titre une expression qu'il aime bien qui est celle de "l'efficacité".

(Luc)

Ceci dit, les attitudes qui tiennent compte des conflits d'émotion intra subjective. La convention ici considéré comme une mise en scène, un jeu, un mimétisme et une procédure. La coordination par les repères implicites se construit sans contradiction avec la libre adhésion des individus quelquefois de plusieurs services ou directions. La convention implicite est un système qui génère et transmet de l'information. C'est un modèle général de représentation de certains comportements collectifs doté de propriétés structurelles repérables quelque soient les réalités observées. Dans ce sens les repères explicites deviennent l'acceptation implicite de règles de pensée ou de conduite, construites socialement et non imposées par la nature, et qui permettent aux différents employés de savoir comment ils doivent se comporter dans des situations données, sans avoir recours à un calcul privé ou à un énoncé écrit ou explicite. Pourtant les participant révèlent la monotonie de la hiérarchie qui ne parvient pas à tenir compte de leur point de vue pendant ce qui les expose à la frustration et permet ainsi de développer les repères implicites c'est dans ce sens que Georges a affirmé :

Pendant les réunions vos point de vues ne sont pas obligé d'être pris en compte, je ne vois pas pourquoi certaines personnes prennent mal que leurs points de vues soient rejetés. Si moi, mon point de vue est rejeté, je comprends tout simplement qu'il y a mieux. Nous sommes dans une logique de construction dans les réunions et il est tout à fait normal de retenir les meilleures propositions et non de faire de la complaisance...Après chaque réunion, il naturellement lieu de rédiger des rapports dépendamment des réunions. Dans notre division, les réunions sont fonction des services. Dans mon service par exemple pour parler de ce qui me concerne et que je connais, il y a souvent beaucoup de frustration des collègues qui sont très souvent mécontents de voir leurs points de vue rejeté, et qui pour moi n'est que chose normal. En fait, pour moi ça ne me dérange pas que je voie mes idées rejeté pendant les réunions, encore que lorsque des personnes se regroupent pour réfléchir sur une question donnée, des idées vont venir de partout et ce n'est que les meilleures idées qui méritent d'être retenu. Puisque nous sommes dans une structure technique et que nous fonctionnons comme

dans un cabinet d'études, il est donc normal d'avoir des confrontations d'idées pour ne retenir à la fin que les meilleurs. (Georges)

Les analyses de ces discours permettent de comprendre ce qui amène les employés à adopter les attitudes de résistance à l'endroit des résolutions issues des réunions avec la hiérarchie. Les repères explicites sont donc le fruit d'une confrontation sociale parce qu'elles n'existent que par l'accumulation de comportements mimétiques auxquels elle donne, comme un miroir social, leur sens. Or, ces repères qui sont déjà en interaction, récurrents et les contractuels d'administrations affectés au MINFI, quelques fois, pour nuire aux normes adoptent les attitudes de conformisme. Le mimétisme n'est pas uniquement un inconscient collectif, c'est aussi une forme de rationalité collective, une procédure de sélection des règles de coordination, régulant les intérêts des individus en situation. L'imitation, au sens de la théorie des jeux évolutionnaires est procédurale au sens de la rationalité limitée : elle traduit un niveau suffisant de satisfaction qui conduit un acteur à reproduire la stratégie des autres joueurs, à imiter intentionnellement les individus qui appartiennent au même réseau que lui. La conformité et le mimétisme sont les contraintes de reproduction à l'identique du collectif. Le groupe n'est efficient et ses règles efficaces pour guider les actions individuelles que si chacun y adhère et prouve sa conformité. C'est ce qui fait dire à Marc ce qui suit :

A notre niveau nous faisons l'effort de faire respecter les résolutions prises lors des tenues des réunions. En tant que responsable d'un service aussi important que le mien, je suis tenu de donner mon point de vu dans les réunions tant avec les collaborateurs qu'avec mes supérieurs. Je peux même vous rassurer, 90% de mes propositions avec la hiérarchie sont prises en compte. ...Je n'ai pas de problème à ce que dans certaines réunions mon point de vu ne soit pas pris en compte. C'est vrai que ce n'est pas toujours le cas, mais quand cela arrive je comprends juste qu'il y'avait une meilleure proposition que la mienne et c'est ça l'administration. Pour le cas des frustrations, je dirais tout simplement que cela tout dépend du contexte et de l'environnement de travail dans lequel on se trouve...Pour le cas des frustrations, je dirais tout simplement que cela tout dépend du contexte et de l'environnement de travail dans lequel on se trouve. Si c'est le cas où le conflit entre personnel d'un service règne, alors il sera difficile de voir tout le monde s'impliquer tant dans les réunions que dans le service. (Marc)

La convention, dans ses attitudes ou repères implicites est une norme de conduite commune qui conditionne le calcul des agents à des contingences sociales établissant les règles du jeu économique, la convention devrait devenir un processus récurrent et stable mais soumis à des contingences d'adoption et donc révolutionnairement stable. Les repères implicites maintiennent le principe de l'individualisme méthodologique. Ils considèrent donc le choix d'individus autonomes comme le point de départ de l'analyse économique. Ils s'intéressent néanmoins aux situations dans lesquelles les choix sont indécidables par le calcul, dites situation d'incertitude. A la suite, on oppose classiquement l'incertitude au risque. Lorsque l'agent ne connaît pas l'avenir mais peut le probabiliser, il prend un risque limité : l'acteur se situe dans un état de confiance quant à la poursuite des règles du jeu. Par contre, il se trouvera en position d'incertitude lorsque rien ne l'autorise à penser que l'état futur du monde sera le même que celui dans lequel il décide aujourd'hui.

Ces repères, ces conventions qui conditionnent les choix individuels, sont en même temps construits par eux. Les conventions permettent de comprendre comment les comportements individuels s'ajustent les uns aux autres dans le cadre d'une organisation, mais aussi, comment des divergences de vues se mettent en place (ce qu'on a appelé les suspicions, ou les critiques) et contribuent à l'évolution des organisations. Articuler les repères implicites c'est mettre l'accent sur la régulation sociale et l'approche conventionnaliste en gestion dans le but de comprendre l'échec d'un projet de changement organisationnel. L'aspect à défendre ici est de concilier plusieurs spécialistes pour la réussite en organisation. C'est ce qui fait dire à Francis ce qui suit :

Mais quand-il s'agit des réunions où il est question de partager avec mes collègues les attentes de la hiérarchie, là c'est différent car c'est une information que leur donne il n'y a donc pas lieu de discuter. A l'issue de toutes ses réunions que ce soit avec mes supérieurs hiérarchiques qu'avec mes collaborateurs, les décisions prises doivent être appliquées et respectées par tous. (Francis)

Dans cette perspective l'analyse révèle que les employés s'entendent plus avec les collègues que la hiérarchie. Cette situation permet de comprendre que les employés préfèrent mieux s'entendre entre eux au lieu de s'entendre avec la hiérarchie. Les repères implicites impliquent les processus cognitifs parmi lesquels la représentation et la perception. Il s'agit des offices de complémentarité qui ont régulièrement pour conséquence d'accroître

la force sociale, c'est-à-dire la capacité d'influencer, des individus qui s'y trouvent spécialisés. C'est ainsi que les fonctions agglomérées dans les noyaux compte tenu de la puissance des groupes sociaux considérés, sont la source de la hiérarchie sociale et la cause de la formation des classes sociales. Les employés préfèrent alors se confier entre eux. C'est dans le même ordre d'idées que Georges dit : *« Le code du travail à 8 heures de travail, ça c'est un fait. Mais nous nous sommes dans l'enseignement, et nous commençons à 16 heures pour finir à 20 h 30, mais on nous demande d'être là le matin. Il y a ceux qui rentrent à 20h par rapport aux différentes fonctions et tâches qu'ils ont à accomplir, mais tout le monde ne rentre pas à 20h (Georges) »*

La position que les individus occupent dans la structure, et leur appartenance à une classe sociale, influent considérablement sur leur niveau de vie, leurs moyens d'action, leur équilibre physiologique et nerveux, leur liberté, leur indépendance, leur manière d'être, de vivre et de parler, leur individualisme, la nature de leurs connaissances et de leurs idéaux politiques et moraux, leurs jugements de valeur, leur capacité de disposer des choses et d'agir sur leurs semblables. C'est un facteur essentiel de limitation, d'orientation et de « coloration » de l'action des hommes. Il délimite même l'aire de leurs rapports sociaux libres qui sont soumis à la servitude de la « distance sociale », laquelle peut générer les attitudes des personnes

4.2.4. Le développement professionnel

Pour capter cette modalité, nous nous sommes appuyés sur deux principaux indicateurs : les savoirs construits par le sujet et les savoirs construits par le collectif de professionnel.

4.2.4.1. Les savoirs professionnels construits par le sujet

Un environnement professionnel est défini par des normes que les acteurs doivent respecter. Pour qu'une norme fonctionne, elle doit représenter une solution à un problème et avoir une certaine régularité. Cette régularité, apparue progressivement dans leur comportement, est la norme. Les conventions sont donc convenues sur la base des coutumes et des règles de conduite dans une situation particulière. Cette convention fournit des éléments d'identification de la population et informe chaque entité sur les éléments pertinents pour la réussite de l'action.

Elle est mobilisée dans des situations caractérisées par l'interaction, l'incertitude et la répétition. Les critères de référence explicites laissent généralement les employés dans un certain degré d'incertitude. L'incertitude surgit lorsque la question qui se pose concerne non seulement l'objet du choix, mais aussi les règles (ou procédures) du jeu qui le rendent possible. À chaque monde envisageable correspond une zone d'ombre et d'incertitude dans laquelle s'organisent les réseaux de pouvoir. L'anxiété est basée sur le comportement et on parle d'anxiété comportementale. Cela peut s'expliquer par un manque de règles de prise de décision, et on parle d'incertitude procédurale. En général, l'analyse suppose que les acteurs se connaissent eux-mêmes, donc l'incertitude est basée sur l'environnement. Divine affirme à juste titre que :

J'ai été motivé par la soif d'apprentissage par ce que l'école ne s'arrête pas. Il faut toujours apprendre de nouvelles choses. Il faut régulièrement sortir de la zone de confort et se confronter aux nouveaux défis. L'autre motivation était celle de pouvoir apporter des réponses aux préoccupations des usagers qui viennent vers nous. À un moment donné, il est toujours important que lorsque les gens se tiennent devant vous avec des préoccupations vous leur tenez un discours qui est cohérent avec le domaine du ministère des finances pour lequel vous travaillez. C'était un renforcement des capacités pour mieux travailler au quotidien.

Un individu est un sujet agissant de manière autonome, compétent dans son comportement social et, au moins en partie, dans l'influence de ce comportement. Dans ce concept, le sujet est intentionnel et responsable. Leurs effets ne sont pas déterminés par des facteurs exogènes. Cela inclut une rationalité intentionnelle et limitée. Elle naît des comparaisons normatives que les individus font avec leurs pairs se trouvant dans la même situation. L'auto-efficacité ou auto-efficacité fait référence à « la perception qu'a un individu de sa capacité à accomplir une tâche indépendamment des autres ». « L'efficacité personnelle peut être utilisée comme indicateur des ressources professionnelles qu'un individu a accumulées pour accomplir efficacement ses tâches professionnelles. Cela influence fondamentalement l'effort requis pour travailler », la croyance en l'efficacité personnelle est enracinée dans : l'expérience du moment (succès et échecs de performances passés) ; la capacité de réfléchir sur la pertinence de ses pensées et de ses actions, et d'évaluer ses forces et

ses faiblesses dans une situation particulière, on est capable de porter un jugement sur ses capacités.

L'auto-efficacité n'est pas seulement une évaluation d'une compétence, mais une forte croyance en ce que vous pouvez faire avec cette compétence. En d'autres termes, l'auto-efficacité ne dépend pas du nombre de compétences qu'une personne possède, mais de ce qu'elle pense pouvoir faire avec ces compétences dans une situation donnée. Plus précisément, cela concerne les perceptions et les jugements que les individus portent sur leurs propres capacités, leur capacité à effectuer certaines actions et leur capacité à atteindre les objectifs attendus. Plus une personne vit des actions réussies, plus elle croit en ses propres capacités personnelles, et vice versa. Divine précise que :

Chez nous lorsqu'on voit des gens d'un certain âge d'un certain niveau de responsabilités, rentrer à l'école, on se dit que c'est les gens qui ont de l'argent, c'est les gens qui peuvent payer des notes, qui peuvent passer par les petites portes dont nous pouvons mobiliser un certain nombre de choses, nous allons leur proposer de payer des notes, d'avoir leurs diplômes et sorti. Moi, lorsque je suis reparti à l'école ce n'était pas avec cette prétention et cette logique-là. Moi je suis reparti à l'école comme tout autre apprenant. Je suis allé avec la logique et la volonté d'apprendre, de renforcer mes capacités. Ma motivation était d'abord personnelle parce que si on met l'intérêt professionnel on peut tomber dans l'aigreur. L'apprentissage doit être une motivation personnelle.

Le sentiment d'efficacité perçue se construit dans une interaction entre les actions de l'individu (expériences), ses croyances et son environnement.

4.2.4.2. Les savoirs construits par le collectif de professionnel

Les procédures font référence à la manière dont les tâches de chaque personne de l'entreprise sont exécutées. Il s'agit de stratégies de prise de décision, de style de leadership, de communication, de motivation et de résolution de conflits. Cette étape vous donnera une idée du fonctionnement de la structure. Ceux-ci permettent de comprendre le comportement des individus au sein d'une organisation. Les humains sont sociaux par nature. Les gens ne choisissent pas de travailler seuls ou de vivre seuls. Les individus, de par leur nature même, ne peuvent survivre en dehors du groupe. L'individu interagit constamment avec les autres membres de son groupe professionnel. Le concept de structure comme

produit d'une action délibérée. Cela permet une analyse institutionnelle sans ignorer la capacité des agents provoquer un changement intentionnel, même en employant les pratiques les plus banales. Cela signifie qu'une attention particulière doit être accordée au concept de règles et réglementations de processus. En particulier, il convient de prêter attention non seulement aux règles formelles et explicites, mais à toutes les règles liées à la conduite : formelles ou informelles, explicites ou implicites, nouvellement rédigées ou adaptées, planifiées ou non planifiées, etc. Il faut prêter attention à l'arrangement préalable des règles, au caractère local et temporaire et à la négociation des commandes locales passées par les agents. À ce point sont liés les vieux thèmes de la pensée organisationnelle : l'interprétation de la variabilité structurelle et des relations de pouvoir organisationnelles. En tant que formateur dans l'accompagnement des apprenants du PSSFP, Billy affirme que :

Nous ne faisons pas le suivi des auditeurs après leur passage en formation ici. Cette évaluation n'est pas encore prévue ici, et justement c'est ce qui fait encore problème dans plusieurs administrations d'évaluer la formation et pouvoir dire si les objectifs ont été atteints ou pas. Ça veut dire qu'à notre niveau nous formons seulement, mais je ne crois pas que l'évaluation nous pouvons la faire d'autant plus que nous ne sommes pas responsables des personnes qui ont été formées.

Plutôt que de considérer les individus comme des organismes réactifs, impuissants face à des événements psychosociaux, la tendance de la cognition sociale considère les individus comme des produits et des créateurs de leur environnement, de leur comportement et de leurs actions. Ces facteurs interagissent pour créer une dépendance fonctionnelle connue sous le nom de causalité trinomiale mutuelle. Les individus deviennent donc des agents actifs dans l'organisation de leur vie, notamment en contrôlant et en régulant leur propre comportement (principe d'agence). La croyance en l'efficacité peut évoluer au fil du temps grâce à des expériences de familiarisation active (expérience personnelle vécue), à l'influence de modèles observés et à des croyances verbales (encouragements et retours de votre entourage). Dans un environnement organisationnel, la persuasion verbale est un enjeu de leadership, où les supérieurs approuvent et encouragent les subordonnés et soulignent que les subordonnés possèdent les compétences nécessaires pour accomplir des tâches spécifiques et réussir se manifeste par des stimuli physiques. Les croyances sociales peuvent accroître l'auto-efficacité grâce à la relecture. De cette manière, les agents publics qui reçoivent un soutien temporaire de la part de leurs supérieurs hiérarchiques acquièrent confiance et croient qu'elles possèdent les compétences nécessaires pour gérer des situations difficiles. En conséquence, les

commentaires reçus au cours de la phase de performance initiale ont un impact significatif sur le développement des croyances en matière d'efficacité personnelle.

La persuasion verbale des associés de service contribue à renforcer un sentiment personnel d'accomplissement. Cela fait référence au fait que, grâce à un processus de questionnement, de suggestion et de conseil, actions. C'est la rétroaction fournie par l'entourage (parents, couples, supérieurs hiérarchiques, enseignants). Les sujets qu'on persuade verbalement qu'ils acquièrent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes et qui se basent sur leurs insuffisances personnelles quand subsistent les difficultés. En situation critique, la personne à qui le supérieur a offert un renforcement verbal positif (stimulations inconditionnelles ou conditionnelles positives) en valorisant son travail ou en valorisant la personne en lui répétant qu'il est capable d'atteindre les objectifs a plus de chance de développer un sentiment d'auto efficacité et produire un effort supplémentaire. Contrairement aux rétroactions positives (stimulations inconditionnelles ou conditionnelles positives), les rétroactions négatives (stimulations inconditionnelles négatives) ont pour effet la perte de confiance du subordonné quant à ses capacités et la réduction de l'auto efficacité. Autrement dit, les critiques sévères orientées vers l'individu, s'attaquant plutôt à sa personnalité qu'à sa performance sont des rétroactions négatives qui créent un éloignement social de ce dernier et ne collaborent pas à améliorer sa croyance d'efficacité. En effet, les critiques constructives générées par les commentaires évaluatifs soutiennent les attentes en favorisant l'auto-efficacité.

L'efficacité perçue découle de l'interaction entre les actions, les croyances et l'environnement d'un individu. Le comportement d'un individu fait référence au comportement de cette personne, à son expérience personnelle. Les croyances d'un individu sont liées à sa façon de penser et à ses jugements de valeur sur ses capacités cognitives. Les groupes influencent donc le comportement individuel et augmentent l'estime de soi. L'environnement d'un individu est le système extérieur à l'individu qui permet une rétroaction positive. Les croyances sur l'efficacité se développent et changent en fonction de l'expérience pratique, des impacts observés des modèles et des encouragements environnementaux. Les notions de possibilité et de contrôle sont précisément à la base de cette théorie. Autrement dit, tout en reconnaissant le caractère intentionnel du comportement organisationnel d'une part, il ne faut pas oublier les limites de cette capacité, d'autre part. Cela ne conduit pas à considérer une organisation comme le produit totalement imprévisible d'acteurs en interaction. Une

organisation peut également être perçue comme un processus. Ses constituants sont les actions et les décisions du sujet où le sujet est le centre d'intérêt et le temps le constituant. Ainsi naît le concept d'organisation, qui considère à la fois l'autoproduction et l'autorégulation des processus.

4.2.4.3. La composante identitaire du point de vue de l'individu

Les personnes reconnues comme des professionnels compétents ont une identité sociale qui va au-delà de leur emploi. Dans une période économique incertaine et difficile, la perception du professionnalisme de l'individu est son assurance et son avantage pour maîtriser sa mobilité sociale et donc son employabilité. Les dynamiques identitaires sont : « Les moyens et les investissements qu'un stagiaire s'engage pour réaliser une démarche de formation dépendent du sens que cela représente pour lui, de l'image que le stagiaire se fait des résultats et de l'utilisation des résultats. » L'accent mis sur la formation va de pair avec l'accent mis sur la dynamique globale du changement intérieur, supposément valorisé dans sa situation. L'identité professionnelle d'une personne la distingue des autres. Il s'agit non seulement de ses capacités, mais aussi de ses connaissances et de sa perception de son environnement. L'identité professionnelle d'une personne se construit à travers ses trois domaines de savoir : le savoir, le savoir-être et le savoir-faire. Elvire souligne à juste titre que :

Moi j'ai senti, qu'il y avait cette envie de mieux connaître pour mieux servir. Ce n'est-ce pas facile de travailler dans le domaine qui était le mien c'est-à-dire la communication. Alors, quand vous êtes dans la communication au ministère des Finances il est toujours intéressant, il est toujours indispensable de connaître un tant soit peu toutes les subtilités de la finance. Nous pensons que ça a été quelque chose d'enrichissant pour nous d'édifiant parce qu'au-delà de la communication, nous avons maintenant les éléments qui nous permettait de mieux asseoir cette communication parce que nous ne pouvions plus être ignorant devant des questions de finances alors que nous travaillons au ministère des Finances.

De ce discours, l'on comprend que, leur diplôme ou leur formation initiale des agents publics, contribue à identifier au métier, mais également définir leur apprentissage pratique, expérience professionnelle et leur adhésion à une catégorie statistiques ou groupes professionnels ou un niveau d'éducation". C'est en fait une identification à une activité etc.

Ceux qui le pratiquent l'apprennent à travers une autre forme de socialisation qu'à l'école, n'est pas fondé sur un droit légal attesté par la possession d'un titre, mais basé sur des compétences personnelles acquises par la pratique professionnelle plutôt que par l'école parfois grâce à des liens avec des groupes et organisations professionnels.

4.2.4.4. La composante identitaire du point de vue du collectif

Une stratégie identitaire est une stratégie qui « apparaît comme le résultat de l'élaboration personnelle et collective d'acteurs, dont les mouvements expriment les ajustements quotidiens apportés en réponse aux circonstances changeantes et aux défis qu'elles créent ». Représenté par les acteurs et leurs ressources. Divine dit à ce propos ce qui suit :

Quand moi je suis consulté, je donne mon avis. Parfois, même lorsque je ne peux pas faire une recherche sur internet, j'appelle un de mes collaborateurs pour me faire une recherche sur internet. Parfois même, si j'ai un dossier ici, je lance là comme un sujet de départ, on débat sur le dossier et je récolte les avis des uns et des autres surtout pour les dossiers fantaisistes. Pour moi, c'est toujours mieux de savoir ce que les autres aussi pensent du sujet.

Les environnements professionnels exigent que les individus collaborent avec des collègues. Cette coopération crée des liens, facilite la communication et crée des interdépendances. Dans cette logique, les individus s'identifient également aux autres membres du groupe à travers leur travail. Au-delà de l'apprentissage, la formation professionnelle contribue également à tisser des liens familiaux entre les personnes. C'est notamment le cas de Georges qui dit :

Je ne sais pas si pareille partout, mais chez nous ici l'ambiance est très conviviale je dirais même que nous formons déjà une autre famille. Nous nous soutenons mutuellement en cas de bonheur et de malheur. Il y a souvent eu des moments ici où un collègue à un événement, ça peut être un cas de décès ou de mariage, alors nous nous organisons dans la mesure de lui apporter un soutien financier et moral, parfois même on se constitue en délégation pour nous rendre chez le collègue. Vous savez c'est vrai que chacun en arrivant sort d'une famille, mais il ne faut pas oublier que c'est ici que nous passons le plus grand parti de notre temps et c'est au fil du temps que des relations se créent. Cette

ambiance nous facilite d'ailleurs la collaboration. Le cas du PSSFP voyez-vous au-delà de la formation permet à ce que des liens se créent avec les collègues des autres structures et même d'autres administrations.

Le milieu professionnel et le lieu de la formation d'après le témoignage de Georges contribuent à construire l'identité professionnelle des employés venus de différentes des administrations. En effet, le fait de se côtoyer tant au lieu de formation qu'en milieu professionnel développe la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant et renforce le sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté.

Globalement, les questions de réflexivité dans la formation professionnalisante se rapportent à l'évaluation du système. Elles correspondent aux mesures de réalisation des objectifs internes et/ou externes en éducation. C'est une question de rapport ou de degré de conformité entre les résultats obtenus et les effets attendus sur le terrain. Autrement dit, c'est la capacité d'une personne, d'un groupe ou d'un système de parvenir à ses fins, à ses objectifs. La formation professionnelle est un concept qu'il est difficile de définir, elle fait référence aux performances de l'unité organisationnelle communément appelée « école ». On peut exprimer les performances de l'école en termes d'extrants scolaires, lesquels sont à leur tour mesurés par rapport au niveau moyen des apprenants à l'issue d'un cycle de scolarisation formelle.

L'efficacité est le degré de réalisation des objectifs. On considère qu'une activité est efficace si les résultats obtenus sont identiques aux objectifs définis. Mais, pour évaluer l'efficacité d'une organisation de manière absolue, il faut s'assurer que l'organisation est en adéquation avec son environnement, c'est-à-dire qu'il faut tenir compte des perceptions des divers intervenants et des groupes concernés par la vie de cette organisation, notamment des salariés eux-mêmes. On pourra alors parler d'organisation efficace. L'efficacité d'un système éducatif compare les sorties ou effets observés et les entrées ou inputs, ceux-ci étant synonymes de ressources mobilisées. La capacité d'obtention du volume d'extrants souhaité.

De nos jours, la formation professionnelle se réfère aux actions de formation. L'évaluation de l'efficacité des actions de formation est aujourd'hui plus que jamais une nécessité évidente. Plus aucune organisation (entreprise, administration, association,) ne peut se contenter de former pour former. Former coûte cher et prend du temps. Plus encore que pour un investissement matériel, il importe de connaître ou de situer le retour d'investissement de la formation pour être sûr de le rentabiliser.

L'évaluation de l'efficacité des actions de formation peut se décliner en trois dimensions complémentaires et hiérarchisées, appelant chacune des méthodologies différentes, et présentant chacune des difficultés spécifiques. Le premier niveau concerne l'évaluation des acquis, ou encore l'efficacité pédagogique, le deuxième niveau concerne le transfert : est-ce que les acquis de la formation sont appliqués sur le terrain? le troisième niveau concerne l'impact de la formation : est-ce que les acquis de la formation permettent d'atteindre certains résultats sur le terrain ? Ainsi, si la formation a été réalisée parce que l'on souhaitait augmenter les ventes de tel produit, il suffit de voir ce qu'il en est dans les chiffres de vente. Il en est de même si l'objectif était de diminuer le nombre de plaintes des clients, d'augmenter la vitesse de traitement ou de production, de réduire le nombre de pannes ou de casses. Or l'efficacité en Amont devrait tout aussi tenir compte des énoncés explicites et des repères implicites. Les discours des participants permettent de se rendre compte que l'efficacité est problématique de ce fait elle se décline en ce sens (CA3c+CB3b +CC3b+CC3b+CD4b). L'efficacité des actions de formation penchent ici sur l'adéquation entre la formation de l'employé et le poste qu'il occupe, le renforcement des capacités des employés de l'Etat, la participation aux formations bilingues et l'implication à des formations sur l'utilisation de l'outil informatique. L'analyse des résultats révèle que les critères de choix d'envoi dans les centres de formation ne sont pas toujours cohérents et respectés c'est dans ce sens que Francis dit :

Le Programme est un centre qui répond aux attentes de ceux qui ont besoin de formation. C'est vrai que tout le monde n'y va pas pour chercher à acquérir des connaissances, mais plusieurs y vont pour chercher des diplômes très souvent et non la formation parce qu'ils attendent des nominations. J'ai quand même noté quelques manquements du PSSFP : les programme ne sont pas respectés, mais attribuons ça à son état embryonnaire. En dehors de la formation, l'autre avantage du PSSFP c'est qu'il favorise le capital social en ce sens qu'il permet aux personnels de différentes structures administratives de se connaître et cela facilite juste la collaboration dans l'administration.

L'action de formation consistera à mettre en œuvre un processus permettant d'atteindre les objectifs de formation, c'est-à-dire que les compétences soient acquises par les participants. L'évaluation des acquis permettra d'attester qu'il en est bien ainsi. Elle pourra se réaliser durant ou à la fin de la formation. Cette évaluation est donc également essentielle, car il va de soi que

des compétences qui ne seraient pas acquises ne permettraient pas non plus d'atteindre l'objectif d'évolution et donc d'avoir l'impact recherché. Il est donc nécessaire de se rendre compte que la formation a notamment aidé à renforcer les capacités des employés, ce qui n'est pas le cas pour ces agents publics ayant suivi la formation au PSSFP. On le voit, l'impact d'une action de formation est directement lié à la pertinence des objectifs de formation, à l'efficacité pédagogique de la formation et à la qualité du transfert des compétences acquises. Les savoirs issus de l'acte pédagogique se caractérisent par un manque d'efficacité évident. Cependant, une particularité soulève quelques interrogations. Une rupture entre les connaissances et leur utilisation en situation s'affiche nettement : les stagiaires utilisent plus de connaissances qu'ils n'en ont acquises pendant la formation. Que peut-on en déduire ? Les stagiaires disposaient d'un savoir personnel recoupant le programme du stage ; Le contenu de la formation n'était pas conforme aux besoins ; le suivi post-formation a suppléé une formation dont le niveau d'expertise était trop faible. Les participants révèlent que la formation est stigmatisante, ce qui fait que chacun fait sa formation c'est ce qui fait dire à Marc ce qui suit :

Nous avons souvent aussi des séminaires allant dans le sens du renforcement des capacités et de recyclage (par exemple sur l'utilisation de l'outil informatique et de certains logiciels et application. L'administration tout comme les sciences sont en perpétuelle évolution c'est pourquoi nous devons nous arrimer. Il faut savoir que ce n'est pas toujours facile d'avoir le soutien du gouvernement pour suivre une formation surtout si cette formation est à l'étranger. Pour avoir le soutien de l'Etat il faut parfois faire des courbettes à certains responsables et ce sont des choses que je ne suis pas prêt de faire. (Marc).

Non ! Je paye les formations à l'étranger à mes frais. "Petit frère" la maison ci est compliquée. Le statut de la fonction publique prévoit que le personnel de l'Etat soit formé au moins tous les trois ans. Mais laisse-moi te dire, quand tu parviens à décrocher une inscription dans un master à l'étranger, et même avec l'accord du ministre, pour bénéficier du soutien.

L'évaluation des formations en entreprise devrait viser l'efficacité. La qualité d'une formation peut s'évaluer au même titre que la qualité d'un produit. Pour l'entreprise, la mesure de l'efficacité de la formation est rendue nécessaire quand les actions représentent un véritable

enjeu interne. Dans un contexte d'amélioration continue, il nous apparaît à propos de relier l'évaluation d'un programme de formation à l'efficacité organisationnelle. L'efficacité est donc une norme de performance organisationnelle liée aux valeurs des personnes ou des groupes concernés. L'individu est au centre du processus alors que le formateur et l'organisation s'unissent au moment de la formation pour répondre aux besoins de l'individu. Un programme de formation trouve sa raison d'être dans le besoin de développement. Ce besoin peut être d'origine organisationnelle ou individuelle. Le programme est constitué d'objectifs, d'activités, de ressources ainsi que d'évaluations, au centre desquelles nous retrouvons la situation d'apprentissage. Celle-ci est l'interaction entre un formateur, un apprenant et un contenu. Le programme de formation peut avoir un impact individuel et organisationnel. Au plan individuel, les résultats peuvent être une ouverture à l'apprentissage (satisfaction), une rétention des informations (apprentissage) et une utilisation des apprentissages dans le milieu de travail.

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES

Cette recherche aborde la problématique des logiques et pratiques de la formation au programme supérieure de spécialisation en finances publiques (PSSFP) au regard du processus de développement professionnel mis en œuvre au Ministère des Finances pour les contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés ». Il s'agit d'appréhender comment la prise en compte de la pratique réflexive de la formation peut amener les employés des services du MINFI à maîtriser les pratiques administratives afin connaître un développement professionnel satisfaisant dans leurs services respectifs. Pendant le projet de la formation dans ce centre, les critères de sélection, les modalités de prise en charge ne sont pas assez connus, ainsi certains employés n'ayant pas toujours la vocation se retrouver régulièrement inscrit dans ce programme de spécialisation vont se lancer dans cette promotion. En effet, il est question pour les managers du Ministère des finances de mettre en exergue un ensemble de mécanismes, de modalités, des règles qui vont aider tous les employés à mieux s'investir dans leur travail.

Les employés du ministère des finances qui ne jouissent pas d'un accompagnement pendant leur formation au Programme de Spécialisation en Finances Publiques, alors même qu'il leur est demandé d'être compétents. Le défaut de la pratique réflexive pendant la formation au Programme ne respectant pas l'aspect d'alternance qui renvoie au principe d'accompagnement du formé entre le milieu de formation et le milieu professionnel n'est pas favorable au développement professionnel des contractuels d'administrations. Parce qu'ils sont

perçus comme des professionnels du simple fait qu'ils aient un matricule à la fonction publique, les managers du PSSFP ne trouvent pas qu'il soit important pour ces employés de faire des stages en entreprise. Ceci constitue un biais à la formation de ces agents publics en service au Ministère des Finances où l'on remarque une déconnection entre la formation suivie et les réalités professionnelles.

Or Les managers en général et les acteurs du MINFI en particulier ne permettent pas toujours à ces derniers de travailler en harmonie avec tous les agents publics obéissant aux critères d'être formé au Programme supérieur de spécialisation en finances publiques, ceux-ci se sentent marginaliser et frustrer. Ils sont sous-estimés et sont réduits à des gens qui ne connaissent rien. Ils n'ont pas un soutien devant les admettre dans cette école. Ainsi des dix cas de l'étude, aucun ne bénéficie d'un accompagnement entre le lieu de la formation et le lieu de travail pour faciliter leur compréhension du fonctionnement du milieu professionnel pour que ceux-ci puissent se mouvoir aisément en entreprise, gagner en confiance et se développer dans leurs carrières. Le manque d'accompagnement par la pratique réflexive de ces recrues les maintient dans la routine, le mésestime, les frustrations, le manque d'engagement au travail. Ainsi les employés pour qui la prise en compte des normes est absente, à l'unanimité décident de prioriser les attitudes des autres personnels. Ce sont ces attitudes qui vont réguler la vie de ceux-ci dans l'organisation.

Les participants de cette recherche sont âgés de 36 à 45 ans, ils ont tous subi les normes comme des conventions venant des autres, comme un projet qui ne mènent pas toujours à un engagement réel dans le travail ou à la gestion d'un service particulier. Ils s'y retrouvent d'ailleurs là pour la plupart de par leur propre audace et leur propre moyen à cause des difficultés de l'efficacité dans l'exercice de son service ou de sa direction : c'est le cas de Georges et de Marc qui affirment avoir fait des formations qui n'émanent pas de l'administration, puisqu'il paye lui-même ces études leur servant de renforcement de capacité. Pour des critères même d'admission Luc avait pensé que les employés allaient au PSSFP par des moyens outre que la réglementation. C'est le cas de Luc qui s'y est retrouvé là de manière hasardeuse dans le programme de formation. Il en est de même pour Marc qui s'y est retrouvé sans même ne remplir aucune condition, mais au nom de la relation d'avec son chef il se retrouve dans le programme de formation. Le choix des agents publics pour le programme a réveillé les problèmes de justice organisationnelle, et d'efficacité de la formation. C'est aussi le cas de Francis, Marc, Thomas, Luc, pour qui la mise en place de certaines modalités est très douloureuse. Ainsi faute des difficultés d'employabilité et du manque réel d'une vocation dans

la profession. Ainsi les conduites de la nature de l'efficacité dont vivent ces employés est fortement compréhensible de par l'efficacité dans la formation. Le développement professionnel est d'ailleurs considéré par eux tous comme un aspect quantitatif, alors même que tous ne voient pas la nécessité de définir les objectifs d'apprentissage. La plupart des résultats du terrain indiquent que les employés s'appuient sur leurs intérêts personnels, mettant de côté l'intérêt collectif. Aussi, certains employés du Ministère des finances se caractérisent par une efficacité interne défaillante, pendant et après la formation ; c'est-à-dire qu'ils sont là parce qu'ils ne sont pas impliqués.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, dans le présent chapitre, il convient de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi pour tirer nos hypothèses de recherche. La fonction de ce chapitre est de répondre à la question de savoir si nos assertions peuvent être validées au regard des données empiriques. Ce chapitre a donc pour fonction de réexaminer le problème de recherche à la lumière des résultats obtenus. Le chercheur doit déterminer si le but fixé au départ a été atteint et expliquer en quoi les résultats confirment ou infirment les hypothèses et appuient le cadre théorique. Quel que soit le devis ou le type de recherche adopté, l'interprétation constitue l'une des étapes les plus difficiles en ce sens qu'elle exige une réflexion intense et un examen approfondi de toute la recherche c'est ce qui fait dire à Fortin et Gagnon, ce qui suit « *l'interprétation des résultats regroupe les aspects suivants : 1) la crédibilité des résultats ; 2) la signification des résultats ; 3) la généralisabilité ou la transférabilité des résultats ; 3) les implications pour la pratique ; et 5) les conclusions* » (Fortin et Gagnon , 2016,p, 445).

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES

Les différents cadres théoriques en l'occurrence: la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (2013), la théorie de l'apprentissage adulte et l'autodidaxie de Knowles (2014), la théorie de l'apprentissage social et particulièrement l'observation vicariante convoqués dans ce travail permettent de mieux formuler la question de recherche suivante : *quelles sont les logiques et pratiques de formation professionnelle mises en œuvre au programme supérieur de spécialisation en finances publiques qui rendent compte du développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des 25000 jeunes diplômés en service au ministère des finances ?*

Cette recherche analyse les logiques et pratiques de formation professionnelle mises en œuvre au programme supérieur de spécialisation en finances publiques qui rendent compte du développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des 25000 jeunes diplômés en service au ministère des finances. Il est question ici d'analyser le processus de développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des 25000 jeunes

diplômés en service au ministère des finances à travers la pratique de la réflexivité durant leur formation professionnelle au PSSFP.

Pour répondre à cette question, la recherche a formulé l'hypothèse de générale suivante : L'hypothèse générale de cette étude est la réponse à la question de recherche formulée ci-dessous, elle est la suivante : via le lien consuptentiel entre le milieu de formation et le marché du travail, la prise en compte des normes, attitudes et les logiques de formation rendent compte du développement professionnel des agents publics.

L'hypothèse générale, de la présente recherche a envisagé trois hypothèses spécifiques de recherche à savoir :

- HR1 : par leur dimension normative et structurelle fondée sur les énoncés et les propos tenus dans l'organisation les normes rendent compte du développement professionnel des contractuels de 2011 affecté au MINFI et par ailleurs en formation au PSSFP.
- HR2 : du fait de la complexité des situations professionnelles dû à la réalité socioprofessionnelle, les attitudes qui sont des comportements spécifiques rendent compte du développement professionnel desdits agents publics.
- HR3 : en veillant sur la pratique réflexive durant la formation des formés mettant l'accent sur l'immersion en entreprise, les logiques rendent compte du processus de développement professionnel.

5.1.1. Rappel des données théoriques

Au regard du cadre théorique que nous avons construit, la théorie des conventions de (Douglas, 1989 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Thévenot ; 2006 ; Gomez et Jones, 2000 ; Ughetto, 2000 ; Thévenot, 1993 ; Plé ; 2002 ; Pajot, 2001; Heem, 2003; Heem, 2001 ;Gomez, 2000 ; 1996 ; 1997 ;1995 ; 1994 ; Favereau ; 2001 ;1986 ; ymard Duvernay, 2002 ; 19; 1989 ; Mercier, 2003 ; Maymo, 2007 ;Isaac,2003 ; Hursserl, 2002 ; Boltanski et Duvernay,1991 ; Batifoulie et Larquier,2001) stipule que les retombés dans l'entreprise dépendent de la prise en compte des conventions, aussi implicites qu'explicites. L'efficacité d'une entreprise résulte de la prise en compte des mécanismes de régulation. C'est la prise en compte des mécanismes de régulations qui vont les emmener à adopter une convention explicite, laquelle pourra aider à réaliser l'efficacité de la formation. La représentation que les employés du MINFI ont de la formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques et des acquis de formation professionnelle va les emmener à adopter une attitude négative vis-à-vis- de leur emploi. La convention se réfère

à l'ensemble des interprétations régissant la relation au monde et aux autres choses capables d'orienter ses conduites et ses manières d'agir. Les auteurs suscités désignent ici la manière dont un individu peut, à partir d'un principe donné, relire, réinterpréter une situation marquée par un autre principe. La notion de convention se définit, dans cette recherche, comme « *ce qui assure la cohérence, mais aussi la compréhension entre les actions, les acteurs, les représentations et les objectifs poursuivis par la coordination.* ». (Maymo, 2007, P.77)

Pour Boltanski et Thévenot, (1991) une convention ne peut être appréhendée que lorsque les routines antérieures sont remises en cause. Une convention n'est observable de façon efficace par le chercheur que lorsque celle-ci est remise en cause ou lorsqu'une nouvelle convention s'installe. Pour Gomez et Amblard (2000), une convention peut aussi être saisie lorsque l'acteur compétent s'interroge sur l'existence même d'une convention ou lorsqu'il la remet en cause. Elle apparaît à travers le processus cognitif de l'acteur. Elle se réfère à l'équité perçue des rapports qu'entretient l'employé dans l'entreprise avec les différents partenaires. Il s'agit de la conscience que le sujet a du monde ou de l'entreprise dans laquelle il travaille, ou dans le cas échéant il s'agit de la relation de l'employé du Ministère des finances avec les règles existantes ou non de son entreprise. La convention est définie par rapport aux dimensions qui la composent. Elle constitue en quelque sorte pour l'employé du Ministère des finances ce qui va pousser les individus à demander une formation de perfectionnement ou à se comporter de manière à entretenir un système de coopération et assurer la pérennité du programme de formation. La confiance est une condition nécessaire pour l'établissement de sentiment. *Dans l'usage ordinaire, une convention permet de prendre une décision sans raison apparente.*), la convention est « *un dispositif collectif qui permet à l'acteur confronté à une situation où ni le calcul rationnel ni l'établissement d'un contrat précis et exhaustif ne déterminent l'action d'opter pourtant pour un comportement adéquat* » (Favereau, 2001, p : 295).

La convention est autant une catégorie de pensée, un modèle permettant de percevoir les réels, qu'une configuration générale inscrite dans la nature de l'économie. Ainsi, (Douglas, 1989), Boltanski et Thévenot (1991), Chiapello (1999). Thévenot (2006), Gomez et Jones (2000) ont proposé deux leviers de développement professionnel dans une organisation à savoir : les normes et les attitudes dans la compréhension de la convention qui d'après eux comporte les éléments de cohérence qui n'offrent pas toujours les choix et la satisfaction aux employés de l'Etat . Ici l'organisation doit être indulgente et permettre une

implication réelle à l'effet de favoriser la pratique réflexive de la formation professionnelle au Programme Supérieur de Spécialisation des Finances. La réflexivité de la formation fait référence à l'acte de formation, entendu comme étant un état émotionnel positif ou plaisant qui résulte de l'évaluation que fait l'individu de l'organisation au travers de son travail et de ses expériences de travail.

Le système est productrice de ce qui le produit, la théorie des conventions favorise la création de capacités managériales (Gestion des Ressources Humaines) et permet de planifier, coordonner et contrôler les perspectives à long terme de l'entreprise. Or, le manager/décideur est un gestionnaire et a besoin de maîtriser l'entreprise pour pouvoir conseiller ou prendre les bonnes décisions.

Au total la théorie des conventions cherche à constituer un véritable corps théorique « non standard », qui met en avant la rationalité des conventions plutôt que la rationalité du simple calcul (théorie standard) ou la rationalité du contrat (théorie standard étendue) (ymard Duvernay, 2002 ;1989). Pour Giddens (1984), l'intention justifie l'action et peut se décliner en acte intentionnel. Un acte intentionnel stipule que l'acteur agit parce qu'il veut obtenir un résultat donné et sait ou croit que son action produira un résultat (rappel cours d'épistémologie). Il relève par ailleurs que chaque action induit des conséquences plus ou moins intentionnelles. Lorsque les conséquences des actions d'un individu échappent à son contrôle direct, elles affectent les conséquences des autres actions Giddens (1984), parle à cet effet de management opérationnel réflexif. Il ajoute que cette compréhension vient aussi de la conscience de soi des acteurs. Il représente la capacité d'observer, de contrôler le flux continu de la vie sociale et donc aussi la capacité de se repérer et de s'évaluer.

Giddens (1984) révèle que le contrôle réflexif est inhérent à toute activité ; il s'agit d'une surveillance personnelle de votre propre comportement ainsi que de celui des autres opérateurs. Le management réflexif implique pour lui, une prise de conscience pratique et le discours de sensibilisation des acteurs. Il faut souligner l'importance de l'apport de Giddens au management, car cette dichotomie apporte un éclairage nouveau sur les questions de pratique, de savoir et de savoir-faire, avec l'entremêlement de savoirs pratiques quotidiens tacites et de savoirs scientifiques, plus structurés et donc visibles.

Giddens (2012) relève l'importance des rencontres et des interactions dans la théorie structurale, car le point de départ n'est pas loin du niveau macro-social et les rencontres

quotidiennes des acteurs permettent le développement de structures. Selon Romelaer (2000 ; p. 65), ils méritent toute notre attention : « Aussi éphémères et banals qu'ils puissent paraître, ils font régulièrement partie de la production des propriétés structurelles des systèmes sociaux ». A travers ces rencontres, les routines vivent et perpétuent les traits structurels des systèmes sociaux (1987 ; p121), ces rencontres sont des routines typiques. Cette reconnaissance intéresse les organisations, tant que le chercheur se positionne comme un observateur participant qui comprend l'éphémère et, indirectement par la reproduction sociale, la permanence. Cette dimension incite le chercheur à utiliser la théorie des contrats pour étudier les phénomènes de stabilité et en outre les conditions et les méthodes de changement organisationnel. Cependant, comme l'indique Giddens (1987 ; P3), il s'agit d'une vision à laquelle il convient de rattacher les dimensions supérieures de l'institution : l'intégration globale et l'intégration systémique

Il emploie le terme conscient pour faire allusion à des circonstances dans lesquelles une personne porte attention aux événements qui se déroulent autour d'elle de manière à pouvoir relier ses propres activités à ces événements. Il fait alors référence au contrôle réflexif des conduites qu'exerce un agent et qui équivaut en grande partie à ce que Giddens (2012), appelle la conscience pratique. Mais un autre sens du terme conscient fait référence à la conscience discursive. Il admet que l'agent doit penser à ce qu'il fait pour que l'on puisse affirmer qu'il accomplit son action de façon consciente. Pris dans ce sens, le concept de conscience présuppose qu'un agent peut faire un compte rendu cohérent de ses activités et en donner les raisons. Pour mieux comprendre le concept d'inconscient en tant que l'inconscient, il est nécessaire, d'aborder au sens de l'auteur, le thème de la mémoire, qui a des liens très étroits avec le langage. Cette mémoire est d'abord une dimension de l'« étant présent » de Heidegger, qui s'oppose à la succession de « présents ». La mémoire, qui n'est pas uniquement un rappel ou un souvenir, est ensuite très liée à la perception. La perception qui dépend, d'une continuité spatiale et temporelle que la personne qui perçoit organise en tant que telle.

La conscience discursive fait référence à ces formes de rappel que l'acteur est capable d'exprimer de façon verbale. Quant à la conscience pratique, elle fait référence aux rappels qui sont accessibles à l'agent pendant la durée de l'action, mais qu'il est incapable d'exprimer verbalement. Routinisation et motivation Si la nature d'un agent ne peut se saisir qu'en passant par la constitution réflexive des activités quotidiennes dans des pratiques sociales, Giddens (2012), estime que l'on ne peut comprendre les mécanismes de la personnalité sans tenir compte des routines de la vie de tous les jours à travers lesquelles passe le corps et que l'agent produit et reproduit. La routinisation, que l'auteur conçoit comme ancrée dans la conscience

pratique, est un concept fondamental de la théorie de la structuration. Giddens (2012), argue que la routine est à la fois intrinsèque au maintien de la personnalité de l'agent, qui se déplace le long des sentiers des activités quotidiennes, et aux institutions sociales, dont le caractère institutionnel dépend entièrement de leur reproduction continue. Présence, co-présence et intégration sociale.

Les routines de la vie de tous les jours, nous dit Giddens (2012), sont fondamentales, même pour les formes les plus élaborées d'organisation sociale. Il précise qu'au cours de leurs activités quotidiennes, les agents se rencontrent dans des contextes d'interaction précis où ils sont physiquement en co-présence. Par co-présence, Giddens (1984), s'appuyant sur Goffman (1973), désigne tout moment où des agents « ont le sentiment d'être assez près pour être perçus dans tout ce qu'ils font, y compris leur expérience des autres, et assez près pour être perçus en tant qu'ayant ce sentiment d'être perçus » (Goffman in Giddens, 1987, p. 117, traduction de M. Audet). La sérialité Les rencontres, qu'analyse Goffman (1973) et sur lesquelles revient Giddens (1987, pp. 117-122), sont des phénomènes séquentiels qui s'interpolent dans la sérialité de la vie de tous les jours, tout en lui donnant une forme. Les propriétés des rencontres peuvent se regrouper en deux grandes caractéristiques : l'ouverture et la clôture, et l'ordre de succession.

Cette approche repose sur l'identification des sources de contraintes pour l'activité humaine qui proviennent de la nature du corps et des contextes physiques dans lesquels s'accomplissent les activités. Ces cinq sources (indivisibilité du corps, finitude de l'étendue de vie, capacité limitée de participer à plus d'une tâche à la fois, le fait qu'un mouvement dans l'espace l'est aussi dans le temps, et la capacité d'entassement limitée dans l'espace-temps) engendrent des contraintes qui constituent les frontières globales qui limitent les conduites dans l'espace-temps. Par régionalisation de l'espace-temps, Giddens (1986), désigne ainsi le mouvement des sentiers de vie à travers des cadres d'interaction qui ont diverses formes de démarcation spatiale. Commentaires critiques Mais la géographie de l'espace-temps présente, aux yeux de l'auteur, un certain nombre de limites parmi lesquelles une conception trop naïve et déficiente de l'agent public, la reproduction du dualisme action/structure, une concentration exclusive sur les propriétés qui contraignent le corps dans ses mouvements et une théorie du pouvoir insuffisamment développée. Ceci amène l'auteur à une critique du concept de « place ».

Ensuite, lorsque Giddens (1984), évoque l'influence du temps mondial (concept qu'il emprunte à Eberhard, 1965), il ne songe pas à une sorte d'agencement des événements dans un calendrier de l'histoire du monde mais veut plutôt indiquer deux choses : la première fait référence aux conjonctures (réseaux d'influence qui, à un moment et à un endroit précis, sont pertinents pour un épisode particulier), la deuxième à l'influence de la compétence humaine sur le changement social. La régionalisation enclot des zones d'espace-temps, et une telle clôture, nous dit Giddens (2012), permet que des relations distinctes soient maintenues dans les régions « avant » et « arrière » qu'utilisent des acteurs dans l'organisation du caractère contextuel de leur action. Mais la différenciation entre les régions avant et arrière ne coïncide pas du tout avec une division entre l'opacité (le camouflage, la dissimulation) de certains aspects de soi et leur transparence (leur révélation, leur divulgation). Ces deux axes de régionalisation opèrent dans un noyau complexe de relations possibles entre les significations, les normes et le pouvoir. Souvent, les régions arrière représentent une ressource importante que les agents peuvent utiliser de façon réflexive pour créer et maintenir une distance psychologique entre leurs propres interprétations des procès sociaux et celles que véhiculent les normes officielles.

La transparence et le soi Le degré d'opacité entre les régions arrière et avant peut être très élevé puisque, le dit Giddens (1987), souvent, plus les occasions sont ritualisées, plus elles doivent avoir l'allure d'un ensemble d'événements autonomes dont tous les préparatifs sont tenus hors de la vue de l'auditoire. Mais les occasions ritualisées semblent, aux yeux de l'auteur, clairement différentes d'un ensemble de situations dans lesquelles « les régions arrière sont des zones où les agents recouvrent des formes d'autonomie compromises ou menacées dans les régions avant ». « Ce sont souvent des situations dans lesquelles des sanctions sont imposées aux acteurs dont l'engagement vis-à-vis des normes propres à ces situations est marginal ou inexistant ». « Les formes d'opacité ou de transparence qui permettent aux agents de dévier de ces normes ou d'en faire fi sont des traits importants de la dialectique du contrôle dans des situations qui comportent de la surveillance » (Giddens, 1987, p. 182).

L'étendue de la régionalisation Les divisions entre l'opacité et la transparence, et les régions avant et arrière, ne valent pas uniquement pour des contextes de co-présence, elles s'appliquent aussi à de larges étendus d'espace-temps. Pour illustrer ce concept d'étendue de la régionalisation, Giddens (1987), utilise la figure suivante : la distinction entre centre et périphérie est souvent associée à une persistance dans le temps. Les personnes qui occupent le centre « s'établissent » en prenant le contrôle des ressources qui leur permettent de maintenir

des différences entre elles et les autres, les « étrangers », qui occupent les régions périphériques. Temps, espace et contexte Selon ce qui précède, toute vie sociale survient dans des intersections de présence et d'absence qui, en même temps, la constituent.

L'identification des principes structurels et de leur articulation dans des systèmes inter sociaux constitue le niveau d'analyse le plus englobant. En effet, l'analyse des principes structurels, d'après Giddens (1984), fait référence aux modes de différenciation et d'articulation des institutions à travers les étendues les plus « profondes » d'espace-temps. De plus, l'établissement de principes structurels implique l'existence de relations de transformation et de médiation qui font l'objet de « regroupements » que Giddens appelle ensemble structurels, ou structures. Pour l'auteur, il n'y a pas de point de rupture précis entre les trois niveaux d'abstraction qui sont différenciés. Etablir avec précision ce que sont les ensembles structurels est essentiel pour déterminer ce que sont les principes structurels globaux, mais les deux tâches s'imbriquent. La même remarque vaut pour le niveau le plus bas, celui des éléments ou axes de structuration. Pourtant, toutes les relations structurelles, quel que soit leur niveau d'abstraction, doivent s'étudier en tant que conditions de reproduction du système social étudié. Et les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le médium et le résultat d'activités que des acteurs situés dans le temps et dans l'espace accomplissent de façon contingente.

Enfin, l'extension dans le temps et dans l'espace des institutions suppose des circuits de reproduction. Giddens (1984) conçoit les circuits de reproduction comme des « chemins » de procès de rétroaction aux tracés assez bien définis, que ces procès soient ou non sous le contrôle réflexif d'agents qui occupent des positions sociales précises. Giddens (1984, 1987), propose ici une distinction entre ce qu'il appelle la « contradiction existentielle » et la « contradiction structurelle ». La contradiction existentielle fait référence à une dimension fondamentale de l'existence humaine dans sa relation avec la nature : sa vie repose sur la nature, sans en faire partie, et même en s'affirmant à ses dépens. La contradiction structurelle fait référence aux traits constitutifs des sociétés humaines. Les principes structurels s'exercent de façon contradictoire, c'est-à-dire qu'ils sont en même temps indissociables et en opposition réciproque. Selon le type de société, l'une ou l'autre des contradictions sera prééminente (contradiction existentielle pour les sociétés tribales, structurelle pour les sociétés de classes) ou bien elles coexisteront toutes les deux (sociétés divisées en classe). Toutefois, il convient de ne pas confondre le « conflit », qui désigne la lutte entre des acteurs ou des collectivités et

qui s'exprime en tant que pratiques sociales, avec la contradiction structurelle, qui est la disjonction de principes structurels d'un système.

Giddens (1984), énumère par la suite cinq concepts pour analyser le changement social. Les concepts de principes structurels, systèmes inter sociétaux et arêtes spatio-temporelles ont été discutés dans les chapitres précédents. L'auteur s'arrête donc ici sur ceux de caractérisation épisodique et de temps mondial. Toute vie sociale, dit Giddens (1987), a un caractère épisodique. Considérer une partie de la vie sociale comme un épisode revient à la concevoir comme un ensemble d'actes ou d'événements qui forment une séquence particulière dont nous pouvons établir le début et la fin. Les épisodes de grande envergure sont les séquences de changement identifiables qui concernent les principales institutions d'une totalité sociétale, ou qui mettent en jeu des transitions entre des types différents de totalités sociétales. Selon Giddens (1987), il est possible de caractériser les modes de changement social à partir de quatre dimensions que l'auteur combine pour établir la nature des formes particulières d'épisodes. Diverses considérations servent habituellement à l'étude des origines d'un épisode ou d'une série d'épisodes traités de façon comparative, comme par exemple l'extension de la distanciation spatio-temporelle des systèmes sociaux ou la prééminence des contradictions en tant que traits structurels des sociétés. Lorsque l'auteur fait référence au type de changement social qui caractérise un épisode, il désigne à la fois son intention et son extension, c'est-à-dire la profondeur et l'étendue des perturbations et des transitions d'un ensemble existant d'institutions, à la suite d'une série de changements. Enfin, l'élan fait référence à la rapidité du changement, au regard de formes particulières de caractérisation épisodique, et la trajectoire marque la direction du changement.

S'inspirant de Marx (1965 ; 1968), qui pense que : «*Les êtres humains font leur propre histoire*», Giddens (1984) s'interroge sur le conflit et le pouvoir. Selon lui, le pouvoir n'est pas nécessairement lié au conflit en tant que division d'intérêt ou lutte active, et l'oppression n'est pas inhérente au pouvoir. Le pouvoir d'après Giddens (1984), est la capacité de produire des résultats, il n'est pas, comme tel, un obstacle à la liberté ou à l'émancipation, au contraire, il est leur médium, même s'il possède des propriétés contraignantes. Giddens (1986), pose également le problème de la contrainte structurelle qui pour être mieux appréhendé, doit prendre en considération les raisons des acteurs, et les mettre en relation avec la motivation qui est à l'origine de leurs préférences. Quand, par exemple, une seule option est faisable, la conscience d'une telle limitation, conjuguée à ce que veut l'agent, constitue la raison de sa conduite.

Pour Giddens (1984), les systèmes sociaux sont des relations reproduites et organisées entre acteurs ou collectivités, en tant que pratiques sociales régulières. La structure est récursivement impliquée et ces systèmes comprennent les activités situées d'agents humains, reproduites à travers le temps et l'espace. Lesdits systèmes sociaux impliquent des relations régularisées d'interdépendance entre individus et groupes, qui, peuvent être étudiées comme pratiques sociales récurrentes. Giddens (2012) considère la structure comme un ordre virtuel sans existence matérielle qui est faite de règles et ressources. Ces règles sont engagées dans l'articulation des systèmes sociaux, et sont impliquées de façon récursive dans la production et la reproduction de ces systèmes. Aussi, les règles mobilisent des ressources et la structure ne doit pas être identifiée à la contrainte. La structure est facilitante « enabling » autant que contraignante.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Il est question dans cette recherche d'analyser les logiques de formation professionnelles qui rendent compte du développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » qui ont fait le choix de retourner se former pour acquérir des compétences liées à leurs postes de travail au ministère des finances. A la suite de la problématique, l'étude a construit des outils qui ont été utiles pour entrer en contact avec les faits. Il a été question à ce niveau d'échanges verbaux avec les répondants *in situ* (De Sardan, 2013). Au terme de l'analyse des données empiriques, il ressort ces principaux points : deux modèles théoriques ont été mobilisées dans le cadre de la présente étude pour répondre au problème que pose la recherche. La théorie des conventions de Nizet (2001), et la théorie de la structuration de Giddens (1987). La théorie des conventions est un mouvement transdisciplinaire, dont l'innovation consiste à créer un lien entre une économie institutionnaliste et une sociologie pragmatique.

Cette approche s'est mise en place par le biais d'une collaboration entre des économistes, des historiens et des sociologues afin d'apporter une solution aux problèmes soulevés par l'analyse des institutions et organisations économiques et de l'action (pas uniquement) économique. La mise en œuvre du concept de convention permet d'apporter des réponses nouvelles à ces questions. La puissance du modèle repose sur certaines hypothèses restrictives concernant l'action et sa dynamique, la capacité de l'acteur et notamment son jugement. L'incertitude est placée au cœur de l'épreuve ; il s'agit d'une perspective de la cognition sociale. Les conventions peuvent être considérées comme des institutions dans la mesure où

elles coordonnent l'action. Les acteurs doivent interpréter les règles et recourir aux conventions pour faire avec les institutions.

Une des propositions principales de Giddens (1984), sur la structuration est que les règles et ressources utilisées par les agents dans la production et la reproduction de leurs actions sont en même temps les moyens de la reproduction du système social concerné : c'est l'idée même de la dualité de la structure. La structure est à la fois le moyen et le résultat de la conduite qu'elle organise récursivement. Les propriétés structurelles des systèmes sociaux n'existent pas hors de l'action, mais sont impliquées chroniquement dans sa production et sa reproduction. La théorie de la structuration réfute toute dichotomie du diachronique et du synchronique ou de statique et dynamique. Les mêmes caractéristiques structurelles participent dans le sujet (l'acteur) et l'objet (la société).

La structure forme la personnalité et la société en même temps, mais non exhaustivement en raison des conséquences involontaires et des conditions non reconnues de l'action. Chaque processus d'action produit quelque chose de nouveau, et en même temps toute action existe en continuité avec le passé qui fournit les moyens de son initiation. En fusion avec la dualité de la structure, les règles et les ressources qui la constituent, sont utilisées par les acteurs dans la production des interactions mais sont aussi reconstituées par la même action.

Selon Giddens (1984), l'étude de la structuration des systèmes sociaux est celle des modes par lesquels ces systèmes, qui s'ancrent dans les activités d'acteurs doués de savoirs et de savoir-faire, situés dans le temps et dans l'espace tout en faisant usage des règles et des ressources dans une diversité de contextes d'action, sont produits et reproduits dans l'interaction des acteurs, et par elle. La constitution des agents et celle des structures ne sont pas deux phénomènes indépendants, les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le moyen et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive. La structure n'est pas extérieure aux agents (en tant que traces mémoire et en tant qu'actualisée dans les pratiques sociales), elle est, d'après Giddens (1984), s'inspirant de Durkheim, plus interne qu'externe à leurs activités. Il y a là une triple distinction entre la structure telle que définie ci-dessus, concept générique, et les propriétés structurelles des systèmes sociaux.

Giddens (1984), dans sa thèse attribue un rôle central à ce qu'il appelle stratification *model of agent*. Pour lui, tant il est vrai que les sujets agissants ne soient pas en état d'explicitement et clairement les fins de toutes les actions produites, il n'en demeure pas moins

que toute décision à la base a un caractère intentionnel, en ce sens qu'elle est comme le souligne Giddens (1984), « *monitorée* » par les sujets. En d'autres termes, les individus peuvent rendre compte de leurs actions à deux niveaux : leurs motifs, et leur rationalité. Voir la structure comme un ensemble de règles formelles et de comportements typifiés, en déplaçant au niveau phénoménologique la distinction entre action et structure, il est possible de réifier ces notions. Ce risque est, par ailleurs, de manière plus générale celui d'une approche syncrétique. Les travaux de Giddens (1979, 1987, 1991) permettent de définir trois axes de la structuration utiles pour une bonne compréhension des organisations :

- l'organisation des systèmes sociaux par routinisation et institutionnalisation évoque les valeurs que les acteurs utilisent dans les interactions de leur vie quotidienne pour se construire une réalité ;
- les dimensions structurelles comme conditions et résultats de l'action déterminent les dimensions structurelles et leur rôle de régionalisation du temps et de l'espace opérant une médiation du structurel et du contextuel par contraintes et contingences ;
- la reproduction des systèmes sociaux dans les interactions de l'action montre comment l'action se développe dans les interactions.

De ces deux théories complémentaires, trois hypothèses ont été émises au départ de la recherche. La première hypothèse est celle selon laquelle, par leur dimension normative et structurelle fondée sur les énoncés et les propos tenus dans l'organisation les normes rendent compte du développement professionnel des contractuels de 2011 affecté au MINFI et par ailleurs en formation au PSSFP. La deuxième hypothèse quant à elle préconise que du fait de la complexité des situations professionnelles dû à la réalité socioprofessionnelle, les attitudes qui sont des comportements spécifiques rendent compte du développement professionnel desdits agents publics. La troisième hypothèse stipule qu'en veillant sur la pratique réflexive durant la formation des formés mettant l'accent sur l'immersion en entreprise, les logiques rendent compte du processus de développement professionnel.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. De la prise en compte des normes dans le processus de formation des agents publics au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques

La prise en compte des normes inscrit les employés du MINFI dans une trajectoire de non engagement, or les normes supposent un consensus, une satisfaction à l'égard du résultat, ils s'appuient sur la régulation sociale, la coordination et la gestion du conflit entre l'employeur et l'employé. Les normes renvoient à une sorte d'écho de toute l'organisation ou de toute la société à sa propre gestion. Les repères explicites ont toujours été présentés et définies comme des formes de connaissance du sens commun et, en tant que telles, comme des connaissances élaborées pour faire face à la vie de tous les jours dans l'entreprise (Gomez et Jones (2000)). Les normes sont des formes de conventions sociales qui concernent le savoir de sens commun mis en œuvre dans l'expérience quotidienne. Ces conventions s'appuient sur l'idée des représentations sociales en tant que formes de connaissance de sens commun a été largement développée et sert d'outils réel au monde des gestionnaires d'entreprise.

Pour construire un accord ou régler un différend, il faut en effet commencer par faire valoir de « bonnes raisons », qui doivent être compréhensibles et acceptables par les autres et donc par tous. La théorie des conventions nous invite surtout à nous pencher sur les énoncés par lesquels les acteurs *justifient les comportements qu'ils adoptent*, les actions qu'ils mènent. La théorie des conventions présente de nombreux apports intéressants à la fois l'organisation et l'individu en entreprise. Il s'agit d'« un cadre conceptuel susceptible d'améliorer leur intelligence des processus d'actions collectives complexes au sein desquels ils sont en permanence engagés. Elle s'est longtemps articulée autour du concept « d'effort ». Elle a ainsi eu pour objet de comprendre comment « l'effort de convention » structure l'action des hommes travaillant dans les organisations. C'est dans ce sens que Francis affirme : « *Moi, je suis informaticien et tout ce qui concerne les textes administratifs, je ne suis pas au courant* » (*l'interviewé n'est pas intéressé par tout ce qui porte sur les textes et règlements régissant le fonctionnement de son administration*). Il poursuit en disant : « *je ne sais pas s'il y a des textes et règlements ici*. ». Il importe de se rendre compte que les repères explicites ne sont même pas du tout maîtrisés par les employés. Le fait de s'intéresser aux procédures formelles est certes majeur, mais cela ne suffit pas.

L'entreprise est devenue, un enjeu majeur de réflexions et de pratiques dans de multiples domaines. Les habitudes individuelles dérivent des habitudes collectives. Les coutumes sont des « opinions collectives. Les coutumes sont envisagées comme la forme

institutionnelle inhérente et basique de toute société humaine, et la conformité individuelle aux règles informelles des coutumes comme une condition de la vie en commun. Les différentes règles internes qui lient les individus ensembles en coordonnant leurs actions et leurs anticipations. La structure organisationnelle est alors le dispositif de coordination qui assure la *mise en œuvre* des règles, donc la mise en relation concrète des participants, au nom des (et selon les) buts de l'institution qui *définit* les règles. Le gouvernement de l'organisation, selon Commons, c'est l'activité de régulation visant à maintenir le contrôle de l'activité collective et des transactions internes et externes Hursserl, 2002 ; Boltanski et Duvernay, 1991).

Les règles définissent en effet un ensemble de représentations partagées et de routines d'une part, et des modes de résolution des conflits (dans et sur les règles) d'autre part. Ainsi, les organisations qui perdurent sont des institutions capables de produire la « *willingness* » la volonté, le consentement, la motivation à participer – nécessaire à leur fonctionnement en dynamique (Douglas, 1989). L'organisation comme institution est une entité évolutive dont la dynamique s'inscrit dans le processus évolutionniste propre au domaine social que les fondateurs de l'institutionnalisme ont mis au cœur de leur analyse. Le processus d'évolution des organisations met en jeu l'articulation des pratiques des membres et des décisions des autorités, articulation qui renvoie à la coexistence de phénomènes d'émergence spontanée et de sélection délibérée. La simple référence au sens commun est-elle suffisante pour rendre compte de la pertinence de la théorie vis-à-vis de la quotidienneté. Puisqu'être employé au MINFI un matricule ne garantit en rien l'admission au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Le MINFI ne garantit pas le respect des critères fixés ce qui pourrait impacter sur l'efficacité de la formation reçue au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Les conventions explicites incluent l'objectivation, la familiarité et le partage.

Selon Thévenot (2006), Gomez et Jones (2000), la réalité professionnelle en entreprise est connotée par la familiarité comme caractéristique dominante aussi bien sur le plan affectif que cognitif, car le quotidien renvoie à ce secteur de réalité qui nous est plus familier justement parce qu'elle est organisée autour des règles à respecter. L'employé du MINFI se laisse appréhender compare plus aux proches que sont les autres employés qui bénéficient de certaines circonstances et dont lui n'en bénéficie pas qu'aux autres fonctionnaires de d'autres corps distants. L'articulation des fonctions cognitive et politique des règles est liée aux positions méthodologiques caractéristiques de l'approche institutionnaliste qui la distinguent des conceptions actuelles. Les institutionnalistes n'ont pas développé une théorie de la firme

au sens de la théorie contemporaine, et notamment de la théorie des contrats, c'est-à-dire au sens d'une théorie microéconomique formelle. En effet, l'intérêt des institutionnalistes pour l'entreprise s'inscrit dans une analyse plus générale sur les ressorts de l'évolution du capitalisme, ce qui implique d'adopter une démarche historique dans laquelle la question cruciale est celle de l'articulation des niveaux d'analyse, c'est-à-dire des interactions complexes entre l'individuel et le collectif. Or la prise en compte des conventions explicites quant au développement professionnel des agents publics du ministère des finances ne permettent pas d'appréhender la réalité de manière objective puisque les employés c'est ce qui fait dire à Luc ce qui suit :

Donc quand vous êtes nommé à un poste de responsabilité, ce que vous devez faire en premier c'est de consulter les documents indiqués qui vont vous permettre de comprendre ce que l'administration attend de vous d'où l'organigramme pour ce qui est de mon cas. N'attendez pas que quelqu'un vous sera envoyé pour vous dire ce que vous aurez à faire. D'ailleurs pour votre gouverne je suis un vieux fonctionnaire, ce n'est pas mon premier poste ici, donc je sais ce que c'est que l'administration. C'est vrai qu'en dehors de l'organigramme qui nous sert à tous dans la fonction publique de repère, j'ai dû me documenter ci et là pour mieux m'équiper, je me suis également rapproché de mes collaborateurs qui étaient dans la structure avant moi pour qu'ils m'expliquent un peu comment ça se passait avant moi, encore que nul n'a le monopole du savoir. Je me suis également inspiré des documents traités et classés dans le chrono par mon prédécesseur.

Ce qui revient à dire que la nécessité du respect des règles au quotidien est due au fait que ce domaine d'existence garantit cohérence et stabilité à l'identité personnelle et favorise l'efficacité du système de formation : objets, gestes, pratiques et significations qui constituent un point de référence et un lieu d'ancrage dans la construction d'un ordre symbolique de la formation professionnelle qui contribue à définir l'identité de chacun. Dès lors que la vie quotidienne des employés au MINFI est caractérisée par l'absence des routines qui favorisent les relations entre les employés et par des rituels n'ayant pas un sens affectif, les employés déplorent d'ailleurs que la loi ne soit pas un objet de conviction à cet effet Georges et Thomas affirment :

À ma connaissance le programme n'a pas encore de documents définissant les tâches de chaque personnel. Mais les objectifs sont définis pour chaque Unité, et c'est au chef d'unité qu'il revient de nous dire dans un entretien ce que nous devons faire dans notre poste d'affectation. Moi, en ce qui me concerne, je m'occupe du fichier du personnel du PSSFP. Quand je suis arrivée ici, on m'a dit ce que je devais avoir à faire, et c'est ce que je fais (Thomas)

Pour le fonctionnement du personnel, il n'y a aucun texte qui régleme le fonctionnement de celui-ci, même pas le contrat car il est vide de sens. Tout ce que le contrat présente c'est que 'telle est assistante, telle est ceci', il n'y a aucune structuration. Le PSSFP est comme toute administration camerounaise, c'est selon les affinités. (Georges)

De plus, le quotidien de la formation est une réalité intersubjective, un monde partagé avec d'autres et l'intersubjectivité est la condition qui permet aux personnes de transcender les mondes privés. C'est une réalité explicite, elle n'est pas seulement individuelle. Au sein d'une épistémologie dialogique, c'est un processus de co-construction de la réalité sociale (Markova, 2003). Ils se comparent d'autant plus qu'ils ont l'impression que l'état de faits est modifiable. Les conventions explicites développement professionnel de l'agent de l'Etat camerounais s'accompagnent alors souvent de plusieurs réactions proportionnelles à leur ampleur : les agents publics trouvent qu'ils sont désavantagés par rapport aux autres c'est à la raison pour laquelle il éprouve de la colère et un désengagement par rapport à son emploi.

Cette non prise en compte des conventions explicites défailantes dans développement professionnel au sein d'un processus de formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques doit provoquer de la part du système une volonté de rééquilibrer la situation et d'assurer une signifiante plus positive. La convention est susceptible d'enrichir le pilotage du MINFI (Le Moigne, 1997 ; Heem, 2001), compris comme la coordination des actions orientée vers des objectifs (Pajot, 2001). L'enjeu d'un pilotage à base de conventions consiste en l'analyse de l'existant et en la recherche de leviers d'action pour orienter les comportements et les croyances vers des régularités cohérentes avec les ambitions de l'entreprise. Un tel outil se destine aux pilotes de l'entreprise, contrôleurs, organisateurs, managers qui cherchent à améliorer l'efficacité de la coordination. Ces critères ne sont pas directement opérationnels en l'état. Ils doivent être explicités préalablement à leur mobilisation dans le cadre d'une analyse

conventionnelle. Cette explicitation peut dans un premier temps être enrichie des définitions communes des critères.

Les conventions explicites renvoient à des objets et aux acteurs, et contribuent à définir la situation. Cette notion de situation est cruciale pour analyser les conventions explicites dans les cadres organisationnels (Gomez, Jones, 2000). La convention fournit des éléments d'identification de la population et renseigne chaque acteur sur les éléments pertinents pour la réussite d'une action. Elle est mobilisée dans des situations caractérisées par l'interaction, l'incertitude, et la récurrence. Les repères explicites plongent généralement l'employé dans une certaine incertitude. Pour Gomez, *« il y a incertitude lorsque la question qui se pose ne concerne pas seulement l'objet du choix, mais aussi les règles du jeu (ou les procédures) qui permettent celui-ci. »* (Gomez, 1994, p.89).

L'incertitude se rencontre dans toutes les situations où l'acteur, pour se coordonner, ne connaît pas les états futurs du monde dans lequel il aura à décider et à agir, ni même les conséquences de ses décisions actuelles. En agissant, il modifie les états futurs de la nature et par conséquent les conditions dans lesquelles il aura à prendre ses décisions futures. A chaque monde possible correspond des zones d'ombres, d'incertitudes, autour desquelles s'organisent les réseaux de pouvoir. L'incertitude repose sur les comportements, on parle alors d'incertitude comportementale ; elle peut correspondre à une absence de règles de décision, on parle d'incertitude procédurale ; de façon générale, l'incertain repose sur l'environnement car l'analyse suppose que l'acteur se connaît lui-même. Les relations sociales supposent en effet un système d'équivalence partagé et de représentations communes qui guide les acteurs en situation, et en permette l'interprétation.

Là où il y a une incertitude sur la coordination, un vide rationnel pour Gomez et Jones (2000), la convention trouve sa place. La convention élimine les incertitudes sur la situation en donnant du sens à l'action dans un contexte fait de symboles et de représentations ; elle relie l'individu au collectif, chacune des deux parties voyant dans l'autre une solution à ce problème. La convention rend objective des natures qui sont acceptées par tous. La convention explicite fait aussi référence à la récurrence entre les employés. La récurrence est au cœur de l'activité conventionnelle. C'est en effet dans la récurrence de la situation, de l'action et du résultat de l'action que se construisent la régularité et la confiance dans la régularité. Elle justifie la confiance que les acteurs « placent » dans la convention et l'enracinement de régularités dans les pratiques. Le problème est « d'expliquer le caractère récurrent et concordant des conduites

sociales qui actualisent des usages établis et des croyances légitimes en le rapportant à la dynamique de rationalisation de l'acte individuel de se conformer à une régularité. » (Quéré, 1993, p. 33)

La récurrence participe ainsi à la sélection de l'équilibre conventionnel, renforçant la confiance des acteurs dans la convention et convainquant de nouveaux adhérents. La convention s'instaure dans la récurrence des comportements : elle est dépendante du passé. Le fondement des conventions n'est pas naturel mais historique. Il est profondément ancré dans les jeux d'acteurs capables de comprendre, d'expliquer et d'agir. La convention se construit chemin faisant avec les collectifs, au cours des interactions répétées (Thévenot, 1993). Les conventions assurent aux individus, confrontés à l'incertitude sur la manière normale de se comporter, des moyens pour rationaliser et évaluer leurs comportements (Gomez, 1997 ; Denis, 1998). Les formes de la rationalité sont plurielles mais chacune est normalisée. La convention est un mécanisme d'assurance contre le risque de non coordination pour les individus qui y adhèrent.

Elle fournit un système d'action et de représentation compatible avec l'impératif de coordination. Ce système contient, en germe, un repère et une procédure de choix arbitraire. Le constat majeur tient à l'absence d'effet clair de mettre en exergue les règles de l'entreprise surtout lorsqu'on est face au perfectionnement des agents publics. La loi cesse d'être ainsi le cadre d'interprétation pour tous. La règle ou le statut semble s'inscrire dans une dynamique complexe avec d'autres facteurs comme la formation professionnelle mais aussi probablement des aspects de motivation les employés à s'orienter vers le Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques.

En effet, parmi les facteurs considérés comme déterminants de l'efficacité de l'acte de formation figure l'accès à l'amélioration des compétences professionnelles, à une pratique professionnelle fragile, à un statut pas du tout réconfortable et à un professionnalisme supposé. La formation des agents publics est une responsabilité qui incombe au ministère des finances. Le développement professionnel des employés est une responsabilité qui incombe tant à la direction qu'à chaque employé. La direction doit offrir les bonnes ressources et l'environnement nécessaire pour favoriser la croissance de chacun des employés et combler leurs besoins en matière de formation (Ughetto, 2000).

Pour que la formation et le développement professionnel des employés soient fructueux, il faut que les gestionnaires, prennent certaines mesures :

- Fournir aux contractuels d'administrations du MINFI une description de l'emploi bien détaillée. Cette description servira de fondement aux activités de formation et de développement professionnel ;
- Offrir une formation axée sur les besoins des contractuels d'administrations du MINFI afin qu'ils puissent acquérir les compétences de base nécessaires pour leur travail ;
- Déterminer clairement les connaissances, compétences et habiletés dont le MINFI aura besoin dans l'avenir afin de mieux outiller son personnel. Il est question ici pour le top manager du Ministère des Finances de répondre à la question de savoir : quels sont les objectifs à long terme et comment orienter le développement des employés en fonction de ces objectifs ? Faire part à ses collaborateurs directs des conclusions à cet égard ;
- Chercher des occasions d'apprentissage dans les activités quotidiennes ;
- Expliquer aux employés le processus de développement professionnel et les inciter à dresser leur propre plan de développement professionnel.
- Soutenir les contractuels lorsqu'ils proposent des activités d'apprentissage qui les aideront à devenir des éléments clés du Ministère des Finances ;
- La prise en compte des conventions explicites au Ministère des Finances n'est pas sans incidence sur l'efficacité de la formation au PSSFP.

Globalement, les questions d'efficacité en éducation se rapportent à l'analyse des logiques et pratiques de formation professionnelle. Elles correspondent aux mesures de réalisation des objectifs internes et/ou externes en éducation. C'est une question de rapport ou de degré de conformité entre les résultats obtenus et les effets attendus sur le terrain (De Ketele et Gerard, 2007). La plupart des répondants ayant participé à la recherche estiment fournir un effort élevé, mais trouvent que le MINFI qui devrait faire le gros ne le fait pas. C'est la raison pour laquelle ils ne fournissent pas d'effort au travail. Les analyses ont d'ailleurs révélé que l'effort déployé dans le travail est tributaire de la mauvaise rémunération, et du statut non considéré. Ce qui suggérerait l'idée d'une réponse de façade si l'on ne considérait pas les données sur les logiques de formation qu'organise le PSSFP, ainsi que la loyauté dans l'application des décisions prises par les managers du MINFI. Les normes au MINFI semblent établies à travers des attitudes compensatrices de retrait par rapport aux activités de l'établissement, de l'absence de l'épanouissement, de la défaillance dans la cohésion, on peut d'ailleurs écouter Georges, Marc et Francis en ces termes :

Donc ce que nous faisons généralement c'est de jongler avec l'heure de départ. Je vous assure ce n'est pas évident pour nous les femmes de quitter le travail à cette heure. Non seulement il se faire tard, mais il y a aussi le problème de taxi qui se pose, sans parler de l'insécurité qui gagne de volume dans la nuit. » ...Donc quand tu intègres nouvellement le Programme, on peut te dire par exemple : tu es secrétaire et voici ton bureau tout simplement. au niveau de la formation il y a le comité scientifique et ceux qui s'occupent de la formation sont ceux qui maîtrisent les rouages de la formation, c'est pour cela qu'il y a un comité scientifique, ça fait que la formation se déroule toujours dans de meilleurs conditions... « Le code du travail à 8 heures de travail, ça c'est un fait. Mais nous nous sommes dans l'enseignement, et nous commençons à 16 heures pour finir à 20 h 30, mais on nous demande d'être là le matin. Il y a ceux qui rentrent à 20h par rapport aux différentes fonctions et tâches qu'ils ont à accomplir, mais tout le monde ne rentre pas à 20h.

En effet, l'indifférence ostensible affichée par les managers face aux activités de formation professionnelle, assimilable à un désengagement professionnel, pourrait se comprendre comme une réaction de résistance face à un style de management désapprouvé. C'est ce qui fait dire à Marc, et Luc ce qui suit :

Non ! Je paye les formations à l'étranger à mes frais. 'Petit frère' la maison ci est compliquée. Le statut de la fonction publique prévoit que le personnel de l'Etat soit formé au moins tous les trois ans. Mais laisse-moi te dire, quand tu parviens à décrocher une inscription dans un master à l'étranger, et même avec l'accord du ministre, pour bénéficier du soutien financier de l'Etat tel que prévu par la réglementation, des gens commencent à faire comme si tu partais leur demander de sortir l'argent de leurs poches pour ta formation. Et moi je n'aime pas supplier des gens sur certaines choses. Donc quand ça arrive comme ça, puisque je suis bousculé par les délais et que la formation m'est avantageuse pour la suite de ma carrière, je préfère donc payer à mes frais et aller suivre la formation (Marc)

Dans le même ordre Thomas et Georges avancent

Le statut du MINFOPRA relatif à la formation des agents de l'Etat prévoient que les agents de l'Etat soient formés au frais de l'Etat, ceci tous les 05 ans, mais au niveau de l'effectivité ce n'est pas le cas : la bureaucratie retournée à une question d'argent. Pour bénéficier du financement d'une formation à l'étranger il faut soit être un intime d'un des responsables en charge des dossiers de formations et stages à l'étranger, soit monnayer pour bénéficier d'un soutien financier. Mon frère c'est un monde compliqué. Tu vois il y a les textes qui nous donnent droit à la formation, mais la réalité en est autre. Les gens en ont fait les affaires, leurs boutiques. Il n'en demeure pas moins que Les formations à l'étranger sont plus concrètes et professionnelles, sauf que dans le contexte camerounais c'est plus du tourisme et le prestige que la formation.

Les repères explicites ou normes visent à délimiter les contours d'une action et à identifier ce qu'il advient. Un tel repère oriente l'attention sur l'identification des choses et des indices matériels mais en jeu dans l'action (Boltanski, Thévenot, 1999 ; Thévenot, 2006). Interprétée comme modèle d'évaluation, la convention définit ce qui est certain dans le présupposé commun. Elle permet ainsi aux conduites de s'activer librement dans cette nature certaine. Avec le temps, l'accumulation des signaux détermine la réputation, la capacité à convaincre, la confiance ou l'éthique partagée (Gomez, 1994). La convention est un système d'information concret qui renseigne sur les convictions partagées par le collectif. Elle se compose d'un énoncé et d'un dispositif matériel (Gomez, 1994, 1996).

Ceci montre que les normes ne sont pas appliquées de la même manière à tous les employés. En fait, tout individu éprouve du plaisir dans l'accomplissement de son travail, ce qui se traduit par une motivation de ce travail. Il s'agit là d'une motivation intrinsèque non induite par la satisfaction liée à la justesse des rétributions perçues, mais le plaisir tiré de l'exercice professionnel ; l'implication se justifierait alors par une satisfaction morale, la conscience d'un travail bien fait même si on n'y gagne rien. On pourrait également comprendre cette efficacité par l'expectation d'être maintenu au poste si l'employeur venait à améliorer les compétences professionnelles grâce à l'entreprise et à adopter un style de management plus participatif.

5.2.2. De la prise en compte des attitudes dans le processus de la formation des agents publics au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques

Les résultats de cette étude ont permis de dégager trois (03) points d'ancrage sur lesquels repose Les énoncés verbaux dits implicites des contractuels du MINFI à l'égard du processus de développement professionnel comme un objet d'auto-efficacité, la formation comme objet de régulation des rapports entre les managers et les autres employés, comme ouverture à une insertion professionnelle et comme objet permettant de bénéficier des formations et des rétributions correspondants à un statut. Ces résultats soulèvent, non seulement l'exigence d'adopter des processus décisionnels conformes à la prise en compte des énoncés implicites dans la gestion des entreprises, mais également l'importance d'en fournir la *preuve* aux employés du MINFI concernés.

Autrement dit, la Ministère des Finances, en collaboration avec le Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques doit fournir à ces employés suffisamment d'informations au sujet de toutes les étapes du processus décisionnel de la formation professionnelle en vue de les amener à développer une efficacité réussie et les inciter, conséquemment, à adopter les conduites d'implication active et productive. Par exemple, la participation des employés à la collecte de données leur permet de s'assurer personnellement de la fiabilité des informations sur lesquelles reposera la prise de décision (; ymard Duvernay, 2002 ; 19 ; 1989 ; Mercier, 2003 ; Maymo, 2007 ; Isaac, 2003 ; Hursser, 2002).

Les énoncées implicites désigne le fait que la convention n'est pas un objet stable ou un système clos, mais une configuration absorbante, essentiellement dynamique capable d'intégrer des informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations mémorisées, capable de dériver des opinions particulières d'attitudes déjà installées (Plé, 2002). La convention bien qu'elle soit explicite est une structure dynamique, devant se transformer et évoluer, pour aider le sujet humain à gérer les incertitudes. Les énoncées implicites constituent l'élément réel qui fonde et organise toute l'application de la convention en entreprise. Elles constituent la partie stable et subjective de la convention. La théorie des conventions se caractérise par sa capacité à « rendre compte de plusieurs situations économiques caractérisées par l'interaction durable entre acteurs... et du comportement de l'acteur dans des situations d'interaction notamment productive. Les artefacts organisationnels, présents dans la caractérisation de la théorie des conventions, ne jouent pas un rôle central. Ils sont considérés par la plupart des chercheurs comme des supports des représentations et des

actions. Ils sont mobilisés lors de la mise en concordance. Les conventions prendraient naissance lorsque les individus se trouvent face à des situations d'incertitude.

Par ailleurs, l'imitation serait conçue comme le seul moyen permettant à l'individu de trouver les moyens de son action lorsqu'il est en situation de doute. Face à l'incertitude, les seuls moyens évoqués sont l'imitation du passé et l'ajustement à la situation définie comme normale selon la convention. En effet, ces énoncées implicites proposent une analyse du traitement de l'information fondée, à la fois, sur une conception cognitive et motivationnelle de la persuasion au sujet développement professionnel (Thévenot, 2006 ; Douglas, 1989). Les résultats ont, en effet, démontré que l'opinion des individus à l'égard des conventions explicites (impartialité, compétence et influence des représentants) contribuent à modifier les conventions à l'égard du processus décisionnel.

Les résultats mettent ainsi en évidence l'exigence de mettre l'accent sur l'employé lui-même, et la nécessité de diffuser à leur sujet. Si une situation de gestion, par ses ambiguïtés, crée de l'incertitude, aucun élément théorique ne donne d'information précise à propos de l'émergence de cette incertitude ni de son traitement cognitif par l'encadrement intermédiaire. Par ailleurs, le principe d'imitation conduit à la préservation de la stabilité organisationnelle. Le pilotage du changement se résume à une simple évolution des conventions, où le statut de l'acteur reste encore à approfondir.

Ainsi (Douglas, 1989 ; Boltanski et Thévenot , 1991 ; Thévenot ; 2006 ; Gomez et Jones , 2000 ; Ughetto, 2000 ; Thévenot, 1993 ; Plé ; 2002 ; Pajot , 2001; Heem , 2003; Heem, 2001 ;Gomez , 2000 ; 1996 ; 1997 ; 1995 ; 1994 ; Favereau ; 2001 ; 1986 ; ymard Duvernay , 2002 ; 19 ; 1989 ; précisent qu'il s'agit là d'une opération cruciale puisque l'exclusion d'un groupe d'intérêts contribue à perpétuer la formulation des énoncés implicites des conventions au MINFI par les employés choisis de recevoir la formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. D'après le modèle structurel de convention les contractuels d'administrations du MINFI doivent tous être convaincus de l'application des normes de telle sorte que l'interprétation de celles-ci ne puisse poser aucun problème de demeurer dans l'incertitude (Gomez et Jones , 2000 ; Ughetto, 2000 ; Thévenot, 1993 ; Plé ; 2002 ; Pajot, 2001; Heem , 2003; Heem, 2001 ;Gomez , 2000, admet que les énoncés implicites sont élaborés et transformés en évaluant les conventions explicites à partir de plusieurs facteurs proposées par les managers.

Souvent ils sont considérés comme des sous employés et ne sont pas du tout motivés. Ils se mettent alors ensemble et envisagent un ensemble de paramètres leur permettant de s'autogérer c'est dans ce sens ces participants Francis affirme :

Mais quand-il s'agit des réunions où il est question de partager avec mes collègues les attentes de la hiérarchie, là c'est différent car c'est une information que leur donne il n'y a donc pas lieu de discuter. A l'issue de toutes ses réunions que ce soit avec mes supérieurs hiérarchiques qu'avec mes collaborateurs, les décisions prises doivent être appliquées et respectées par tous.

L'exclusion des contractuels d'administrations aux prises de décisions dans une entreprise les concernant explique leur réticence à être efficace. L'attitude adoptée, en suite à ce mode de traitement, sera stable dans le temps, permettra de prédire d'éventuels comportements futurs, et sera peu sensible aux contre arguments. Inversement, si l'individu n'est pas ou peu motivé et/ou capable de traiter de manière approfondie les arguments présentés, son jugement va, alors, s'orienter vers des indices. Les attitudes de la situation induite par le contexte de l'entreprise peuvent agir sur les conventions implicites. La situation de réversibilité perçue par les employés devrait donc ralentir les processus d'élaboration des énoncés. L'élaboration des attitudes doit préserver la stabilité et le bien-être du sujet or les normes, les expose à la vulnérabilité et à la précarité dans un cadre où ils ne parviennent pas à s'exprimer en toute autonomie. Ils sont exposés et diminués. Ils ont eux-même l'impression qu'ils ne maîtrisent pas les outils adéquats pour être autonomes c'est dans ce sens Georges affirme :

Le code du travail à 8 heures de travail, ça c'est un fait. Mais nous nous sommes dans l'enseignement, et nous commençons à 16 heures pour finir à 20 h 30, mais on nous demande d'être là le matin. Il y a ceux qui rentrent à 20h par rapport aux différentes fonctions et tâches qu'ils ont à accomplir, mais tout le monde ne rentre pas à 20h.

Par ailleurs, l'employé du MINFI peut repérer d'éventuels obstacles, comme la question elle-même de la gestion des aléas économiques qui est a priori contradictoire avec la double certitude que, d'une part le futur ne peut pas être connu, et que d'autre part ces aléas sont consubstantiels à l'économie de marché et donc que rien ne peut véritablement les limiter. On peut alors suggérer que ce probable obstacle pourrait être travaillé préalablement à toute autre

activité de formation. La prise en compte de la convention dans le développement professionnel est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe, reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique et juridique. Les règles qui deviennent les objets cognitifs sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres qui, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. Les analyses révèlent que les objectifs de la formation ne peuvent être possible si développement professionnel est objet d'auto-efficacité, c'est-à-dire de la motivation ou de l'estime de soi c'est ce qui fait dire à Francis et Bayano ce qui suit :

Mais nous sommes dans le public, c'est pourquoi ces écarts de comportements sont récurrent ici parce qu'il n'y a pas de sanctions comme au privé. Les gens font comme ils veulent, mais cette situation est déplorable. Pour ce qui est de l'ambiance entre collègues je dirais qu'elle est juste très conviviale. » ; Moi je ne peux pas rentrer à 20h. Mais ce qui est là c'est de respecter les 8h de travail prévu par le code du travail, ça c'est selon moi. Si je prends l'exemple de l'année dernière où le président avait dit que les gens doivent faire 8h de travail par jour, mais cette année ce n'est plus ça. Maintenant c'est que tout le monde doit rentrer à 20h30. (Francis)

Les raisons qui m'ont amené c'est qu'à la base je viens de la direction générale des Impôts qui est une direction purement technique, et qui à la longue vous fait travailler sur une forme de routine. Or, moi j'ai cherché à comprendre la profondeur de la fiscalité. J'ai donc voulu sortir du cadre mécanique de la fiscalité pour comprendre les raisons de la fiscalité ses fondements. (Bayano)

Les analyses de ces données permettent de comprendre que l'efficacité de l'acte de formation est un leurre et que les agents publics du MINFI sont obligés de bricolés en fonction de leur affinité. La mise en place de la convention implicite doit prendre appui sur la reconstruction du réel. A cet effet, ce sont les conventions implicites qui vont guider dans la façon de nommer et de définir ensemble les différents aspects de la réalité de tous les jours ; dans la façon de les interpréter, de statuer sur eux et le cas échéant de prendre une position à leurs égards et de se défendre. Ceci se justifie par les dires des participants à l'instar de Thomas :

L'atmosphère entre collègues est détendue. Nous nous soutenons mutuellement en cas de bonheur et de malheur. Il y a souvent eu des moments ici où un collègue à un événement, ça peut être un cas de décès ou de mariage, alors nous nous organisons dans la mesure de lui apporter un soutien financier et moral, parfois même on se constitue en délégation pour nous rendre chez le collègue. Vous savez c'est vrai que chacun en arrivant sort d'une famille, mais il ne faut pas oublier que c'est ici que nous passons la plus grande partie de notre temps et c'est au fil du temps que des relations se créent. Cette ambiance nous facilite d'ailleurs la collaboration. Le cas du PSSFP au-delà de la formation permet à ce que des liens se créent avec les collègues des autres structures et même d'autres administrations. Mais ce n'est pas toujours chose aise, parce que de l'autre côté quand.

Par ailleurs, les analyses révèlent que les conventions implicites dotent les acteurs sociaux, d'un savoir qui est commun, donc partagé, ce qui facilite la communication. Cette fonction de communication va permettre de comprendre et d'expliquer la réalité. Les conventions implicites offrent aux employés un code pour leurs échanges de leur histoire individuelle ou collective. La convention apparaît comme un filtre pour percevoir dans la coordination à la fois les opportunités de création de valeur et les menaces de destruction de valeur. Ces régularités de la coordination sont mises en lumière et apparaissent manipulables en cours d'action. La maîtrise de l'organisation repose sur la connaissance des conventions en place et leur inscription dans les réseaux d'acteurs et sur l'envoi de signaux capables d'agir sur la confiance que les acteurs placent dans la convention. La question de la manipulation des conventions constitue un prolongement naturel de cette recherche et repose, sur une compréhension dynamique du concept. La conviction mimétique est présentée comme la pierre angulaire du dispositif. Mais en même temps elle apparaît comme étant critiquable ou pour le moins superficiellement présentée. De façon plus générale, l'homme chercherait-il à penser et à agir uniquement comme ses semblables ? La conviction mimétique laisse subsister au final une zone d'ombre importante.

5.2.3. La prise en compte du facteur alternatif dans le processus de formation et de développement professionnel des employés du MINFI au PSSFP

Le professionnalisme est toujours à développer, à faire évoluer. Les parcours de développement professionnel doivent tenir compte de l'évaluation des compétences actuelles

des personnes et de l'écart qui en résulte dans l'achèvement des cours. Les évaluations de poste trouvent ici leur place. Développer de nouvelles compétences nécessite de structurer les apprentissages et de diversifier les situations (Perrenoud, 2007). Ce professionnalisme signifie alors naviguer dans un réseau d'opportunités, pas seulement grimper les ficelles d'un programme ou d'un cours de formation pré-planifié. L'apprentissage crée de nouveaux besoins et de nouveaux projets (Perrenoud, 2007). L'environnement ou le projet d'entreprise peut changer et de nouvelles exigences peuvent apparaître. Planifier comment et quand évaluer est essentiel pour bien gérer un parcours de développement professionnel. Les cours offrent l'occasion de tester des options professionnalisées et d'évaluer leur impact. Enfin, pour bénéficier de vents favorables et connaître les règles de navigation, les règles doivent être claires et acceptées. Bien que pas toujours expliqués et cohérents, ces principes directeurs semblent selon Perrenoud (2007), émerger maintenant et guider les entreprises dans leurs recherches. Le management va alors bien au-delà du métier d'ingénieur de formation.

Il se trouve que les décideurs du MINFI et les responsables de la formation des agents publics dudit ministère ne prennent en compte l'importance du stage qui par principe est la phase la plus importante de toute formation qui se veut professionnelle, car elle permet aux formés de confronter théorie et pratique. C'est d'ailleurs pour cette raison que même les formés (agents publics) ne se sentent pas concernés par cet aspect. Car d'après ces agents publics et même les responsables du centre de formation, les formés qui y viennent sont des déjà des professionnels et n'ont plus besoin de faire de stage en entreprise. C'est ainsi que Bayano, Divine et Luc précisent ce qui suit :

Il n'est pas évident de travailler, aller à l'école et pouvoir faire le stage bien qu'il soit compris dans le processus de la formation. Je vous assure ce n'est pas vraiment facile. Moi j'ai même voulu m'aventurer à faire le stage je l'avoue j'ai été essoufflé à cause de mon emploi du temps. Finalement avec mes contraintes professionnelles je n'ai pas pu faire le stage mais pour le rapport j'ai été obligé de jongler avec mon encadreur académique parfois par téléphone quand je voulais des informations pour rédiger mon rapport, les informations qu'il me donnait m'ont permis de ficeler mon document et je me suis battu tant bien que mal à rédiger un rapport de stage (Bayano).

Il n'y a pas de période de stage. En fait les stages ne sont pas exigés. Celui qui veut faire le stage le fait. C'est les responsables du

programme qui devraient justifier pourquoi ce n'est pas exigé. L'étudiant n'a pas les outils pour vérifier l'atteinte des objectifs. C'est au niveau de l'école qu'on devrait mettre une modalité pour la vérification des objectifs parce que si je prends par exemple le cas de ce qui se passe dans certaines écoles de formation professionnelle, il y a ce qu'on appelle la réalisation professionnelle. (Divine).

En réalité, l'aspect stage n'a pas été privilégié à notre époque. La raison doit être parce que les dirigeants se sont certainement dit que nous étions tous du Ministère des Finances et que nous n'avions pas besoin de faire un stage. Or, en réalité, on avait besoin dans la mesure où dans mon cas, on devait normalement se retrouver dans les mairies. Donc, en principe nous aurions dû faire nos stages dans les recettes municipales pour être confronté à la réalité professionnelle (Luc).

L'analyse des données, laisse comprendre que les acteurs de la formation (MINFI et PSSFP), des travailleurs ne prennent pas vraiment en considération l'aspect pratique du stage qui se veut être la clé de toute formation dite professionnalisante. A écoutes tous ces acteurs (manager, formateur et formé), il y a comme une mauvaise compréhension du concept de formation par alternance. Pour ces trois acteurs la formation par alternance renvoie tout simplement à un va-et-vient entre le milieu professionnel et le milieu de formation. Les propos d'Elvire, Bayano et Divine sont assez précis à lorsqu'ils avancent que :

Notre promotion également n'a pas bénéficié de stage. Je voudrais bien, mais, ça peut à un moment donné s'expliquer, et comme l'ainé le disait, ça peut être parce que on avait à faire déjà à des travailleurs qui par ailleurs avaient déjà un agenda souvent bien chargé et qu'il était difficile de faire à la fois des stages dans le cadre des exigences académiques et puis d'assurer le rendement qu'il était attendu au niveau de son propre service (Elvire).

La formation au programme se déroule en alternance, c'est-à-dire que vous travaillez et vous étudiez en même temps. Donc, concrètement, la formation au programme se déroule en soirée après nos activités professionnelles puisque c'est une formation qui concerne les travailleurs que nous sommes (Bayano).

Il poursuit en disant :

La formation par alternance est une formation qui se fait en même temps qu'une activité professionnelle. C'est exactement ce que le PSSFP fait. Le matin vous êtes au travail, et le soir vous devez étudier. Honnêtement ce n'est pas évident de travailler et aller à l'école (Bayano).

La formation au PSSFP se fait en même temps avec l'activité professionnelle. Les horaires au Programme permettent que tu viennes au travail et que tu aille à l'école parce que les cours au PSSFP commencent à 16H. Personne ne peut être trop regardant sur quelqu'un qui s'absente au travail à 16H pour aller à l'école (Divine).

En effet, considérer l'alternance comme le simple fait de suivre en même temps une formation et d'assumer ses responsabilités professionnelles constitue un biais au caractère professionnel de la formation, d'une part, mais également un frein au développement professionnel des travailleurs en formation au PSSFP. D'après Perrenoud (2007), la pratique réflexive est l'instrument sur lequel repose la formation par alternance des travailleurs. Donc pour l'auteur, c'est la pratique réflexive qui permet au formateur (milieu de formation) et au manager (milieu professionnel) de donner un meilleur accompagnement au formé afin de mieux l'outiller. Cependant, il se trouve que le formé se considère comme professionnel du fait du nombre d'années d'expériences accumulées. Si tant il vrai que l'ancienneté dans une profession qualifie l'individu, pourquoi parler encore de formation professionnelle pour les travailleurs ? De ces analyses, il en retourne que les travailleurs du MINFI qui vont se former au PSSFP ne le font pas pour combler un manquement dans leurs aptitudes professionnelles, mais plutôt, la formation revêt un caractère de prestige et projection du travailleur dans la mesure où la formation n'a très souvent aucun lien avec le poste occupé. C'est notamment le cas de Bayano dont les responsabilités professionnelles portent essentiellement sur le traitement des actes de carrières, qui a tout de même estimé judicieux de suivre une formation au PSSFP et de se spécialiser dans la gestion des CTD. Il affirme d'ailleurs que :

Aux impôts par exemple nous travaillions comme des automates on exécutait des tâches sans les comprendre fondamentalement on ne savait pas par exemple ce que signifie la rédaction administrative et personne ne nous l'avait enseigné encore que nous n'avions

jamais entendu parler. Ma motivation pour la gouvernance locale décentralisée vient de ce que je considère cette gouvernance comme la gestion d'un micro Etat. Pour moi gérer une localité c'est comme si tu gères un petit état.

Les analyses des données récoltées sur le terrain ont également permis de déceler un comportement mimétique des travailleurs du MINFI quant à la formation au PSSFP. Le mimétisme se caractérise ici par le fait que plusieurs travailleurs y vont parce qu'ils voient les autres qui sont des personnels pour qui ils ont un certains respect (responsables hiérarchiques, les cadres sortis de l'ENAM) aller se former au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Dans ce contexte, l'on comprend que le désir de se former au PSSFP pour plusieurs n'as pas toujours pour objectif de combler les lacunes immédiates. Et cela se vérifie même jusqu'au choix des spécialisations. Elvire et Bayano affirment que :

Nous avons eu des aînés académiques que nous avons beaucoup admirés d'ailleurs parce que c'était des leaders et ils nous ont donné l'envie d'aller vers cette formation (Elvire).

Moi avant je travaillais en région dans les services déconcentrés du ministère des Finances ou nous ne sommes même pas au courant de cette formation et bien d'autres formations d'ailleurs c'est plutôt quand je suis revenu dans l'administration centrale c'est là que j'ai été au courant de cette formation qui m'a je l'avoue impressionner lorsque je me suis rapproché des aînés qui ont été formés au PSSFP j'ai fini par m'y intéresser (Bayano).

De ces deux discours de Elvire et Bayano, l'on comprend que les intéressés se sont orienté à la formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques premièrement par effet de masse. C'est-à-dire par simple imitation. Il se trouve que, pour les agents publics du ministère des finances, la formation dans ce centre se présente comme une formation de prestige, car, elle est non seulement couteuse, mais les formés dudit centre après leurs formations sortent avec le titre d'« Expert » en finances publiques. La formation au PSSFP est en effet un phénomène de mode pour ces agents publics. L'étude a pu démontrer que pour la plupart des agents publics du MINFI formés au programme, la formation ne cadrerait pas du tout avec leurs postes de travail et les tâches effectuées au quotidien.

5.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Cette recherche aborde la problématique des logiques et pratiques de la formation au Programme Supérieure de Spécialisation en Finances Publiques (PSSFP) au regard du processus de développement professionnel mis en œuvre dans les organisations pour les contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés ». Il s'agit d'appréhender comment la prise en compte de la pratique réflexive de la formation peut amener les employés des services des finances à maîtriser les pratiques administratives afin connaître un développement professionnel satisfaisant dans leurs services respectifs. Pendant le projet de la formation dans ce centre, les critères de sélection, les modalités de prise en charge ne sont pas assez connus, ainsi certains employés n'ayant pas toujours la vocation se retrouver régulièrement inscrit dans ce Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques vont se lancer dans cette promotion. En effet, il est question pour les managers du Ministère des Finances de mettre en exergue un ensemble de mécanismes, de modalités, des règles qui vont aider tous les employés à mieux s'investir dans leur métier.

Les employés du ministère des finances qui ne jouissent pas d'un accompagnement pendant leur formation au Programme alors même qu'il leur est demandé d'être compétents. Le défaut de la pratique réflexive pendant la formation au Programme ne respectant pas l'aspect d'alternance qui renvoie au principe d'accompagnement du formé entre le milieu de formation et le milieu professionnel n'est pas favorable au développement professionnel des contractuels d'administrations. Parce qu'ils sont perçus comme des professionnels du simple fait qu'ils aient un matricule à la fonction publique, les managers du PSSFP ne trouve pas qu'il soit important pour ces employés de faire des stages en entreprise. Ceci constitue un biais à la formation de ces personnels du Ministère des Finances où l'on remarque une déconnection entre la formation suivie et les réalités professionnelles.

Or, Les managers en général et les acteurs du MINFI en particulier ne permettent pas toujours à ces derniers de travailler en harmonie avec tous les employés obéissant aux critères d'être formé au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques, ceux-ci se sentent marginaliser et frustrer. Ils sont sous-estimés et sont réduits à des gens qui ne connaissent rien. Ils n'ont pas un soutien devant les admettre dans cette école. Ainsi des dix cas de l'étude, aucun ne bénéficie d'un accompagnement entre le lieu de la formation et le lieu de travail pour faciliter leur compréhension du fonctionnement du milieu professionnel pour que ceux-ci puissent se mouvoir aisément en entreprise, gagner en confiance et se développer

dans leurs carrières. Le manque d'accompagnement par la pratique réflexive de ces recrues les maintient dans la routine, le mésestime, les frustrations, le manque d'engagement au travail. Ainsi les employés pour qui la prise en compte de certaines normes et attitudes est non effective, de tel sorte que les employés à l'unanimité décident de prioriser les conventions implicites et se sont ces conventions qui vont réguler la vie des employés dans l'organisation.

Les participants de cette recherche sont âgés de 36 à 45 ans, ils ont tous subi les normes comme des conventions venant des autres, la norme comme, un projet qui ne mènent pas toujours à un engagement réel dans le travail ou à la gestion d'un service particulier. Ils s'y retrouvent d'ailleurs là pour la plupart de par leur propre audace et leurs propres moyens à cause de la difficulté de l'efficacité dans l'exercice de son service ou de sa direction : c'est le cas de Georges et de Marc qui affirment avoir fait des formations qui n'émanent pas de l'administration, puisqu'il paye eux-mêmes ces études leur servant de renforcement de capacité. Pour des critères même d'admission Luc avait pensé que les employés allaient au PSSFP par des moyens outre que la réglementation. C'est le cas de Luc qui s'y est retrouvé là de manière hasardeuse dans le programme de formation.

Il en est de même pour Marc qui s'y est retrouvé sans même ne remplir aucune condition, mais au nom de la relation d'avec son chef il se retrouve dans le programme qui trouve que le choix des employés pour le programme a réveillé les problèmes de justice organisationnelle, et d'efficacité de la formation. C'est aussi le cas de Francis, Marc, Thomas, Luc, pour qui la mise en place de certaines modalités est très douloureuse. Ainsi faute des difficultés d'employabilité et du manque réel d'une vocation dans la profession. Ainsi les conduites de la nature de l'efficacité dont vivent ces employés est fortement compréhensible de par l'efficacité dans la formation. Le développement professionnel est d'ailleurs considéré par eux tous comme un aspect quantitatif, alors même que tous ne voient pas la nécessité de définir les objectifs d'apprentissage. La plupart des résultats du terrain indiquent que les employés s'appuient sur leurs intérêts personnels, mettant de côté l'intérêt collectif.

Aussi, certains employés du Ministère des finances se caractérisent par une efficacité interne défaillante, pendant et après la formation ; c'est-à-dire qu'ils sont là parce qu'ils ne sont pas impliqués. Si ce travail apporte une contribution significative à la compréhension l'action de formation au travers de la prise en compte de la réflexivité il n'est pas exempt de limites. Nous en avons identifié quelques-unes.

D'une part une convention n'est pas un contrat. La convention est un processus cognitif collectif. Elle se substitue au calcul individuel pour proposer une solution canonique et indiscutable à un problème d'incertitude. L'agent reste libre de l'adopter et il le fait pour ne pas avoir à calculer. Le contrat suppose des ajustements subjectifs intentionnels et donc une stratégie d'élaboration privée de la part des agents.

Par ailleurs la recherche devrait montrer que la plupart des conventions peuvent être appelées règles (règles tacites, règles familières, règles non écrites...), cependant toutes les règles ne sont pas des conventions. Il peut s'agir de règles qui n'ont rien à voir avec la conduite d'agents humains (exemple d'une règle de cuisine, d'un théorème mathématique...), de règles qui vont à l'encontre des préférences des agents. C'est le cas de règles auxquelles une autorité adjoint des menaces ou des sanctions afin d'exercer son pouvoir sur une classe d'individus. Ainsi, On peut aller ainsi au-delà de la simple juxtaposition de variables dans un schéma analytique et formuler des hypothèses plus fécondes qui conduiront à mieux identifier, comprendre et résoudre les problèmes qui interviennent dans les controverses sociales liées à l'environnement professionnel. Surtout lorsqu'il s'agit de la prise en des normes et des attitudes des personnes par les cadres du MINFI.

Une troisième limite est qu'une Convention n'est pas synonyme d'équité. Comme nous l'avons vu précédemment, la convention doit permettre de résoudre un jeu dans lequel les équilibres sont multiples et les agents font face à un problème d'indécidabilité. L'unicité de l'équilibre est donc le principal objectif. Il n'a de tels « groupes » correspondent rarement à un groupe d'engagement constitué sur la base de convictions partagées sur lesquelles se fondent les stratégies d'intervention. Or c'est précisément la prise en compte des attitudes des personnes comme critère de l'engagement qui s'avère être le plus pertinent en ce qui concerne l'ancrage social et cognitive du développement professionnel.

D'une part, il serait intéressant de réaliser une étude qualitative, pour mieux. Une confrontation des relations observées au discours des employés du PSSF eux-mêmes permettrait d'approfondir ces résultats. Par ailleurs, étant donné que notre étude est transversale, il faudra interpréter les résultats avec précaution. En effet, même si l'hétérogénéité de l'échantillon pourrait permettre une généralisation des résultats, l'aspect temporel du sens des relations n'est pas encore vérifié. Une étude longitudinale permettrait à l'avenir de pallier cette limite. Il serait, donc, intéressant et avantageux dans les futurs travaux d'envisager, de vérifier l'influence de la perception de la convention et de la structuration. La prise en compte des attitudes devraient permettre aux agents publics en services au MINFI d'avoir des

connaissances pratiques leur permettant, de se situer dans leur environnement, de le maîtriser, et de se développer.

5.4. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES

La critique d'une réflexivité exclusivement subjectivante importe pour les groupes professionnels qui espéreraient affirmer leur distinction et, partant, leur professionnalité, par une capacité réflexive qu'ils institueraient dans le système normatif du groupe. Nous préférons l'approche de Lenoir et al. (2002) sur la médiatisation professionnelle comme objet de formation professionnelle habilitant à une réflexivité plus complète. La formation en milieu professionnel est une intention ou un projet institutionnel visant à transformer les individus. Elle peut varier avec le temps et le contexte. Ainsi, elle permet de développer des savoirs collectifs, de formaliser et de capitaliser les expériences pour mieux transmettre. Wittorski (2007), souligne par ailleurs que durant le processus de professionnalisation des tensions peuvent apparaître lorsque le projet de l'organisation diffère de celui de l'individu. Bien que la formation continue soit très souvent l'initiative des organisations, il n'en demeure pas moins que l'individu peut également initier sa formation selon ses besoins et ses aspirations professionnelles. La professionnalisation est ainsi perçue comme une partie de l'offre de formation.

La réalisation des compétences ne dépend pas seulement des caractéristiques propres d'une personne ou d'un groupe. Cela tient à la qualité de l'interface entre la personne et la situation de travail. Cette fonction est à l'origine de l'avantage de la fiabilité. Une approche fiable tient à la fois à ses caractéristiques personnelles et aux circonstances dans lesquelles il se trouve en situation de travail. La création, le maintien et le développement des compétences ne peuvent être que le résultat d'une politique globale incluant une organisation du travail qui produit ensemble des savoir-faire. Dans un système de travail traditionnel où peu ou rien n'est laissé au hasard, c'est le travail de la direction de s'assurer que chacun fait ce qui est attendu. Après avoir identifié une défaillance potentielle, la direction doit en trouver la cause et remettre les choses en ordre par la formation, la classification et l'évaluation, le commandement ou la communication. Ce qui caractérise ce mode de gestion est radicalement différent de ce que l'on connaît habituellement : les managers du MINFI doivent accepter de gérer quelque chose qu'il ne maîtrise pas entièrement, il doit également considérer que les dysfonctionnements sont des événements tout à fait normaux, et non des anomalies ou des exceptions. Dès lors, l'action du gouvernement n'est pas de remettre à niveau les responsables des difficultés, mais d'enquêter

sur les problèmes avec les parties prenantes pour trouver des solutions acceptables pour les deux parties. Les managers du MINFI pour optimiser le développement professionnel de leurs employés en général et précisément ceux des contractuels de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » qui y sont affectés devraient définir préalablement les parcours professionnels de l'ensemble des travailleurs. Les projets et parcours de professionnalisation sont finalisés sur des capsules de professionnalisation mettant en évidence et décrivant l'ensemble des compétences professionnelles à acquérir. Le cap implique davantage une direction à poursuivre qu'un port à atteindre.

Il y'a également lieu de définir les objectifs de chaque parcours professionnel. Techniquement, le parcours professionnel vise un ensemble cohérent et structuré de ressources et de situations professionnelles qu'il faut gérer. Des repères sont fixés pour une période intermédiaire. La prévision présente une hypothèse évolutive et pour les transformer en buts probables. Les méthodes de prévisions des relations d'emploi et d'éducation ne peuvent prendre en compte la complexité des environnements auxquels les entreprises sont confrontées. En période d'incertitude, il n'y a pas de temps pour des prédictions détaillées. Ceux qui pratiquent professionnellement la prévision, présente une hypothèse évolutive. La formation permanente ou la formation continue est le renouvellement des connaissances pendant une période donnée selon une fréquence régulière. Elle a pour but, d'accroître l'efficacité des agents dans l'accomplissement des tâches qui leur sont confiées et de contribuer à une meilleure utilisation des ressources humaines dans la fonction publique. La raison d'être de la formation professionnelle, c'est de développer les aptitudes de l'agent pour qu'il s'adapte et se conforme au poste de travail où il est affecté d'une part, et de permettre à l'administration de gagner en efficacité d'autre part. La formation en général favorise l'émergence d'élites dans une administration ou dans une structure, et crée la différence entre les agents qui acceptent de se former et ceux qui estiment qu'ils n'ont plus besoin d'acquérir d'autres connaissances supplémentaires. La formation favorise la promotion des plus compétents. Belinga Bessala (2013), présente la différence qui existe entre la formation professionnelle et la formation professionnalisante. Pour l'auteur, la première renvoie à la formation dédiée aux étudiants sans emploi en quête de qualifications pouvant leur permettre d'intégrer aisément le marché du travail. La deuxième quant à elle renvoie plutôt à la formation des professionnels qui bénéficient déjà d'une expérience de travail et voudraient s'améliorer dans la pratique. Wittorski (2009), à son tour situe la professionnalisation à trois niveaux :

- La professionnalisation au sens de la construction d'une profession, d'un métier ;
- La professionnalisation au sens de la formation, souvent sur la base d'un référentiel prédéfini ;
- La professionnalisation au sens de l'efficacité au travail.

La formation en milieu professionnel est une intention ou un projet institutionnel visant à transformer les individus. Elle peut varier avec le temps et le contexte. Ainsi, elle permet de développer des savoirs collectifs, de formaliser et de capitaliser les expériences pour mieux transmettre. Wittorski (2007), souligne par ailleurs que durant le processus de professionnalisation des tensions peuvent apparaître lorsque le projet de l'organisation diffère de celui de l'individu. Bien que la formation continue soit très souvent l'initiative des organisations, il n'en demeure pas moins que l'individu peut également initier sa formation selon ses besoins et ses aspirations professionnelles. La professionnalisation est ainsi perçue comme une partie de l'offre de formation.

Les méthodes de prévision des relations d'emploi et d'éducation ne peuvent prendre en compte la complexité des environnements auxquels les entreprises sont confrontées. En période d'incertitude, il n'y a pas de temps pour des prédictions détaillées. Ceux qui pratiquent professionnellement la navigation auraient besoin d'éclairage à l'avenir pour mieux se guider. Pour décrire ces cadres, quelques variables importantes ont été identifiées :

- La nécessité de justifier une notion plus large de « situation professionnelle » différente de la notion de poste de travail. Il s'agit d'un ensemble de tâche, de fonctions, de fonctions techniques, rationnelles, etc.
- L'importance d'identifier et de décrire les « facteurs de développements » et leur impact sur les situations de travail. L'organisation de l'entreprise est en constante évolution. C'est une illusion que l'on veuille disposer d'information complètes et précises sur tous les facteurs qui peuvent jamais affecter le cadre de référence des ressources d'expertise et d'information
- La nécessité d'adopter une approche de développement participatif.

Ceci est essentiel lors de l'utilisation de référentiels, et il est nécessaire de s'assurer que le référentiel prend en compte la réalité, pas seulement sa prescription. Le deuxième point essentiel sur lequel les managers du MINFI doivent s'appuyer c'est l'élaboration d'une cartographie permettant l'évaluation de chaque poste de travail, les compétences liées audit

poste les formations qui cadrent avec lesdits poste. Dans le domaine de la navigation professionnelle, la cartographie conduit à une évaluation qui permet d'identifier et de valider les informations obtenues. Ces rapports doivent avoir les caractéristiques suivantes :

- Ils ne constitueront pas une épreuve d'évaluation en eux même, mais devront consigner les résultats de l'évolution.
- Relevé des justificatifs déposés pour la reconnaissance et la validation des compétences
- Dépend d'une évaluation appropriée de la connaissance et de la validation
- Evaluer les styles d'apprentissage des professionnels afin de mieux adapter les styles d'apprentissage aux personnes
- Structuration de l'image de soi. L'équilibre permet d'expliquer ce qui est parfois difficile à exprimer.
- Gère des projets visant à améliorer ou à développer des compétences en fonction de leurs projets d'évolution professionnelle

La conception classique du plan de formation permet au manager de suivre des parcours familiers et, en plus, un univers de formation connu très utile entre les cours ou les activités de formation sans grandes surprises. Cette navigation permet de ramifier sans but des activités de formation sans but des activités de formation manquantes ou oubliées et de lever l'illusion d'investir dans la formation pour ceux qui restaient consommés par les offres et les pratique du catalogue. Le professionnalisme ne se limite pas nécessairement à l'entreprise elle-même (Perrenoud, 2002). Cela peut s'étendre à d'autres situations extérieures, notamment dans le même domaine de travail. La difficulté reste à mettre en liaison la question d'éducation à celle des compétences professionnelles ouvre de nouveaux espaces de navigation. Chaque apprenant repart avec un double objectif : terminer le cours au mieux de ses capacités et noter ce qu'il a découvert ou appris. Une condition nécessaire pour apprendre à apprendre n'est pas seulement d'apprendre, mais aussi de pouvoir décrire comment on apprend. Prendre du recul est également nécessaire pour que le sujet puisse se forger son identité professionnelle, organiser son parcours de manière significative, se faire une mémoire de son histoire, évaluer ses progrès et ses apprentissages. L'histoire est toujours un déplacement d'expérience. L'individu structure et façonne son identité professionnelle. la professionnalisation selon Wittorski (2007), ne se limite pas à une simple réflexion. Il crée une cohérence entre les différentes compétences acquises et les inscrits dans le fil conducteur de l'identité professionnelle.

D'après Leonetti (1990), les stratégies identitaires sont les stratégies qui « apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci ». Le milieu professionnel est un milieu dans lequel l'individu est appelé à collaborer avec ses semblables. C'est dans cette collaboration que des liens se créent et la communication devient facile tout en donnant naissance à des relations d'interdépendance. C'est dans cette logique également que l'individu par le biais de la profession s'identifie aux autres membres du groupe. Au-delà de l'aspect d'apprentissage, la formation professionnelle permet de créer des liens de familiarité entre les individus. Le milieu professionnel et le lieu de la formation d'après le témoignage de Georges contribuent à construire l'identité professionnelle des employés des administrations. En effet, le fait de se côtoyer tant au lieu de formation qu'en milieu professionnel développe la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant et renforce le sentiment d'appartenance à un groupe, à une communauté. Selon Leboterf (2002), une personne reconnue comme un professionnel compétent a une identité sociale qui transcende son travail. Quant à Barbier et Kaddouri (1996), les dynamiques identitaires sont : « les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ces résultats. La signification que l'agent de l'État accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte ».

L'identité professionnelle d'un individu est ce qui la distingue des autres. Elle est composée non seulement de ses capacités, mais également de ses connaissances, et de sa perception de son environnement. L'identité professionnelle de l'individu se construit à travers trois savoirs : savoir, savoir-être et savoir-faire. Si la deuxième rapproche de l'identité professionnelle s'intéresse particulièrement aux questions de professionnalisation que ce soit dans le cadre de la formation professionnelle (Barbier, 2006), ou de participation à tout autre dispositif institutionnel (Kaddouri, 1999). Ainsi l'identité professionnelle d'un individu renvoie à l'ensemble de ses connaissances, ses croyances, ses attitudes, tout en tenant compte des normes, règles, valeurs et les codes qui régissent sa profession. Dubar (1991), reprend la question de l'identité au travail en partant du postulat fondamental que les identités sont « produites par l'articulation d'une identité "virtuelle" attribuée par autrui et d'une identité "réelle" pour soi construite à travers la trajectoire antérieure ». Dubar propose de prendre en

considération les savoirs, les compétences et les images de soi. En examinant un ensemble de recherches réalisées entre 1960 et 1980, il présente à son tour des configurations identitaires. Par ailleurs, les travaux d'Osty et al (2007), identifient trois niveaux d'analyse des identités collectives. Le premier étant celui de des espaces d'identification (le travail, l'entreprise, la trajectoire, la société externe), quant au deuxième, il s'agit des systèmes de représentation (légitimation, finalités du travail, fonction de l'entreprise) et enfin, les sociabilités de groupe (comportements relationnels et attitudes au travail). Sur cette base, six modèles d'identité collectives sont distingués :

- L'identité réglementaire qui concerne les professionnels qui ont un rapport instrumental au travail, qui n'y développent que de faibles sociabilités et qui manifestent de nombreux signes d'une existence sociale externe ;
- L'identité communautaire : ces professionnels présentent un ancrage dans de fortes traditions collectives même si elles subissent un effritement réel qui les rend bien moins opérantes que par le passé ;
- L'identité professionnelle de service public : l'interaction avec l'utilisateur est au cœur de la construction identitaire qui recouvre à la fois la détention d'un savoir-faire particulier et le recours aux principes de l'action publique ;
- L'identité de métier : ici les professionnels mettent en relief un vif intérêt pour l'activité qu'ils exercent. La fierté du travail bien fait, la satisfaction liée à la détention d'une qualification particulière, la confrontation des points de vue perçue comme porteuse d'apprentissages sont quelques-unes des positions partagées par ces professionnels ;
- L'identité de mobilité : c'est la trajectoire personnelle qui constitue ici l'élément le plus structurant pour les individus. Si la promotion en est l'un des moteurs, la recherche de l'accroissement de l'intérêt porté au travail, ou la progression statutaire, ou encore le niveau de rémunération attendu peut en être d'autres déterminants. Pour les professionnels concernés, l'accent est mis sur le caractère individuel du projet dont le métier est l'instrument et non la finalité.
- L'identité entrepreneuriale : ces personnels sont très fortement attachés à leur métier éminemment porteur de sens et qui leur permet de mobiliser leurs capacités techniques, intellectuelles, mais aussi personnelles, voire affectives.

Par ailleurs, une série de travaux parmi lesquels ceux de Leonetti (1990), Barbier et Kaddouri (1996) postulent également que l'identité (qu'elle soit professionnelle ou non), loin

de se présenter comme un état parmi d'autres, relève par essence de constructions dynamiques, jamais achevées parce que perpétuellement sujettes aux interactions « sujet-environnement ». D'après Leonetti (1990), les stratégies identitaires sont les stratégies qui « apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective des acteurs et expriment, dans leur mouvance, les ajustements opérés, au jour le jour, en fonction de la variation des situations et des enjeux qu'elles suscitent. C'est-à-dire des finalités exprimées par les acteurs et des ressources de ceux-ci ».

Quant à Barbier et Kaddouri (1996), les dynamiques identitaires sont : « les moyens, l'investissement, que va consentir le formé pour la réalisation du processus de formation dépendent de la signification qu'elle présente pour lui, de l'image qu'il se fait de ses résultats et de l'usage de ces résultats. Nous faisons l'hypothèse que la signification qu'il accorde à la formation est intimement liée à la signification qu'il accorde globalement à sa dynamique de changement intérieur, appréciée dans son contexte ». Si la première de ces notions déborde largement le domaine professionnel, la seconde s'en rapproche fortement en s'intéressant en particulier aux questions de professionnalisation que ce soit dans le cadre de la formation professionnelle (Barbier, 2006), ou de participation à tout autre dispositif institutionnel (Kaddouri, 1999). Selon Leboterf (juin 2002), une personne reconnue comme un professionnel compétent a une identité sociale qui transcende son travail. Dans une conjoncture économique incertaine et difficile, la reconnaissance du professionnalisme d'un agent public devient une assurance et un avantage quant à la maîtrise de sa mobilité sociale et donc son employabilité.

Les conditions de navigation favorables représentent le plan directeur pour l'environnement de la connaissance. Les gens ne participent aux projets de professionnalisation que si les conditions les incitent à faire ce travail et rendent les projets possibles. Un schéma directeur à cette exigence car il consiste en un ensemble cohérent de décisions importantes à prendre sur les 'variables 'les plus importantes susceptibles d'affecter. Ces difficultés ne doivent pas masquer la nécessité de créer un jeu « gagnant-gagnant » dans la mise en œuvre de la politique de management par les compétences de l'entreprise.

Seulement dans la mesure où l'entreprise, d'une part, et les employées, d'autres parts, estiment qu'il est dans leur intérêt que la politique et les m mécanismes connexes résistent à l'épreuve du temps. Du point de vue de l'entreprise cela peut être un gain de compétitivité ou de crédibilité. Du côté des employés, il peut s'agir de nouvelles opportunités d'avancement, de changements de clarification, d'incitations payées, de conditions de travail. C'est comme une « table de mixage » ou il s'agirait de configurer différentes variables pour comprendre et

influencer la dynamique du professionnalisme. En agissant de manière cohérente, l'objectif du schéma directeur est de converger. L'individu étant complexe dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet professionnel, il apparaît nécessairement de créer une fonction de gestion professionnelle qui agirait comme un pilote de dispositif de maintien et de développement des compétences. Les managers du MINFI et ceux du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques doivent chacun en ce qui les concerne assurer la formalisation et la modernisation de référentielles compétences il s'agit d'une mission d'observation et d'animation. Selon l'environnement de l'entreprise, cela peut conduire à des méthodes de mises en œuvre particulières. Mais, du fait de la complexité et du caractère dynamique de l'environnement professionnel de l'employé, le manager doit pouvoir tenir compte des invariants qui peuvent être présentés, à savoir :

- traiter de manière proactive ces référentiels ;
- enquêter et expliquer la cohérence du professionnalisme,
- orienter, conseiller et accompagner les démarches aux normes locales en construction,
- s'assurer de la mise en place et du fonctionnement de procédure innovantes ;
- réfléchir aux projets, orientations commerciales de l'entreprise et aux exigences de changement de culture d'entreprise.

C'est pourquoi il est important pour une entreprise de définir un ensemble de 'compétences critiques' dont dépend de sa compétitivité. La notion de compétence ne peut être réduite à des connaissances techniques ou à des connaissances. Elle comprend des référentiels, des normes plus ou moins explicites qui réglementent et orientent les comportements professionnels, des représentations communes, critères de valeur et de préférence. En favorisant la conjugaison de conditions favorables aux effets des situations paysagères professionnelles et enrichir la carte des possibles serait un atout pour les managers professionnels. Cette approche fait référence au conseil interne et la mémorisation. Comme nous l'avons vu précédemment avec Perrenoud (2007), les situations de travail ne sont pas automatiquement des opportunités de professionnalisation. Les « 25000 jeunes diplômés » ont besoin de suivi.

Dans la plupart des cas, les conditions à remplir dépendent de leurs responsables opérationnels. Cette perspective développementale s'appuie sur la référence des travaux piagétien relatif au développement psychologique de l'enfant. Elle part du présupposé que les savoirs et les pratiques de l'individu évoluent progressivement dans un champ professionnel

donné, les connaissances acquises dans le nouveau stade étant plus complexes que celles du stade antérieur. Le mouvement progressif qui se produit chez l'acteur, grâce à ses expériences professionnelles et personnelles successives, lui permettent d'assimiler différemment les caractéristiques nouvelles et familières des situations d'activités rencontrées.

Fessler et Christensen (1992) soulignent que le développement professionnel est le produit d'une interdépendance entre le vécu personnel ; le vécu professionnel et l'organisation de l'institution. D'après ces auteurs, pour comprendre l'évolution des pratiques et des modes de pensée des professionnels ; il est nécessaire de prendre en compte les éléments des conditions (sociales, relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, culturelles, etc.)

L'activité professionnelle a une dimension constructive puisqu'elle permet à l'acteur d'apprendre en faisant, c'est-à-dire d'acquérir des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées (Marcel, 2006 ; Pastré, 2008). Dans cette optique, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influencent l'évolution des pratiques et des modes de pensée des acteurs. L'acteur professionnel peut acquérir de nouveaux savoirs professionnels, évolué dans ses pratiques, ses conceptions et ses représentations dans les situations d'activité finalisées vécues ou provoquées. Trois indicateurs (interdépendants) permettent de de décrire, comprendre et expliquer le développement professionnel : le sujet, ses actions et l'environnement dans lequel il évolue.

Plusieurs travaux, relevant de champs théoriques différents, s'intéressent plus particulièrement à la façon dont l'organisation (qualifiante et apprenante), la présence d'un tiers (notion d'accompagnement) ou encore l'investissement dans une activité peuvent faciliter l'apprentissage et le développement professionnel. Remoussenard (2005, p. 37), s'intéresse à l'activité l'apprentissage dans le processus de développement professionnel. Il s'agit d'observer la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages, voire de développement professionnel. Lorsque l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux, cela est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs. Le développement à ce niveau correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée. L'apprentissage dans le processus de développement professionnel prend plusieurs formes : l'apprentissage par l'action, ou par l'acquisition ou la construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels.

Plusieurs situations peuvent favoriser le développement professionnel d'un individu. D'après Le Boterf (2007), la professionnalisation est au carrefour du sujet, son histoire et sa socialisation, en rapport avec les situations professionnelles qu'il a rencontrées, des situations et parcours de formation qu'il a suivie. Selon l'auteur, l'itinéraire de professionnalisation d'un individu relevant d'une logique de navigation professionnelle, correspond à la rencontre de situations variées, au-delà des seules formations réelles qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les rencontres professionnelles. Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation. S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001). Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles (Leplat, 2001 ; p. 42).

Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques. Le processus décrit par Anderson (1981), cité par Leplat (2001), stipule que plus l'action ne progresse, l'activité est réorganisée et les compétences sont de plus en plus incorporées à l'action. Ce qui entraîne, l'allègement de la charge de travail (Leplat, 2001 ; p. 43). Ainsi, le développement professionnel repose sur une incorporation croissante des compétences à l'action au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces compétences.

Le développement professionnel passe également selon Dubet (2000), par l'expérience. Les sociétés modernes, recourent de plus en plus à l'expérience. Le passage à l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionnalisation, l'affaiblissement des institutions place les individus devant des situations complexes que Nizet (2001), qualifie d'incertitude. Le sens de l'action des individus et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes (Dubet, 2000, p. 78). L'expérience est donc l'acquis que le professionnel, capitalise dans des situations singulières qui se présentent à lui. L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. À ce niveau, il existe un débat entre les pairs du courant de l'apprentissage expérientiel qui pensent

que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de prendre conscience. Ce débat renvoie à la différence entre la conscience pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).

Ainsi, plusieurs conceptions sont identifiables dans les travaux portant sur la construction de l'expérience. Elles ont pour point commun de considérer l'expérience comme une construction subjective à partir des actions réalisées par l'individu. Leur différence tient, comme indiqué plus haut, à la place qu'elles donnent à la conscience qu'a le sujet des apprentissages qu'il réalise. Schwartz (1999), considère que la notion d'expérience est un « concept fade », elle renvoie à la « renormalisation » en situation (lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations). L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, l'auteur parle de « savoir investi » pour la désigner. Par différence avec le savoir formel, « les savoirs investis sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis [...], indépendants des situations particulières » (Schwartz, 1999, p. 215).

Ricoeur différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : l'expérience est dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future). « Aujourd'hui, dans les environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, encore appelées des normes antécédentes qui feraient du travail l'équivalent d'un protocole expérimental... il est donc possible de dire que toute activité est un débat, une « dramatique » au sens où il se passe quelque chose, entre des normes antécédentes (tout ce qui est du côté de l'expérimentation et du protocole) et tout ce qui est de la rencontre de rencontres et là il faut « renormaliser » c'est à-dire qu'aucune prescription d'aucune sorte ne dit comment agir... Il faut s'appuyer sur des aspects du protocole, mais il va bien falloir se donner à soi-même des normes pour traiter l'aspect non-standard de la situation. Il y a là un postulat d'appel à l'expérience, car s'il faut que chacun se donne des normes pour traiter l'aspect singulier de la situation, il le fait avec son patrimoine, on dira avec son expérience » (Schwartz, 1999, p. 13).

Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner trois agents : soi (autoformation), les autres (hétéro-formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques) » (Galvani, 1995, p. 39). Autrement dit, nous apprenons par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel, mais, selon Carré et al. (1997) ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'auto direction. Pour sa part, Moisan (1997), indique qu'une situation professionnelle suscite d'autant plus l'autoformation qu'elle s'insère dans une organisation de type bureaucratie professionnelle en référence aux travaux de Mintzberg où le caractère régulièrement inédit du travail ne peut faire l'objet de procédures : la prescription est donc réduite. L'autoformation traduisant la production de savoirs en actes est alors favorisée notamment par l'indétermination de la situation de travail et la nécessité de réfléchir sur son action. Carré et Charbonnier (2003), s'intéressant aux apprentissages professionnels informels à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que ce type d'apprentissages s'observe au moment de l'entrée dans une fonction (idée d'épreuve et de mise à l'épreuve). Ces apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l'apprenance.

Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une codétermination et d'une co-transformation activité-acteur. Les thèses évoquées ici ont pour point commun de considérer que l'étude du couple acteur et situation est essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes. Selon les thèses constructiviste et socioconstructiviste avec et à la suite de Piaget, notamment, apprendre consiste à modifier des schèmes à partir des interactions avec l'environnement, une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation. Certains travaux qui ont succédé à ceux de Piaget constituent le courant des socioconstructivistes, notamment les travaux de (Doise & Mugny 1981) qui indiquent que l'apprentissage s'opère également dans un contexte de coopération et d'interaction), l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement. L'individu, l'action et la société se constituent chacun réciproquement (Lave et Wenger, 1993, p. 33). La thèse de la didactique professionnelle, pour sa part, conçoit le développement professionnel comme étant un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires, de concepts organisateurs de l'action (Pastré (1999),

prolongeant les travaux de Vergnaud. Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24), Pastré propose la notion pragmatique, qui traduit les concepts que les individus mobilisent dans l'action. Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation. La thèse de l'ergonomie cognitive et la sociologie cognitive soutenues par Theureau (2000), Hutchins (1988), stipulent que le développement professionnel passe également par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle en milieu professionnel.

Le modèle réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. La pratique réflexive prescrit, une distanciation consciente entre le praticien et son action. On constate que le recours à l'activité réflexive par des individus à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant. Ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un praticien réfléchi (Argyris et Schön, 1989), capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent. De ce point de vue, c'est probablement dans la « flexibilisation » des personnes en accompagnement de la flexibilité du travail que réside l'enjeu de ces dispositifs. Ainsi, dans des champs très divers tels que le travail social, l'éducation, l'industrie, des dispositifs d'analyse de pratiques apparaissent. Leur ingénierie repose sur l'engagement d'un travail de rétrospection par rapport à l'action et parfois même de réflexion anticipatrice. Il s'agit alors, pour les participants, de proposer de nouvelles pratiques pouvant apporter satisfaction aux nouvelles exigences de travail. Selon Barbier et Galatanu (2004, p. 126), l'énonciation de savoirs d'action sert alors à favoriser une mentalisation et une formalisation des compétences inductrices de compétences de gestion et de rhétorique de l'action. Elle permet une flexibilisation des compétences, développe des compétences élargies ou des poly compétences, et favorise le développement de nouvelles compétences collectives. Le paradigme de la réflexivité est plus utilisé dans un contexte de formation et dont but visé est la professionnalisation.

Les manageurs des centres de formations professionnelles telles que le PSSF gagneraient à développer et proposer une offre de formation qui apporte une contribution particulière au processus de professionnalisation. Perrenoud (2002), ne manque pas de préciser que l'instrument utiliser dans la formation par alternance c'est la réflexivité. Il serait donc difficile pour un formateur comme le PSSFP de prétendre faire des formations professionnelles lorsque l'aspect de la réflexivité n'est pas développé. L'enquête sur le terrain a montré que dans le

processus de formation des travailleurs au PSSFP, l'aspect stage ne revêt qu'une formalité. Plusieurs répondants à l'enquête ont reconnu ne pas avoir fait de stage pratique durant leur formation, mais pour des soucis de forme ont produit des rapports de stage, tout en précisant qu'ils n'avaient pas fait de stage. Le stage dans sa pratique revêt un double accompagnement académique et professionnel. C'est cet exercice qui permet à l'apprenant d'asseoir et de palper du doigt la réalité de ce qui lui a été enseigné. Si donc, le centre de formation ne veille pas à la réalisation du stage, on serait tenté de qualifier la formation de non professionnelle d'une part. D'autre part, si l'employeur qui dans le cas de la présente étude est le MINFI, ne veille à l'accompagnement du l'agent public pendant sa formation, alors cette formation n'aura été que perte de temps car elle ne profite ni à l'employeur, ni au formé. Le plan de formation fait partie intégrante du dispositif de formation professionnelle continue. Depuis 1970, l'importance de la formation a beaucoup évolué dans l'entreprise qui considère désormais la formation comme un investissement à moyen terme. Considérant l'importance stratégique des programmes de formation et le contexte économique dans lequel ils s'inscrivent, la direction des ressources humaines dans les organisations telles que le MINFI exige de plus en plus la mise en place de procédures rigoureuses pour évaluer non seulement leurs efforts mais aussi leur impact. En concertation avec les intervenants (les formateurs et encadreurs professionnels). Les prestataires d'éducation sont élaborés. L'articulation toujours plus grande entre les projets individuels et les exigences de l'entreprise conduit l'ingénierie à poursuivre deux objectifs :

- assurer la qualité des situations réelles de formation parmi la diversité des opportunités professionnelles ;
- s'assurer, en collaboration avec les encadrant, que les conditions de leur passage des situations professionnelles aux opportunités professionnelles.

Le plan de formation pourrait être utile, mais ses outils de navigation et d'aide à la décision ne sont pas des pilotes automatiques. Ils les aident mais ne les remplacent pas. Leur utilisation nécessite de règles. Il appartient au gestionnaire d'établir ces règles et de veiller à leur bonne application, en assurant la coopération entre les opérateurs du système de formation professionnelle. L'efficacité et l'efficience d'un système de professionnalisation, qui alterne entre formation et situations professionnelle ne dépend pas seulement des méthodes ou des outils utilisés. Il est important qu'une fonction soit ajoutée à la reprise de la coopération, l'utilisation d'outils de communication, pour sécuriser la circulation de l'information entre les participants et la qualité de leurs communications, pour sécuriser l'inter la circulation de l'information entre participants et qualité de leurs interfaces.

C'est l'unité entre les entraîneurs et les encadrants qui doivent fonctionner. La collaboration va au-delà de la coordination. Elle nécessite l'initiative des opérateurs pour échanger, transmettre et diffuser l'information. Le manager doit également garantir la qualité du dispositif professionnel. Ainsi, la démarche qualité ne peut pas se limiter à l'utilisation de certains outils ou à la gestion de la chaîne d'activité. Au vu de la multitude de dispositifs de professionnalisation des organisations, il semble pertinent de proposer un ensemble de geste de base qui doit nécessairement être mis avec une démarche qualité. Dans ce domaine, la discipline doit s'accompagner de souplesse. En effet, le professionnalisme est le résultat de la coproduction. Toute acquisition nécessite un investissement personnel. La conduite de nouvelles fonctionnalités ne peut être réalisée qu'avec l'engagement des personnes.

L'apprenant acquiert des connaissances et des compétences en les développant. Qu'il s'agisse de compétences professionnelles, d'éducation ou de santé, il n'y a pas de différence entre les services et la personne qui en bénéficie. La participation des étudiants montre l'incitation cruciale pour atteindre la qualité du service. Une éducation qui ne suscite pas le désir d'apprendre aurait peu de chances d'atteindre une bonne qualité. L'envie de devenir professionnel est principalement donnée par l'intérêt passionné du formateur pour sa matière, la motivation chaleureuse du formateur face aux difficultés, la visibilité des progrès personnels vers le professionnalisme, la reconnaissance des acquis. Un système de professionnalisme qui ne crée pas la joie du progrès ne peut pas être de haute qualité. D'un point de vue qualité, les processus ne s'arrêtent pas à la fin du stage. Le développement des compétences ne peut se confirmer qu'en situation de travail. Les 'fonctions d'utilisation' sont également un magasin de compétence. Il serait important de s'assurer de la qualité des facteurs qui influent sur la dynamique de la dégustation professionnelle, responsable, ce n'est pas seulement après avoir vérifié le niveau de compétence, mais surtout, prêter attention non seulement aux résultats, mais aussi au dispositif de production. Le développement de la pratique de l'audit, et notamment des audits de qualité, de cette recherche croissante des conditions qui doivent être réunies pour que l'éducation produise les résultats escomptés. La mise en œuvre du leadership en milieu professionnel requiert plusieurs conditions parmi lesquelles :

- le développement des objectifs professionnels ;
- le développement, le contenu et la gestion des projets de carrière ;
- les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis antérieurs ;
- la conjonction de conditions favorables aux projets professionnels
- la qualité du plan et l'offre de formation

Il est important de rappeler que, lorsque les pays pouvaient créer des monopoles, la fragilité des entreprises n'était pas comprise. Il est désormais clair qu'une entreprise qui ne commet une grosse erreur stratégique. Sans utiliser l'intelligence de tous les membres de l'entreprise, sans développer cette intelligence, l'entreprise se réduit à utiliser uniquement les services du top management, ce qui ne suffit plus. En effet, le concept de professionnalisme s'est développé en France dans les années 1980, après la crise de l'emploi et la recherche d'une compétitivité accrue. Son importance est née d'une convergence d'intérêt : les travailleurs sont conscients qu'il est dans leur intérêt de démontrer leurs compétences en matière de mobilité professionnelle et de recherche d'emploi, et que les employeurs comprennent le facteur de compétitivité que peuvent représenter les compétences. L'émergence du concept de professionnalisme n'est donc pas le fruit du hasard ou de la mode. Le Boterf (2002), met le terme de compétence en relation avec d'autres concepts en psychologie du travail et décrit les méthodes qui permettent leur prise en charge. Tout cela est essentiellement lié aux effets de la mondialisation économique et à l'émergence des nouvelles technologies. Ces changements majeurs affectent les choix des administrations tel que le MINFI, et leurs configurations.

En somme, des résultats de l'étude, il en ressort que la professionnalisation d'une formation est un processus complexe qui nécessite une approche globale et une collaboration étroite entre les différents acteurs impliqués (PSSFP-MINFI). Elle vise à développer chez les apprenants les compétences nécessaires pour réduire l'incertitude rapidement et efficacement dans la vie professionnelle. La professionnalisation d'une formation repose sur une articulation étroite entre la théorie et la pratique. Le modèle cognitif, constitué des savoirs théoriques et conceptuels, fournit un cadre de référence. Le modèle opératif, quant à lui, se construit à travers l'expérience pratique, la résolution de problèmes concrets et l'acquisition de savoir-faire. La formation professionnelle est ainsi un processus dynamique et itératif, où la théorie éclaire la pratique et où la pratique affine la théorie. La formation professionnelle favorise cette articulation en proposant des méthodes d'apprentissage actives et collaboratives, telles que la pédagogie par projets ou l'apprentissage par problèmes.

Ces méthodes permettent aux apprenants de développer non seulement leurs compétences techniques, mais également leurs compétences sociales et relationnelles, essentielles pour réussir dans le monde professionnel. L'évaluation de la professionnalisation d'une formation doit prendre en compte différents critères, tels que l'acquisition des compétences visées, la satisfaction des apprenants, et l'impact sur leurs performances en milieu professionnel. Une évaluation continue permet d'ajuster les dispositifs de formation en fonction des besoins et des évolutions du marché du travail.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Parvenu à la fin de notre étude, nous tenons à rappeler le problème que pose cette étude, les objectifs de la recherche, les hypothèses de la recherche, la méthodologie adoptée et les résultats de la recherche. Le problème de cette étude est celui du développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 » jeunes diplômés en service au MINFI en situation de formation au PSSFP. D'après MAINGARI (1997), l'Etat du Cameroun dans la quête de solution au problème de l'inadéquation entre formation et emploi est à l'origine de l'idée de la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun. Cette recherche avait pour objectif d'analyser les logiques et pratiques de la formation par alternance, simultanée et réflexive qui rendent compte du développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » affectés au Ministère des Finances.

L'hypothèse générale de cette étude est la réponse à la question de recherche formulée ci-dessous. Elle est la suivante : via le lien consubstantiel entre le milieu de formation et le marché du travail, la prise en compte des normes, attitudes et les logiques de formation rendent compte du développement professionnel des agents publics.

L'hypothèse générale se décline en trois hypothèses secondaires :

- HR1 : par leur dimension normative et structurelle fondée sur les énoncés et les propos tenus dans l'organisation les normes rendent compte du développement professionnel des contractuels de 2011 affecté au MINFI et par ailleurs en formation au PSSFP.
- HR2 : du fait de la complexité des situations professionnelles dues à la réalité socioprofessionnelle, les attitudes qui sont des comportements spécifiques rendent compte du développement professionnel desdits agents publics.
- HR3 : en veillant sur la pratique réflexive durant la formation des formés mettant l'accent sur l'immersion en entreprise, les logiques rendent compte du processus de développement professionnel.

Deux théories ont été mobilisées pour mener cette étude : la théorie des conventions et la théorie de la structuration. D'après Nizet (2001),

L'agent doit préalablement saisir la situation et l'action des autres, à l'aide de cadres conventionnels, pour pouvoir se coordonner. Cette saisie n'est pas seulement cognitive, mais aussi évaluative, la forme d'évaluation décide de l'importance de ce que l'agent saisit et prend en compte. C'est la coordination, de valeurs collectives et biens communs qui ne saurait être réduits à l'état de préférences individuelles, mais qui fournissent l'armature des conventions de coordination les plus légitimes.

La théorie des conventions indique que le changement organisationnel peut également être opéré à partir des actions elles-mêmes. Ainsi, le changement peut s'opérer directement à partir de la pratique, de l'action elle-même, à condition qu'elle soit reconnue comme consonante. La théorie des conventions propose ainsi aux professionnels de travailler à partir de l'observation de l'espace de travail et à partir de deux axes indissociables : les actions et les représentations. Pour Nizet (2001), la théorie des conventions repose spécifiquement sur les normes et les attitudes des personnes, qui servent de mobiles d'orientation de l'action du professionnel. Elles intéressent un mode de gouvernance bien spécifique des organisations, celui de la coordination, et ne peuvent donc pas prétendre expliquer toutes les situations de gouvernance des organisations. Romelaer (1999, p6) soutient à ce propos que : « *l'individu peut aussi analyser la situation d'incertitude en fonction de ses savoirs et de son expérience, s'informer, créer une solution au terme d'un échange, expérimenter ou créer du savoir* ».

Les conventions ne sont pas seulement appréhendées comme objet théorique. Elles revêtent également deux approches à savoir : stratégique et interprétative. La notion de convention est aujourd'hui fréquemment mobilisée en science économique. Pour une meilleure compréhension du présent, il est opportun de préciser ce qu'on entend par convention. Deux grandes approches décrivent au mieux la théorie des conventions, à savoir « stratégique » et « interprétative ». La première approche dite stratégique peut être considérée comme théorie légitime des conventions au sein de l'économie orthodoxe. Elle repose sur la théorie du choix rationnel. La seconde quant à elle situe la convention au niveau intermédiaire de l'individu et du groupe, dans cet entre-deux vers lequel convergent selon Théret, les différents institutionnalismes. C'est dans ce sens que cette approche constitue le cadre favorable pour traiter la question du rapport des individus au collectif.

Les conventions ici reposent sur le principe de jeux. Batifoulier et Laquier (2002) parlent de la théorie de jeux des acteurs. Pour ces auteurs, les conventions sont dynamiques. Elles changent constamment et intègrent plusieurs variables. En effet, une convention existante ouvre la porte à une nouvelle convention. Dans les jeux évolutionnistes, les conventions se rivalisent et coexistent en même temps.

Tant il est vrai que la notion de convention a été utilisée pour la première fois pour rendre compte des phénomènes économiques, il n'en demeure pas moins que c'est Lewis, philosophe du langage qui va donner ses fondements analytiques. L'objectif visé par Lewis est de rendre compte des conditions dans lesquelles les individus rationnels parviennent à coordonner leurs actions spontanément sans entente préalable. Il est question à ce niveau de doter les deux approches d'une préférence de conformité, telle que le fait de croire que les autres membres du groupe vont agir de la même manière que soi. La convention est donc définie comme une régulation de comportement où chaque membre s'ajuste au comportement qu'il pense réciproque à l'autre. En dehors du caractère arbitraire des conventions, une autre solution permet de se coordonner : l'aspect rationnel.

Pour Lewis (1997), la convention rend compte d'une coordination entre les membres d'un groupe doté d'une rationalité parfaite, sans avoir besoin de recourir à une autorité extérieure. Pour rendre plus explicite l'approche stratégique des conventions, Lewis (1997), va développer sa thèse en mobilisant la théorie des jeux de coordination conceptualisée par Schelling (2003). C'est dans ce sens que la convention est devenue l'objet d'étude de la théorie des jeux qui repose particulièrement sur l'approche stratégique. De manière spécifique, Lewis (1997), présente le jeu de "chasse au serf" pour mieux étayer l'aspect stratégique des conventions.

La notion de convention est mobilisée par l'approche stratégique quand les individus ont à résoudre un problème de coordination où il s'agit de sélectionner une solution de jeu. Cette approche a régulièrement le statut d'équilibre développé par Nash (2006), ce qui lui donne le caractère auto renforçant. L'approche stratégique pose de manière aiguë le problème du suivi des "mauvaises conventions" ou conventions sous-optimales au sens de Pareto. En fait, le caractère arbitraire de la convention (du point de vue d'un large éventail de choix offert) peut pousser les joueurs potentiellement rationnels à opter pour les solutions qui n'optimisent pas leurs gains. Ainsi, les solutions qui apparaissent très souvent logiques, viennent entraver les canons de la théorie standard. Les écrits les plus actuels au sujet de la théorie des jeux

(domination, équilibre évolutionnistes) ne changent que très rarement ce constat qui traduit *in fine* les difficultés à rendre compte du choix d'une convention à partir d'un seul calcul intéressé.

L'émergence et le suivi d'une convention obéissent souvent à d'autres logiques, non strictement instrumentales. Il s'agit spécifiquement de convoquer des sentiments partagés, à des valeurs qui intègrent automatiquement l'aspect collectif dans l'analyse. D'après Searl, la clef de voûte de la pensée collective est le sentiment qu'a l'individu de faire (vouloir, croire, etc.) quelque chose en équipe, et la pensée individuelle que chacun peut avoir naît d'une pensée du groupe que partagent les membres. Ainsi, l'approche stratégique des conventions qui se revendique d'un individualisme méthodologique strict, offre une vision peu enrichie des rapports de l'individu au groupe qui se résume à un simple jeu de calculs d'intérêt personnel. Le groupe est réduit dans un ensemble de croyances mutuelles sur les intentions personnelles des membres formalisés par la connaissance de la rationalité. C'est sur ce point que se démarque l'approche interprétative des conventions.

L'approche stratégique, intégrée par la science économique orthodoxe, considère les acteurs ou les joueurs parfaitement rationnels, maximisateurs d'utilité (persuadés de l'efficacité du marché) et place dans le monde où la conception de la justice a un champ réduit et n'est représenté que par un critère unique d'efficacité (Pareto optimalité). Les propositions de solutions qui se font parfois au prix de l'affaiblissement des hypothèses de la base comme dans les jeux évolutionnistes, face à un certain type de problèmes liés à la coordination, repose sur un ordre spontané. La grande critique de cette représentation de l'économie dénonce cet ordre comme un ordre "barbare". L'économie des conventions particulièrement dans ses plus récents travaux porte sa critique sur le caractère arbitraire de l'ordre économique, sur la pluralité des mondes possible, des modèles d'organisation de l'entreprise et de la cité et sur leurs compositions dans les mondes réels. Dans l'approche interprétative, les conventions ne sont pas seulement des règles de comportement. Elles sont aussi : Des modalités d'évaluation qui permettent d'interpréter toutes les règles. Elles couvrent principalement à ce niveau une dimension normative. Les individus se trouvent donc doté d'une capacité interprétative ; un moyen de coordination des représentations sur les comportements.

L'approche interprétative propose une analyse sémantique des règles, contrairement à l'analyse syntaxique de l'approche stratégique. La première phase du programme de l'économie de la convention a consisté à montrer qu'entre l'approche stratégique et l'approche interprétative des conventions, dans le domaine économique, la contrainte réduisant à néant le problème de coordination. La troisième approche de la convention caractérise le degré

d'intentionnalité médian. Il est important de préciser ici que la règle influence l'action. C'est dans ce sens que la notion d'incomplétude des règles a cristallisé les recherches. En d'autres termes, quel que soit la forme de la règle, on ne peut pas s'abstenir d'une réflexion sur ce que signifie suivre une règle. Cette réflexion constitue la véritable originalité du programme de recherche en économie de convention.

À l'opposé de l'image trop répandue, l'individu qui applique une règle ne peut être comparé à un train qui avance sur les rails. Plusieurs auteurs tel Reynaud ou Favreau ont montré que toutes règles étaient plus ou moins, mais toujours sujettes à interprétation. Partant toujours de l'exemple du chemin de fer, l'individu est en réalité à chaque instant, à un aiguillage, s'interrogeant sur la direction à prendre. Même les règles d'apparence les plus rigides ne déterminent pas le comportement de manière directe. L'application d'une règle qui revêt toujours un caractère général nécessite des ajustements, une appréciation de la situation qui ne sont pas directement dictés par la même règle.

La théorie de la structuration fondée par Giddens (1976 ; 1984) pose le postulat de la dualité de la structure. Elle est présentée comme une théorie sociale sur la création et le maintien des systèmes sociaux qui repose sur l'analyse des structures et des agents. L'analyse des aspects macrosociologique et même microsociologique ne sont pas assez complet pour expliciter la théorie de la structuration. Il est question pour l'auteur de présenter le lien étroit qui existe entre l'organisation en tant que structure et l'individu comme acteur à part entière de l'organisation. Cette thèse repose sur un effet boomerang en ce sens que ce sont les individus qui sont à l'origine des systèmes sociaux qui en retour définissent leurs comportements vis-à-vis de la société à laquelle ils appartiennent.

Il existe une interdépendance entre les deux entités (structure et acteur). La structuration traite de la globalité de l'organisation dans la mesure où elle a l'intention de vouloir rendre compte des facteurs de bon fonctionnement d'une organisation. La théorie de la structuration s'inscrit dans le domaine de la sociologie de l'action. Cette théorie prône en même temps la domination de l'individu en tant qu'acteur, et les structures sociales. Pour Giddens (1976 ; 1984), la structuration analyse l'ensemble des pratiques sociales accomplies et ordonnées dans un cadre spatio-temporel, et ce de façon globale. Il est question d'analyser l'expérience de l'acteur et de l'ensemble sociétal. Pour l'auteur, l'individu et la structure sont interdépendants, l'un n'existe pas sans l'autre d'où le concept de « *relation dialectique* ».

La théorie structurelle sociale fournit un cadre analytique fructueux qui intègre simultanément la structure et l'individu, l'action et l'interaction dans un mouvement dynamique. Son positionnement persuasif permet d'appréhender l'entreprise ou l'organisation non pas comme un lieu figé, où la structure formelle agit comme une limitation, mais comme un lieu de mouvement, un lieu de construction, de structuration, un lieu en perpétuel mouvement. Giddens (1976 ; 1984), explique que la structuration offre un prisme concrètement innovant qui s'intéresse spécifiquement aux processus organisationnels dans leurs parties complexes mêlant activités, acteurs expérimentés et mécanismes structurants. Elle a également l'avantage de fournir des propositions pour appréhender le changement organisationnel à travers l'interaction des acteurs organisationnels. L'intérêt de cette théorie est triple. Premièrement, il constitue la base "macrosociale" de la répétition de l'action et de la structure. Deuxièmement, il ne traite pas l'organisation comme une structure formelle, mais comme un site de structure.

Ce que Giddens (1987), appelle modèle de stratification du soi agissant exige de considérer le contrôle réflexif, la rationalisation et la motivation de l'action comme trois ensembles de procès qui s'enchâssent les uns dans les autres. Giddens (1987), discerne trois grands thèmes communs aux différentes théories du social concurrentes qui ont émergé depuis la deuxième moitié du 20^e siècle. Ces trois thèmes communs sont, dans l'ordre, l'insistance sur le caractère actif et réflexif des conduites humaines, le rôle fondamental qui est accordé au langage et aux facultés cognitives, et, enfin, la reconnaissance du déclin des philosophies « empiristes » des sciences de la nature. La théorie de la structuration, que Giddens (1987), présente ces trois ensembles d'enjeux et à leurs liens réciproques. Les structures quant à elles sont présentées comme des ensembles isolables de règles et de ressources.

De plus, selon la théorie de la structuration, le moment de la production de l'action est aussi un moment de reproduction, dans les contextes d'actualisation quotidienne de la vie sociale, même lors des bouleversements les plus violents ou des formes les plus radicales de changement social. Giddens (1984) se propose donc de relier en un tout cohérent un certain nombre d'éléments théoriques épars, qui s'expliquent par eux-mêmes, mais qui le sont encore plus quand ils sont mis ensemble et articulés.

Son point de départ est une conception particulière de l'acteur social qui s'inscrit en synthèse des vues traditionnelles et opposées (sociologies de l'action et fonctionnalisme ou structuralisme) qui prônent soit la domination de l'acteur individuel, soit celle des structures sociales. Ici, aucune ne l'emporte sur l'autre : elle analyse l'ensemble des pratiques sociales

accomplies et ordonnées dans l'espace et dans le temps, et non, de façon isolée, soit l'expérience de l'acteur individuel, soit l'existence de totalités sociétales. Les notions d'action et de structure se supposent l'une et l'autre dans une relation dialectique. Selon Giddens (198), les actions sociales des acteurs sont récursives et ils les recréent constamment à travers les moyens par lesquels ils peuvent s'exprimer en tant qu'acteurs auto-crées. Les agents créent et créent les conditions qui leur permettent d'agir. La récursivité signifie ici qu'il n'y a pas de relations univoques de "cause à effet", mais plutôt des relations circulaires, des cercles de causalité dans la terminologie de Weick (1979).

Pour Giddens (1984), l'action n'est pas une combinaison d'actes, mais un flot continu d'expériences vécues. Elle est située et ne se conçoit ni ne se discute indépendamment du corps, de ses rapports de médiation avec le monde environnant et avec la cohérence d'un soi agissant. Pour l'auteur, les acteurs, de façon routinière, sans forcément le mettre en évidence et sans complications, s'assurent d'une compréhension théorique continue des fondements de leurs activités d'une part, et d'autre part, sont capables d'une formulation discursive des raisons de ces conduites, qui opère à un autre niveau. La plus grande partie de ce que Schutz (1962) appelle les « stocks de connaissances » et que Giddens (1984) préfère appeler le savoir mutuel ou connaissance mutuelle, mis en jeu dans les rencontres, n'est pas directement accessible à la conscience discursive des acteurs. Il est de nature pratique et inhérent à la capacité de continuer à accomplir les routines de la vie sociale. La conscience discursive au contraire est ce qu'il est possible d'exprimer et de formaliser.

Cependant, la limite entre la conscience discursive et la conscience pratique est fluctuante et perméable. Ces trois concepts, conscience discursive, conscience pratique et motifs inconscients/cognition, remplacent donc la traditionnelle triade de la psychanalyse : le moi, le surmoi et le ça. La production ou la « constitution de la société » est donc un accomplissement compétent de ses membres, mais qui prend place dans des conditions qui ne sont ni totalement intentionnelles, ni totalement comprises de leur part. Les hommes font leur histoire, mais ne savent pas qu'ils la font et ne peuvent la diriger. Là aussi, l'influence de Marx est prégnante.

Toute reproduction est nécessairement production, et le germe du changement est présent dans chaque acte qui contribue à la reproduction ordonnée de la vie sociale. Elle peut être traitée comme un ensemble de pratiques reproduites qui peuvent être étudiées comme une série d'actes « réussis » par les acteurs, constituant des formes d'interaction, impliquant la

communication de sens, constituant des structures qui appartiennent à des collectivités ou communautés sociales. La conscience pratique renvoie à ce que l'acteur sait faire ; tandis que la conscience discursive traduit ce que l'acteur sait faire et dire. La distinction entre conscience discursive et conscience pratique dépend de la socialisation. Elle n'est pas figée et il y'a des passages possibles entre les deux. Les résultats révèlent que les attributs des décideurs du MINFI figurent parmi les informations qui nourrissent la pensée des agents publics en matière de prise en compte des normes et des attitudes dans le développement professionnel desdits agents. En effet, les conventions que se forment la hiérarchie et les employés d'une entreprise.

La convention apparaît comme un filtre pour percevoir dans la coordination à la fois les opportunités de création de valeur et les menaces de destruction de valeur. Ces régularités de la coordination sont mises en lumières et apparaissent manipulables en cours d'action. La maîtrise de l'organisation repose sur la connaissance des conventions en place et leur inscription dans les réseaux d'acteurs et sur l'envoi de signaux capables d'agir sur la confiance que les acteurs placent dans la convention. L'objectif de cette étude consistait à appréhender et donc à mettre en évidence le fonctionnement des logiques de formation dans le processus de développement professionnel des agents publics. Il s'est donc agit d'analyser comment la prise en compte des normes, les attitudes et les logiques et pratiques de formation des agents publics formés au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques influe sur le développement professionnel. L'analyse et la prise en compte des pratiques des conventions permettent notamment d'améliorer des pratiques de gestion spécifiques dans une organisation comme le Ministère des finances. Comme il a été décrit plus haut les normes, les attitudes des personnes dans le processus de développement professionnel des agents publics en milieu professionnelle restent plurielles.

Il s'agit d'une abstraction complexe reposant sur au moins deux (02) paramètres organisés. Les agents publics vivent les règles avec les règles de l'entreprise et élaborent aussi entre eux les énoncés verbaux. L'entreprise n'est pas réduite à un entrepreneur, qui agit sur différents marchés. Le choix d'une procédure de décision n'est pas seulement un problème cognitif : les dispositifs d'information sont étroitement articulés à des ordres de valeurs. La notion de règle, mobilisée dans ces programmes, lie l'approche cognitive (la règle économise la rationalité) et les valeurs (la règle indique comment sont valorisées les actions).

Gomez (2006, p.222) définit une convention comme « le système de règles dans lequel se situent les acteurs lorsqu'ils ont à effectuer un choix. Elle permet de rendre raisonnable, c'est-à-dire de donner une raison, un sens, aux choix individuels. Ce sens est commun : c'est parce que tout le monde est censé rationaliser d'une certaine façon que chacun agit de la sorte, ce qui confirme que tout le monde agit de la sorte ». La convention permet ainsi d'assurer la régulation des comportements par un repérage et une action sur les règles de références communes. L'auteur poursuit en concevant l'organisation comme une « convention d'effort » les analyses ont permis de vérifier la validité des différentes hypothèses formulées. Elles permettent toutefois de comprendre comment la prise en compte des normes et attitudes influe sur les logiques de formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Seules les logiques de formation par alternance tel que le préconise la pratique réflexive permet d'appréhender le développement professionnel des agents publics qui y sont formés.

Dans la littérature sur la mise en œuvre des logiques de formation, de nombreux travaux soutiennent l'impact des logiques alternatives sur les compétences de l'agent public favorable au développement professionnel de ce dernier. Il s'agit notamment de la documentation sur l'efficacité de l'acte de formation (De Ketele et Gerard, 2007 ; Palareti et Emiliani, 2003 ;). Toutefois les recherches antérieures sur le développement professionnel s'arrêtent à articuler normes et les attitudes des personnes dans une seule dimension de la convention en milieu professionnel. Cette étude fait alors partir des études récentes qui cherchent à comprendre comment les deux typologies de mécanismes influent sur le comportement des agents publics en entreprise.

Les résultats obtenus confirment que la prise en compte des normes et des attitudes des agents publics en service au MINFI permet de comprendre les logiques de formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Les résultats révèlent tout d'abord que normes et les attitudes des agents publics sont positivement corrélées aux logiques et pratiques de formation au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Ces résultats rejoignent les contributions (Douglas, 1989 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Thévenot ; 2006 ; Gomez et Jones, 2000 ; Gomez, 2000; 1996 ; 1997 ;1995 ; 1994 ; Boltanski et Duvernay,1991 ; Batifoulrier et Larquier,2001) . Toutefois, une analyse plus fine a permis de montrer que lorsque les normes et les attitudes des agents publics du ministère des finances sont testées simultanément, ils agissent fortement sur les logiques et pratiques de formation professionnelle au PSSFP. Les résultats confirment aussi que les pratiques en organisation contribuent à comprendre les normes et les attitudes des agents publics s'appuient sur les

conventions représentation. Si le développement professionnel dépasse le simple cadre de la théorie, alors la théorie de la structuration peut occuper une place féconde dans la compréhension de l'ensemble des parties prenantes, de leurs représentations, comportements et prises de décision. Elle propose un dépassement théorique de la boîte noire des organisations et peut éclairer les liens complexes entre l'agent public et le milieu professionnel source de création de valeur. Une représentation commune au sujet du partage des rôles en milieu professionnel qui permet à chaque agent public de limiter son incertitude quant à sa participation. « *Ainsi, le salarié peut s'impliquer dans son travail dans la mesure où il suppose que l'actionnaire poursuivra son investissement et que le gestionnaire décidera de la meilleure stratégie...* » (Gomez 2006, p.232).

De ce fait, il est nécessaire de comprendre que les conventions préexistent à l'individu qui en choisit certaines pour construire son identité et réguler la vie en milieu professionnel. C'est d'ailleurs la prise en compte des normes ou structure qui pourra permettre de construire l'identité professionnelle des agents publics du MINFI ayant reçu une formation au PSSFP. Les conventions qui sont les objets cognitifs doivent être élaborées en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent la vie en milieu professionnel. Cette étude dévoile, en ce sens, l'importance des objets cognitifs de la représentation, des logiques et pratiques de formation professionnelle des agents publics du MINFI comme levier potentiel de développement professionnel desdits agents, sur laquelle devraient aussi se pencher les gestionnaires pour inciter les personnels du MINFI relevant du code de travail à faire plus d'efforts. L'étude des conventions sociales et de la structuration peut contribuer en effet à éclairer la dynamique des rapports entre l'agent public, les partenaires de la formation des travailleurs (le milieu de formation, et le milieu professionnel), le groupe social et l'environnement de manière globale. La théorie des conventions et celle de la structuration peuvent aider à saisir le caractère systémique et complexe des enjeux liés aux questions environnementales, à mieux comprendre les dynamiques menant au développement professionnel.

Les supérieurs hiérarchiques du MINFI devraient par ailleurs se préoccuper de leurs relations interpersonnelles avec leurs subordonnés, mais aussi de la qualité de l'information communiquée. Pour ce faire, tous agents publics doivent être traités avec équité. Les gestionnaires doivent également éviter de faire des remarques ou commentaires déplacés à l'égard de ceux-ci et adapter leur communication aux besoins spécifiques de chaque salarié. Si

ce travail apporte une contribution significative à la compréhension des logiques de formation développées au PSSFP, à travers la prise en compte de la pratique réflexive qui est l'instrument utilisé par le modèle alternatif, dans le processus de développement professionnel des agents publics du MINFI, il n'est pas exempt de limites. Nous en avons identifié quelques-unes.

D'une part une convention n'est pas un contrat. La convention est un processus cognitif collectif. Elle se substitue au calcul individuel pour proposer une solution canonique et indiscutable à un problème d'incertitude. L'agent public reste libre de l'adopter et il le fait pour ne pas avoir à calculer. Le contrat suppose des ajustements subjectifs intentionnels et donc une stratégie d'élaboration privée de la part des agents. Par ailleurs la recherche devrait montrer que la plupart des conventions peuvent être appelées règles (règles tacites, règles familières, règles non écrites...), cependant toutes les règles ne sont pas des conventions. Il peut s'agir de règles qui n'ont rien à voir avec la conduite d'agents humains (exemple d'une règle de cuisine, d'un théorème mathématique...), de règles qui vont à l'encontre des préférences des agents. C'est le cas de règles auxquelles une autorité adjoint des menaces ou des sanctions afin d'exercer son pouvoir sur une classe d'individus. Ainsi, on peut aller ainsi au-delà de la simple juxtaposition de variables dans un schéma analytique et formuler des hypothèses plus fécondes qui conduiront à mieux identifier, comprendre et résoudre les problèmes qui interviennent dans les controverses sociales liées à l'environnement. Surtout lorsqu'il s'agit de la prise en compte des normes et des attitudes par les agents publics du MINFI.

Une troisième limite est qu'une convention n'est pas synonyme d'équité. Comme nous l'avons vu précédemment, la convention doit permettre de résoudre un jeu dans lequel les équilibres sont multiples et les agents font face à un problème d'indécidabilité. L'unicité de l'équilibre est donc le principal objectif. Il n'a de tels « groupes » correspondent rarement à un groupe d'engagement constitué sur la base de convictions partagées sur lesquelles se fondent les stratégies d'intervention. Or c'est précisément la prise en compte des énoncés implicites, dernier critère de l'engagement qui s'avère le plus pertinent en ce qui concerne l'ancrage social et cognitif du développement professionnel de l'agent de l'État.

Une confrontation des relations observées au discours des employés du PSSFP eux-mêmes permettrait d'approfondir ces résultats. Par ailleurs, étant donné que notre étude est transversale, il faudra interpréter les résultats avec précaution. En effet, même si l'hétérogénéité de l'échantillon pourrait permettre une généralisation des résultats, l'aspect temporel du sens des relations n'est pas encore vérifié. Une étude longitudinale permettrait à l'avenir de pallier

cette limite. Il serait, donc, intéressant et avantageux dans les futurs travaux d'envisager, de vérifier l'influence de la perception de la convention. La prise en compte des énoncées implicites devraient permettre aux employés du MINFI d'avoir des connaissances pratiques leur permettant, de se situer dans son environnement et de le maîtriser. Le fait que la réflexivité passe par l'action du sujet, parce qu'elle s'inscrit dans le processus de structuration sociale, révèle conceptuellement les différents niveaux logiques qui la composent. La réflexivité est à la fois discursive, accessible à la conscience et donc perçue à travers le récit des acteurs ; anti-discursives ou pratiques, conçues et traçables dans leurs gestes, et institutionnelles, traçables à travers l'analyse du processus structurel. La combinaison complexe et dynamique de ces trois dimensions amène ce concept à sa pleine réalisation.

Selon Giddens (1987), pense au discours conscient : « La nature « discursive » de la communication sociale est-elle seule capable de permettre d'embrasser et d'inclure la réflexivité dans la diffusion et la pénétration discursive de la communication sociale Maheu (1993 : 102). Or, dans la modernité réflexive, l'agent public réalise son projet professionnel à travers une pratique discursive réflexive, participant (volontairement ou non, directement ou non, positivement ou non) au processus de structuration sociale. L'agent public s'observe en action et reste dans le projet de développement professionnel, présentant un possible futur comme un lien entre le passé et le présent réalisé. Son travail envisage donc les possibilités, mais tente parfois de les dépasser. Cette réflexivité situationnelle produit à la fois des effets désirés et non désirés. La réflexivité de l'activité passe évidemment par diverses médiations, tant externes qu'internes. Ainsi, dans le cadre de la formation professionnelle, l'alternance est un principe pédagogique fondamental et indispensable.

Comme autre piste de sorti, nous proposons que l'Etat crée des centres de formation des formateurs dans lesquels des profils des professionnels qui vont y travailler seront préalablement définis. Il faudrait ensuite que les professionnels de ces Centres soient déjà formés eux-mêmes à la base pour les tâches qui leur seront assignées. Ainsi, des équipes doivent être constituées d'une part des universitaires, et d'autre part des professionnels des différentes administrations pour mettre ensemble leurs savoirs afin de créer un équilibre à même d'assurer suivre et l'accompagnement des apprenants pendant leurs processus de formation dans lesdits centres.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aballea, F. (1991). Alternance, qualifications et insertion professionnelle. *Recherche sociale*, 118 (avril-juin), 3-43.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue française de pédagogie*, 131 (avril-mai-juin), 55-63.
- Albarelo, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur, Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. De Boeck.
- Alima B. (2008). *La reforme éducative au Cameroun, Regard sur les activités post et périscolaires*. L'Harmattan.
- Allard, R. et Ouellette, J.-G. (1990). Vers un modèle macroscopique de l'insertion socio-professionnelle par le biais du développement de l'identité personnelle et professionnelle. Dans *Insertion socioprofessionnelle des jeunes à risque par l'acquisition d'une identité personnelle et professionnelle positive*, Université de Moncton, pp. 45-58.
- Allard, R. et Ouellette, J.-G. (1995). « Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socio-professionnelle des jeunes » dans *Carriérologie*.
- Amselle, J.-L. (1999). *Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Payot.
- Anaclac (1995). *Le Séminaire de Dschang sur l'Alphabétisation*. ANACLAC.
- Andre, C. et Lelord, F. (1998). *L'estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
- Arache, R. (2002). *Quelques éléments sur l'analyse du processus d'insertion professionnelle*. CEREQ.
- Aron, R. (1976). *Les Étapes de la pensée sociologique*. Gallimard.
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Chenelière Éducation.
- Aska Koudio (2006). *Coopération entre les institutions de formation et les entreprises industrielles et commerciales et agricoles en Côte d'Ivoire*. UNESCO/BREDA.
- Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche.

- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. L'Harmattan.
- Baillauquès, S., Lavoie, M., Chaix, M.-L. et Hétu, J.-C. (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants. Échanges franco-québécois*. L'Harmattan.
- Balleux, A. (2003). La formation professionnelle : une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignement, In A. Balleux et M. Tardif (dir.), *La formation à l'enseignement professionnel : identité, enjeux et perspectives*. Actes du 20e Congrès de l'AIPU (p. 18-28). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Balleux, A. et Loignon, K. (2004). *Quitter le métier pour l'enseignement. Rapport de recherche sur l'identité des enseignants débutants en formation professionnelle au Québec*. Document non publié. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and action*. Prentice Hall,
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of personal control*. Freeman.
- Barbier, J.-M. (1996). *De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation, « formation et dynamiques identitaires »*. In *Éducation permanente*, N° 128.
- Barbier, J.-M. (2006). « *Voies pour la recherche en formation des adultes* » Exposé, Pré-publication.
- Barbier, J.-M. et Galatanu O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* L'Harmattan, coll. Savoir et Action.
- Barbier, J.-M.(dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Presses Universitaires de France.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris.
- Bariaud, F. et Bourcet C. (1994). *Le sentiment de la valeur de soi*. In *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°3, 271-290.
- Barnier, G., (2003). *Philosophie de l'éducation. Grands courants pédagogiques*. Notes en ligne sur <https://oticar.files.wordpress.com/2011/09/philosophie-education.pdf>
- Baugnet, L. (1998). *L'identité sociale*. Dunod.
- Baylon, C. (1991). *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Nathan.

- Beaucher, C. et Gagnon, C. (2008). *Accueillir, guider, accompagner : des mesures innovantes pour assurer la persévérance des étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke*. Communication présentée dans le cadre du congrès de l'AIPU, Montpellier, 19 au 22 mai.
- Beaucher, C., Chatigny, C., Balleux, A., Tardif, M. et Gagnon, C. (2005). *Nouveaux étudiants, nouvelles exigences, nouveaux besoins : l'adaptation et la mise en œuvre d'un programme innovant de formation des maîtres à l'enseignement professionnel au Québec*. Communication présentée dans le cadre du congrès de l'AIPU, Genève, 12-14 septembre.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Editions Clé, Yaoundé.
- Belisle, R. et Boutinet, J.-L. (2009). *Demande de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience, Pour quoi ? Pour quoi ?* Presses de l'Université Laval.
- Benie Aloh J.M. (2010). *Niveau d'éducation et intégration sociale par le secteur informel : cas du commerce dans le district d'Abidjan*, *Educi-Rocare*, n°2, 265-278.
- Bienaimé, D. (1995). *Quel sens donner à la notion d'insertion ?* In *Éducation permanente*, n°125.
- Birks, S., Fluitman, F., Oudin, X. & Sinclair C. (1994). *Acquisition de compétences dans les micros entreprises : leçons tirées de l'Afrique de l'Ouest*, OCDE.
- BIT (2004). *Le secteur informel en Afrique subsaharienne francophone. Vers un travail décent*, Bureau international du travail.
- BIT (2004). *Méthodes et instruments d'appui au secteur informel en Afrique francophone*, Bureau international du travail.
- Boënnec, M. et Maurel-Indart, H. (2001). *Guide de l'étudiant stagiaire en entreprise : de la recherche du stage à la soutenance du rapport*. Vuibert.
- Bomda, J., Fozing, I., & Mgbwa, V. (2022). *Pertinence des réformes LMD au Cameroun : analyses des qualités personnelles et professionnelles des diplômés dans les entreprises formelles*. OpenEdition. Doi :10.4000/edso.19310
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Bourgeois, E. et Nizet J. (1999). *Regards croisés sur l'expérience de formation*. L'Harmattan.
- Bourgeois, E. et Nizet J.(997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.

- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.
- Boutet, M. et Pharand, J. (dir.) (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*. Éditions Nouvelles.
- Boutinet, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- Brewer, D.J., Eide, E.R. and Ehrenberg, R.G, (1999). Does It Pay to Attend an Elite Private College? Cross Cohort Evidence on the effect of College Type on Earnings. *The Journal of Human Resources*, 34 (1), 104-123.
- Caceres. B. (1964). *Histoire de l'éducation populaire*. Seuil.
- Campinos-Dubernet, M. et Marry, C. (1986). *De l'utilisation d'un concept empirique : la qualification* » dans *L'introuvable relation formation-emploi*. La Documentation française.
- Candau, G. et Kittel, F. (2001). Situation pédagogique de l'alternance et construction du savoir de l'apprenant. In S. Perez et O. Strobel (dir.), *Éducation et travail : divorce ou entente cordiale ?* 97-112. L'Harmattan.
- Coombs, P. (1985). *La crise mondiale de l'éducation*. De Boeck.
- Courade, G. (2006). *L'Afrique des idées reçues*. Belin.
- De Gaulejac, V. et Taboada Leonetti I. (1994). *La Lutte des places. Insertion et désinsertion. Hommes et perspective*.
- De Ketele, J.-M. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*. De Boeck.
- De Landsheere, G. (1972). *Introduction à la recherche en éducation*. Armand Colin.
- De Landsheere, G. (1978). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Presses Universitaires de France.
- De Soto H. (1994). *L'autre sentier. La révolution informelle dans le Tiers Monde*. La Découverte.
- Demailly L. (2001). *La rationalisation du traitement social de l'expérience*. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, 27(23).
- Demaziere D. et Dubar C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple*

des récits d'insertion. Nathan.

Demaziere, D., Roquet P. et Wittorski R. (2012). *La professionnalisation en objet*, l'Harmattan.

Dépelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. De Boeck Université.

Desalmand, P. (1983). *Histoire de l'éducation en Côte-d'Ivoire*. Khartala.

Deslauriers J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. McGraw-Hill.

D'Hainaut, L. (1978). *Concept et méthodes de la statistique*, tome1. Labor – Nathan.

Dubar, C. (1994). *Le sens du travail. Les quatre formes d'appartenance professionnelle*. Dans *Sciences Humaines*, 37, 22-25.

Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. La Découverte.

Dubois, J. et Marc, A. (1992). *Des Petits boulots pour sortir de la crise de la croissance*. Dans *Le Monde en développement*.

Durkheim, E. (2007). *De la division du travail social*. Presses Universitaires de France.

Etat du Cameroun (2005). Décret N° 2005/123 du 15 avril 2005 portant organisation du ministère de l'emploi et de la formation professionnelle.

Etat du Cameroun (2005). Décret n° 2005/139 du 25 avril 2005, portant organisation du ministère des Enseignements secondaires.

MINESUP (2013). Convention de création de l'Institut des Finances Publiques (IFP), provisoirement appelé Programme de Spécialisation en Finances Publiques.

Etat du Cameroun (2018). Loi n° 2018/10 du 11 juillet 2018 régissant la formation professionnelle au Cameroun.

Etat du Cameroun (2020). Décret n° 2020/2592/PM du 19 juin 2020 fixant les modalités de création, d'organisation et de fonctionnement des Centres de formation professionnelle et d'apprentissage.

Farrugia, F. (2005). *La Crise du lien social. Essai de sociologie critique*. L'Harmattan.

Faure, Y.-A. (1994). *Petits entrepreneurs de Côte-d'Ivoire : des professionnels en mal de développement*. Khartala.

Fohopa, R., Garro O. et Mortelle J-P. (2006). *L'emploi et la formation au Cameroun. L'Enquête « Génération 2000 »*. Éditions Proximité.

Fournier G. et Monette M. (1990). *L'insertion socioprofessionnelle. Un jeu de stratégie ou un*

jeu de hasard ? Presses de l'Université Laval.

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en Sciences sociales*. Montchrestien.

Gagne, C. et Godin, G. (1990). *Les théories sociales cognitives: guide pour la mesure des variables et le développement de questionnaire*. Groupe de recherche sur les aspects psychosociaux de la santé. Presses de l'Université Laval.

Gauthier M. (1996). Précaires un jour... ? Ou quelques questions à propos de l'avenir des jeunes contemporains. In *Sociologie et Sociétés*, 135-146.

Gauthier, M. (1999). La jeunesse : Un mot, mais combien de définitions ? Dans *Les jeunes Québécois : des nomades ?* 19-34.

Gaziel, H. Et Warnet, M. (1998). *Le facteur qualité dans l'école de l'an deux mille*. Presses Universitaires de France.

Gelot, D., Neyrat F. et Pelage A. (2005). *Pour l'éducation permanente. Propositions pour la formation professionnelle des salariés et des chômeurs*. Syllepse.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*, Presses Universitaires de France.

Giret, J.-F. (2000). *Regard sectoriel sur l'insertion professionnelle des jeunes*. Cereq.

Glasman, D. et Oeuvrard, F. (dir.) (2000). *La Déscolarisation*. La Dispute.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit.

Goguelin, P. (1991). *La Formation-animation : une vocation*. ESF.

Gohore,, H. (2005). La formation en entreprise. CAMPC Abidjan février.

Gohore, H. (2006). Gestion de la formation. CAMPC Abidjan.

Gourmelen, B. (2007). *La validation des acquis de l'expérience*. L'Harmattan.

Grawittz, M. (1990). *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Dalloz (8^{ème} édition).

Grawitz M. (1999). *Lexique des sciences sociales*. Dalloz, 7^{ème} édition.

Gret, C. (1995). Pour un système de formation artisanale en Afrique : dossiers, études, stratégies. *IRED-Forum*, 55, 69-74.

Guibert et Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Habermas, J. (1981). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.

- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Haut Comité à l'Intégration (1993). *L'Intégration à la française*. UGE.
- Honneth, A. (2006). *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*. La Découverte.
- Horcik, Z. (2014). Former des professionnels via la simulation : confrontation des principes pédagogiques issus de la littérature et des pratiques de terrain. *Activités*, 11(2), 76-86. <http://www.activites.org/v11n2/v11n2>.
- Hugon, P. (1991). Les politiques d'appui au secteur informel en Afrique. Dans *Tiers Monde : l'informel en question ?* C. Coquery Vidrovitch et S. Nedelec dirs., L'Harmattan,
- Illich, I. D. (1971). *Une société sans école*. Seuil.
- Institut National de la Statistique (2005). *Les comptes nationaux du Cameroun*, Rapport.
- Institut National de la Statistique (2006). *Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel (EESI), phase 2*, rapport.
- Institut National de la Statistique (2008). *Enquête Camerounaise Auprès des Ménages III (ECAM III)*.
- Javeau C. (1971). *L'enquête par questionnaire*. PUB.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro, A. (2022) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Kaddouri, Lespessailles, Maillabouis et Vasconcellos (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. L'Harmattan.
- Kaffo Fokou (2009). *Misères de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun aujourd'hui*. L'Harmattan.
- Kamdem, J. S. (1997). *Éducation de base en langues nationales*. In *Educ'Afrique*.
- Kamdem, J. S. (1997). *L'Importance des Langues Nationales dans l'Éducation de Base Non-Formelle au Cameroun*. Communication présentée lors de l'Atelier National sur le cadre conceptuel de l'éducation de base non-formelle au Cameroun. Unicef.
- Kamdem, J. S. (2001). *L'alphabétisation multilingue au Cameroun*. In *Literacy and language in global and local settings. New directions for research and teaching*. Cape Town.
- Kant, E. (1990). *Réflexions sur l'éducation*. Vrin.
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi, Une théorie de l'identité*. Armnd Colin.

- Ki Zerbo, J. (1967). *L'édification des jeunes nations*. Dans *Le Développement, la justice et la paix*. 54ème semaines sociales. Chroniques Sociales de France.
- Ki-Zerbo, J. (1972). *Histoire de l'Afrique d'hier à demain*. Hatier.
- Ki-Zerbo, J. (1990). *Éduquer ou périr*. Unicef-Unesco, L'Harmattan,
- Knowles, M. S. (1990). *L'adulte apprenant*. Eyrolles. Les éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1978). *Le Concept de soi*. Presses Universitaires de France.
- Lachaud, J.-P. (dir.) (1994). *Pauvreté et marché du travail urbain en Afrique subsaharienne. Analyse comparative*. Institut international d'études sociales.
- Ladwein, R. (1996). *Les études marketing*. Economica.
- Laflamme, C. (1984). *Une contribution à un cadre théorique sur l'insertion professionnelle des jeunes*. Dans *Revue des Sciences de l'éducation*, 10(2), 199-216.
- Laine, A. Vae (2005). *Quand l'expérience se fait savoir*. Eres.
- Laurain J. (1997). *L'éducation populaire ou la vraie révolution*. Éditions de Correspondance Municipale.
- Lautier, B. (1994). *L'économie informelle dans le tiers monde*. Édition La Découverte.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation en formation*. Les éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Les éditions d'Organisation, 2^{ème} édition.
- Le Boterf, G. (2009). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives, agir et réussir avec compétence*. Eyrolles. Les éditions d'Organisation.
- L'Écuyer, R. (1988). *L'analyse de contenu : notions et étapes*. Dans *Les méthodes de la recherche qualitative*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Lesne M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Presses Universitaires de France.
- Levi-Strauss, C. (1983). *L'identité*. Séminaire dirigé par Levi-Strauss, Presses Universitaires de France.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New Republic.
- Maingari, D. (1997). *La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux*

fins. In *Recherche & Formation*, 25, 97-112. <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1432>
https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1432

Marc, E. (1998). *L'identité personnelle*. In *Sciences humaines*, 15.

Martin, J.-P. et Savary E. (2008). *Formateur d'adultes, se professionnaliser-exercer au quotidien*. Chronique sociale.

Mauro, A.-H., Barlet S. Et Gauron A. (2003). *L'insertion des jeunes en Afrique subsaharienne*. AFD.

Mayen, P. et Savoyant, A. (éds.) (2009). *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation*. Échanges du Cereq.

Mayer, R. et al. (2000). *Méthodologie de recherche en intervention sociale*. Gaëtan Morin.

Mebarki, M. et Roquet, P. (2003). Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie. *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, 52.

Mebarki, M. et Roquet, P. (2012). *Valorisation et validation de l'expérience*. Actes du Colloque international francophone « Expérience 2012 ». Expérience et Professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail ; état des lieux et nouveaux enjeux.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. Dans *Revue française de sociologie*, 16, 229-247.

MINEDUC (2000). *Annuaire statistique*.

MINEDUC (2000). *Éducation pour tous : Bilan à l'an 2000*.

MINEDUC (2002). *Plan national de l'éducation pour tous (PAN-EPT)*.

MINEDUC (2003). *Le Cameroun et L'Unesco*.

MINEFI/DSCN (2002). *Conditions de vie des populations et profil de pauvreté au Cameroun*. ECAM II.

MINEFOP (2008). *Stratégie de la formation professionnelle*, Rapport.

MINEPAT (2009). *Document de stratégie pour la croissance et l'emploi*.

MINESUP (2006). Arrêté n° 006/0014/MINESUP/DDES du 02 février 2006 portant création, régime des études et des évaluations de la Licence Professionnelle dans les Universités d'Etat et les Institutions Privées d'Enseignement Supérieur au Cameroun.

MINESUP (2016). Arrêté n°16/052/MINESUP/SG/DAUQ/DAJ du 21 juin 2016 fixant l'organisation des formations conduisant à la délivrance du diplôme de Master

Professionnel dans l'enseignement supérieur.

MINESUP (2022). Arrêté N°22-0002/MINESUP/SG/DDES/DAJ du 22 février 2022 portant organisation de la professionnalisation dans les établissements facultaires des universités d'Etat du Cameroun.

MINESUP. Cartographie des diplômes de l'enseignement supérieur au Cameroun, volume II : la professionnalisation des enseignements dans les universités d'Etat du Cameroun.

MINFI (2003). *Document Stratégique de Réduction de la Pauvreté –DSRP*.

Monkam Towo Entcheu A. (2012). *Acquisitions et Transmissions des Savoirs en Société Traditionnelle – transmissions des savoirs au Cameroun : quels savoirs pour quels buts ?* Communication présentée lors de La biennale 2012, CNAM, 3,4 ,5 ,6 juillet.

Monkam, Towo et Entcheu, A. (2012). *Éducation traditionnelle en Afrique : Quelles valeurs dans les systèmes éducatifs modernes ?* Mebarki et Roquet.

Moumouni, A. (1967). *L'éducation en Afrique*. F. Maspero, 2e édition.

Moumouni, A. et Oumarou, A. (2008)., *Jeunes déscolarisés et le métier d'apprenti garage vers une rationalisation pérenne des petits métiers au Niger.*, Rocare.

Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu : des documents et des communications*. ESF Edition.

Mucchielli, R. (1982). *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF Edition.

Mucchielli, R. (1986). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. ESF Edition.

Mungala, A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs. Dans *Revue socialiste de culture negro africaine, Éthiopiennes*, n° 29.

Ndaw, A. (1997). *La Pensée africaine*. NEA.

Neyrat, F. (2007). *La validation des acquis de l'expérience, la reconnaissance d'un nouveau droit*, Edition du Croquant.

Nguidjol, A. (2007). *Le système éducatif en Afrique noire. Analyse et perspectives*, L'Harmattan.

Nicole-Drancourt, C. (1998). *L'Insertion des jeunes en France*. Presses Universitaires de France.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier, engagement, identité et reconnaissance au travail*. Presses Universitaires de France.

Ouellette, J.G., Allard R. et al. (1993). *Programme de développement de l'identité personnelle*

et professionnelle, vol 1, 2,3,4, Université de Moncton.

Oyono, F. (1985). *L'Histoire du colonialisme camerounais*. Edition Digital.

Paillé, P. et Mucchielli, R. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. A. Colin.

Parmentier, C. (2008). *L'ingénierie de formation*. Eyrolles. Les Éditions d'organisation.

Paugam, S. (2000). *Le Salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. Presses Universitaires de France.

Paugam, S. (sd). *Les formes d'intégration professionnelle*. Dans *Sciences Humaines*, 114, 22-27.

Pelletier, R., Pauline, T. et Perret, J. M. (2003). *Dictionnaire des ressources humaines*. Vuibert, 3e édition.

Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2001). *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. Dans *Recherche et formation*, n°36.

Person, Y. (1971). L'Anthropologie et l'histoire africaine. Dans *La Revue canadienne des études africaines*, 5(1).

Pierson, M.-L. (2004). *Valoriser son image*. Eyrolles.

Pierson, M.-L. (2005). *L'image de soi*. Eyrolles.

Poizat, D. (2003). *L'Éducation non formelle*. L'Harmattan.

Presse, M.C. (2008). *La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) : une nouvelle forme d'exclusion ?* Contradictions.

Pugin, V. Et Parnassier, C. (sd). L'école dans son rapport avec l'environnement social et urbain. Dans *Millénaire 3*, en ligne sur <http://millenaire3.com>

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, 4ème édition.

Reboul, O. (1983). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Presses Universitaires de France.

République du Cameroun (2011). Avis de recrutement spécial de 25000 jeunes diplômés dans la Fonction Publique au titre de l'année 2011.

- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit*. Tome1, Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- Robitaille, M. et Maheu, L. (1991). Identités professionnelles et travail réflexif : un modèle d'analyse du travail enseignant au collégial. Dans *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Lessard, Perron, Bélanger édés., Institut québécois de recherche sur la culture.
- Roquet, P. (2003). Émergences et représentations des modèles de formation des ingénieurs en France. Grand Atelier MCX, *La formation au défi de la complexité*, Lille, septembre 2003.
- Sainsaulieu R. (1988). *L'identité au travail*. Références.
- Roquet, P. (2005). *Processus de professionnalisation et construction des savoirs : une question de temporalités ?* Revue Carrièreologie.
- Roquet, P. (2007). *La Diversité des processus de professionnalisation : une question de temporalité*. En ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs.00283974>.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 13-24. En ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org>
- Santelmann, P. (2001). *La formation professionnelle, un nouveau droit de l'homme ?* Folio.
- Santerre, R. (1982). *La quête du savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*. PUM.
- Sen, A. K. (1993). *Éthique et économie*. Presses Universitaires de France.
- Sen, A. K. (2000). *Un nouveau modèle économique, Développement, Justice, Liberté*. Odile Jacob.
- Senghor, L. S. (1964). *Le problème de la culture*. Seuil.
- Solar, C. (2005). *La formation continue*. L'Harmattan.
- Soyer, J. (2003). *Fonction formation*, 3e édition.
- Tchambat ,I. (2008). *La formation continue en secteur informel. Quels enjeux pour le recyclage et construction d'une identité professionnelle des frigoristes au Cameroun*, Mémoire de Master, Université de Rouen.
- Towa, M. (1963). *Principes de l'éducation coloniale*. Abbia.
- Tsafak, G. (1998). *Éthique et déontologie de l'éducation*, Presses universitaires d'Afrique.

(COFINTEA), Unesco.

Tsafak Nanfosso, R. (006). La Dynamique de l'Enseignement Supérieur Privé au Cameroun. *JHEA/RESA*, 4(2), 99-122.

UNESCO (1957). *L'analphabétisme dans le monde au milieu du XXe siècle, étude statistique*, Unesco/

UNESCO (1960). *Première Conférence Internationale sur l'éducation des adultes*, Unesco.

UNESCO (1961). *Conférence des États Africains sur le Développement de l'éducation. Rapport final*, Unesco.

UNESCO (1964). *Conférence des Ministres de l'éducation des pays d'Afrique. Rapport final*, Unesco.

UNESCO (1965). *Conférence des ministres de l'éducation sur l'éradication de l'illettrisme*.

UNESCO (1972). *Troisième Conférence Internationale sur l'Éducation des adultes*, Unesco.

UNESCO (1973). *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : La formation du personnel de l'alphabétisation fonctionnelle. Guide pratique*, Unesco.

UNESCO (1976). *Conférence régionale de l'éducation d'Afrique*, Lagos, Unesco.

UNESCO (1976). *Programme expérimental mondial d'alphabétisation : Évaluation Critique*.

UNESCO (1984). *Conférence internationale sur l'éducation des adultes*, Unesco.

UNESCO (1985). *Quatrième conférence Internationale sur l'Éducation des adultes*, Unesco.

UNESCO (1989). *Discours de Javier Pérez de Cuellar, Secrétaire général de l'ONU, à l'occasion du lancement de l'A.I.A*, Unesco.

UNESCO (1996). *Atteindre l'Éducation pour Tous*, Unesco.

UNESCO (1998). *Motivation et engagement en formation : Apprentissage, motivation et engagement en formation*, Unesco.

UNESCO (2000). *Rapport Mondial sur éducation. Le droit à éducation pour tous, tout au long de la vie*, Unesco.

UNESCO (2000). *Éducation Pour Tous : bilan à l'an 2000*, Unesco.

UNESCO/ BREDIA (1995). *Rapport Sur l'État de l'Éducation en Afrique. Stratégies*.

UNESCO/BREDIA (2005). *Éducation pour tous en Afrique – repères pour l'action*, Unesco.

- Vernieres, M. (1993). *Formation, emploi. Enjeu économique et social*. Éditions Cujas.
- Vernieres, M. (1997). *L'Insertion professionnelle, Analyse et débats*. Economica.
- Vincens, J. (1981). *Problématique générale de l'insertion dans la vie active*, Conférence prononcée au colloque sur l'insertion professionnelle à la sortie des études postsecondaires, Louvain, Institut des Sciences du Travail, Université de Louvain.
- Walther, R. (2006). *La formation professionnelle en secteur informel au Cameroun*. AFD, Document de travail, 36-37.
- Warnier, J.-P. (1993). *L'esprit d'entreprise au Cameroun*. Karthala.
- Webster, L. et Fidler P. (1996). *Le Secteur informel et les institutions de microfinancement en Afrique de l'Ouest*, The Word Bank Publications.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. L'Harmattan, Coll. Savoir et Action.

ANNEXES

ANNEXE 1 : AUTORISATION DE RECHERCHE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N°. 603.../21/UYI/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **EKO'O OLA Martial** Matricule 15x3737 est inscrit en Doctorat / Ph.D dans la Faculté des Sciences de l'Education, Département de Curricula et Evaluation, Filière Management de l'Education ; Spécialité : Planification de l'Education.

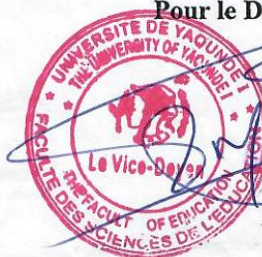
L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat / Ph.D. Il travaille sous la direction du Professeur **MGBWA Vandelin**. Son sujet est intitulé : « *Normes, attitude et développement professionnel : une analyse des logiques et pratiques de formation au programme supérieur de spécialisation en finance public* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 03 AOUT 2021

Pour le Doyen et par ordre



NGO Etienne
Professeur

ANNEXE 2 :AUTORISATION DE RECHERCHE DU PSSFP

REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix- Travail- Patrie		REPUBLIC OF CAMEROON Peace- Work- Fatherland
MINISTRE DES FINANCES		MINISTRY OF FINANCE
SECRETARIAT GENERAL		GENERAL SECRETARIAT
PROGRAMME SUPERIEUR DE SPECIALISATION EN FINANCES PUBLIQUES	FINANCES PUBLIQUES (237) 22227681 - 22233706	ADVANCED PROGRAM OF SPECIALISATION IN PUBLIC FINANCE
N°23/...0...2...0...5L/MINFI/SG /PSSFP/PCS /UPAAS/AT		Yaoundé, le 06 JUL 2023

LE PRESIDENT DU COMITE DE PILOTAGE
A
MONSIEUR EKO'OLA Martial
Doctorant à l'Université de Yaoundé 1
Filière : Management de l'Education

Réf. V/L du 08 juin 2023
Objet : Demande d'autorisation de recherche.

Monsieur,

J'accuse bonne réception de votre correspondance sus référencée,

Y faisant suite, j'ai l'honneur de vous faire connaître, que votre projet de rédaction de thèse sur le thème « **Les logiques et pratiques de formation professionnelles des travailleurs de l'administration publique camerounaise en formation dans les Instituts Privés de l'Enseignement Supérieur** » est louable et digne d'intérêt, relativement aux implications qu'une telle recherche pourrait avoir dans l'amélioration du management de l'éducation.

Vous voudrez bien vous rapprocher du Chef de l'Unité de la Programmation des Activités Académiques porte 231 (Tel : 697 92 13 32) de mon Institution pour les modalités pratiques d'administration dudit questionnaire.

Veillez agréer, **Monsieur**, l'expression de ma parfaite considération. /-



Mbella Lambo Edouard G
Expert en Strategie

B.P.: 2332 Yaoundé - Messa Tél. : + (237) 697 92 13 32/677 25 72 72/674 27 90 14
Web : www.pfinancespubliques.org - e-mail : info@pfinancespubliques.org

ANNEXE 2 : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire de consentement aux focus group discussion

1. Contexte de l'enquête

Cette enquête est réalisée dans le cadre des travaux de thèse de l'étudiant Martial EKO'OLA, en vue de l'obtention du Doctorat/PhD en Curricula et Evaluation, spécialité Management de l'Education, dans la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. La thèse, dirigée par le Pr Vandelin MGBWA, est intitulée : « *Normes, Attitudes et Développement professionnel : Une analyse des logiques et pratiques de formation au PSSFP* ».

Avant d'accepter de participer à l'enquête, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. En effet, le présent formulaire de consentement explique l'objectif (général et spécifique) de cette recherche. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

2. Nature de l'enquête

L'enquête a pour objectif général d'analyser les logiques et pratiques de formation mises en œuvre au PSSFP dans le processus de développement professionnel des contractuels d'administration de la cohorte des « 25000 jeunes diplômés » affectés au ministère des finances qui s'y forme

3. Avantages et inconvénients liés à votre participation

Il est possible que le fait de raconter votre vécu expérientiel suscite des réflexions ou des débats vifs ou des souvenirs émouvants. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue.

4. Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice.

Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'enquêteur responsable. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

5. Confidentialité et gestion des données

Pendant la collecte des données, vous pourrez être identifié par votre nom et prénom, ou votre statut. Nous vous assurons que la confidentialité des informations fournies sera assurée pendant et après la collecte des données. L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entretien accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I, à des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entretien et sa transcription seront détruits au terme du projet.

Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- les noms des participants dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul l'enquêteur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitiez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de l'enquête, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1 an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

6. Remerciements

Votre collaboration est très précieuse pour cette enquête et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____ consens librement à participer à l'enquête en vue de la collecte des données pour des travaux de thèse de l'étudiant Martial EKO'OLA. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet.

Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

_____ Date : _____

7. Signature de la participante, du participant

J'ai expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant) du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

_____ Date : _____

Signature du Chercheur

ANNEXE 3 : CONTENUS DES ENTRETIENS

Répondant 1 : Bayano

Âge : 40 ans

Profil : CA

Ancienneté au poste : 12 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 45 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : *C'est lorsque je me suis inscrit au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques que j'ai compris que je ne connaissais rien de la fiscalité.*

Question : quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Là-bas, vous faites un calcul fiscal sans même savoir pourquoi, en fait le travail devient mécanique.

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : *les raisons qui m'ont amené c'est qu'à la base je viens de la direction générale des Impôts qui est une direction purement technique, et qui à la longue vous fait travailler sur une forme de routine. Or, moi j'ai cherché à comprendre la profondeur de la fiscalité. J'ai donc voulu sortir du cadre mécanique de la fiscalité pour comprendre les raisons de la fiscalité ses fondements.*

Question: comment se déroule la formation au PSSFP ?

Réponse : *la formation au programme se déroule en alternance, c'est-à-dire que vous travaillez et vous étudiez en même temps. Donc, concrètement, la formation au programme se déroule en soirée après nos activités professionnelles puisque c'est une formation qui concerne les travailleurs que nous sommes. Les cours commencent au Programme à 16 heures. J'avoue à ce niveau que c'est difficile d'aller à l'école à 16h après une journée chargée. Le PSSFP offre également la possibilité de suivre le cours en ligne quand vous n'êtes pas disposé à vous déplacer. Comme les aînés le disaient tout à l'heure, en deuxième année il a fallu que l'on se spécialise et par coïncidence nous avons fait la même spécialité qui est celle de la gouvernance locale décentralisée.*

Question: lorsqu'on parle de formation par alternance, pour vous, cela renvoie à quoi ?

Réponse : *la formation par alternance est une formation qui se fait en même temps qu'une activité professionnelle. C'est exactement ce que le PSSFP fait. Le matin vous êtes au travail, et le soir vous devez étudier. Honnêtement ce n'est pas évident de travailler et aller à l'école.*

Question n°6 : dites-nous comment se déroule le stage lorsqu'on est apprenant au PSSFP ?

Réponse : *il n'est pas évident de travailler, aller à l'école et pouvoir faire le stage bien qu'il soit compris dans le processus de la formation. Je vous assure ce n'est pas vraiment facile. Moi j'ai*

même voulu m'aventurer à faire le stage je l'avoue j'ai été essoufflé à cause de mon emploi du temps. Finalement avec mes contraintes professionnelles je n'ai pas pu faire le stage mais pour le rapport j'ai été obligé de jongler avec mon encadreur académique parfois par téléphone quand je voulais des informations pour rédiger mon rapport, les informations qu'il me donnait m'ont permis de ficeler mon document et je me suis battu tant bien que mal à rédiger un rapport de stage et on s'est défendu réponse.

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Réponse : Moi avant je travaillais en région dans les services déconcentrés du ministère des Finances ou nous ne sommes même pas au courant de cette formation et bien d'autres formations d'ailleurs c'est plutôt quand je suis revenu dans l'administration centrale c'est là que j'ai été au courant de cette formation qui m'a je l'avoue impressionner lorsque je me suis rapproché des aînés qui ont été formés au PSSFP j'ai fini par m'y intéresser et je ne regrette pas.

Aux impôts par exemple nous travaillons comme des automates on exécutait des tâches sans les comprendre fondamentalement on ne savait pas par exemple ce que signifie la rédaction administrative et personne ne nous l'avait enseigné encore que nous n'avions jamais entendu parler. Ma motivation pour la gouvernance locale décentralisée vient de ce que je considère cette gouvernance comme la gestion d'un micro Etat. Pour moi gérer une localité c'est comme si tu gérerais un petit état.

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : L'autre chose c'est que j'ai été impressionné par le fait que, ceux que je pensais être des personnes qui maîtrisaient l'administration et ses canons nous nous sommes retrouvés tous en formation au PSSFP je peux vous parler par exemple des gens qui étaient sortis de l'ENAM avec le grade d'inspecteur des impôts que nous on respectait et on craignait même au ministère mais bizarrement ils venaient aussi se faire former comme nous. En réalité ça a été très édifiant pour moi parce que, ce que je faisais autrefois aux impôts c'était des tâches mécaniques c'était de la routine là-bas on faisait des choses qu'on ne comprend même pas soi-même. Mais mon passage au PSSFP m'a permis de comprendre des choses que je faisais avant de manière mécanique aujourd'hui je peux affirmer que je suis capable de savoir pourquoi je le faisais en dehors de cela on a beaucoup capitalisé on y apprend vraiment beaucoup

Répondant 2 : Francis

Âge : 44 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 11 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 40 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : *Quand j'ai pris service j'ai dû consulter l'organigramme du ministère qui contient de manière spécifique les missions de chaque poste de responsabilité. Il est vrai que ça n'a pas été facile au début, ce qui m'a poussé à me rapprocher des anciens que j'avais trouvé dans la maison pour qu'ils m'édifient sur le traitement de certains dossiers. Jusque-là j'avais toujours des difficultés.*

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : *Par exemple ici je suis le responsable de service et vous ne pouvez pas travailler si vous ne connaissez les missions qui concernent votre service.*

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : *Pour pallier à cela j'ai sollicité une inscription au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Ce sont les difficultés que j'avais dans l'exercice de mes fonctions qui m'ont poussé à me rapprocher du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. Je ne nierais pas qu'il y avait aussi le souci d'évoluer dans ma carrière qui m'a motivé à m'y rendre »*

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Réponse : *en ce qui me concerne pour ne parler que de mon cas, il y a une parfaite adéquation entre mon poste de la formation que j'ai suivi au programme. Je suis dans le domaine de l'élaboration et du suivi de la gestion budgétaire.*

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : *De manière générale, les enseignements du programme ont porté leur fruit au vu de la capacité à gérer désormais avec une certaine aisance à gérer les dossiers aujourd'hui. Mais, j'ai quand même noté quelques manquements : les programme ne sont pas respectés ; plusieurs y vont pour chercher les diplômes et non la formation soit parce qu'ils attendent des nominations (mais celui qui y va pour se former ne sera pas déçu. L'autre avantage du PSSFP c'est qu'il favorise le capital social en ce sens qu'il permet aux personnels de différentes structures de se connaître et cela facilite juste le service.*

Répondant 3 : Marc

Âge : 43 ans

Profil : CA

Ancienneté au poste : 10 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 15 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : j'ai dû consulter l'organigramme, le chrono et l'assistance de mes collaborateurs qui eux étaient anciens dans la structure.

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : *Quand j'ai pris service, je procédais par des sessions de formation avec mes collaborateurs. Au niveau des décisions et de leur implémentation, le changement d'habitude n'est pas facile pour tout le monde.*

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : *Ce qui m'a poussé au PSSFP c'est le désir de bien faire mon travail*

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Réponse : *La gestion budgétaire (aspect particulier de la dépense) pas d'adéquation : l'approche est globale (la finance publique est mon domaine)*

Répondant 4 : Thomas

Âge : 41 ans

Profil : CA

Ancienneté au poste : 11 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 20 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Question n°2 : quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : Le statut de MINFOPRA relatif à la formation des agents de l'Etat : ce statut prévoit que les agents de l'Etat soient formés au frais de l'Etat tous les 05 ans, mais au niveau de l'effectivité ce n'est pas le cas : la bureaucratie retournée à une question d'argent. On ne peut pas travailler sans textes car ceux sont eux qui guide les individus. Exemple du contrôle

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Il y a une inadéquation au regard des profils socio-professionnel

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : Les UE au PSSFP ne sont pas toujours conforme au contexte camerounais : la loi des finances française est enseignée au Cameroun alors que ce n'est pas le même contexte, c'est vrai que c'est le système français que nous avons, mais les réalités ne sont pas les mêmes.

Les concepts économiques sont obsolètes (dépassés) : dans ma promotion il y'avait des anciens étudiants d'une Université à qui l'un de nos enseignant avait donné des cours de comptabilité en faculté il y a 20 ans, qui reconnaissent les cours que le même professeur nous donnait au PSSFP.

Question: recommanderiez-vous la formation au PSSFP à quelqu'un ?

Le PSSFP est un cadre assez jeune

Répondant 5 : Placide

Âge : 44 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 12

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 23 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : *C'est vrai qu'en dehors de l'organigramme qui nous sert à tous dans la fonction publique de repère, j'ai dû me documenter ci et là pour mieux m'équiper, je me suis également rapproché de mes collaborateurs qui étaient dans la structure avant moi pour qu'ils m'expliquent un peu comment ça se passait avant moi, encore que nul n'a le monopole du savoir. Je me suis également inspiré des documents traités et classés dans le chrono par mon prédécesseur.*

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : *Vous savez, l'organigramme est le document qui détaille le mieux les missions et les objectifs à atteindre de chaque direction et service. Donc quand vous êtes nommé à un poste de responsabilité, ce que vous devez faire en premier c'est de consulter les documents indiqués qui vont vous permettre de comprendre ce que l'administration attend de vous d'où l'organigramme pour ce qui est de mon cas. N'attendez pas que quelqu'un vous sera envoyé pour vous dire ce que vous aurez à faire.*

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : *Alors, mon besoin de formation au PSSFP renvoie à un fait : mieux connaître mes outils de travail c'est-à-dire jumeler compétence de communication et finance publique. Cela veut tout simplement dire que, en ma qualité de communicateur, je dois comprendre les finances publiques pour mieux l'expliquer aux camerounais. Vous ne pouvez pas expliquer aux gens ce que vous-même ne comprenez pas. Donc pour mieux parler du ministère des finances, il faut une très bonne connaissance des finances publiques. Et puis même vous savez, j'arrive ici pendant la période de la transition des lois portant régime financier du Cameroun. Donc il s'agit justement de la promulgation des lois de 2007 portant sur le régime financier en remplacement de celles de 1972. La loi de 2007 vient justement changer tous les paradigmes des finances publiques au Cameroun, et en tant que responsable de la communication je me devais de mieux comprendre la chose pour en retour pouvoir bien l'expliquer au Camerounais. Ma mission en cette période était donc de vulgariser la nouvelle loi. Voilà en quelques sortes les raisons qui m'ont poussé à aller me former au PSSFP.*

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : *Nous sommes encore plus dans la théorie que la pratique et ceci est vérifiable dans nos écoles professionnelles. J'ai souvent encadré les étudiants en communication venus des écoles professionnelles diverses. Mais suis souvent désagréablement surpris de leurs incompétences, même au niveau des éléments basiques tel qu'un compte rendu pourtant venant des écoles professionnelles.*

Répondant 6 : Georges

Âge : 46 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 12 ans

Promotion au programme : 2eme

Durée de l'entretien : 21 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : *En fait quand nous avons intégré la structure, nous avons été orientés vers le chef service des affaires générale de notre direction. C'est à son niveau que nous avons consulté l'organigramme qu'il avait mis à notre disposition pour que nous puissions nous enquérir des détails de notre travail. En dehors de l'organigramme nous nous sommes procurés des documents qui pouvaient nous être utile tels que ceux portant sur l'analyse de l'économie. Nous nous sommes également rapprochés des collègues qui étaient déjà les anciens dans la maison.*

Question n°2 : quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : *je suis statisticien, et vous ne pouvez pas travailler ici si vous n'avez les documents appropriés tels que la loi des finances, les rapports économiques.*

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : *En fait je suis allé au programme pour un but précis qui était celui de me performer.*

Question: comment se déroule la formation au PSSFP ?

Réponse : *Très souvent des séminaires sont organisés dont les objectifs vont dans l'ordre de nous recycler et de nous performer.*

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Réponse : *Le programme forme les personnels de plusieurs administrations en finances publique, et moi en qualité de statisticien, j'ai trouvé nécessaire d'y aller me former. Vous savez le domaine dans lequel je travail est un sous ensemble qui fait partie du grand ensemble qu'est celui des finances publiques. C'est nous qui rédigeons les rapports économiques, les notes de conjoncture etc. et donc vous ne pouvez pas vous en sortir si vous ne maîtriser le grand ensemble des finances publiques. Vous conviendrez donc avec moi que le PSSFP est approprié pour mieux nous outiller dans notre travail.*

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : *Au Cameroun on a juste un problème d'incompétence des acteurs qui va du sommet au bas de l'échelle Le problème est simple : on recrute sans tenir compte des besoins de l'entreprise c'est ce que j'appelle le "camerounisme". Il faut également professionnaliser les postes de travail au Cameroun.*

Répondant 7 : Divine

Âge : 44 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 11 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 1h15 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Réponse : *Je parle d'abord de l'intégration au sein de la division de la communication. Oui ! les choses se sont bien passées parce qu'avant que je n'arrive au ministère des Finances je connaissais déjà tout le monde ici nous sommes arrivés ici au même moment avec le chef de division, on se connaissait déjà, je connaissais déjà le chef de service communication tous les autres collègues qui sont ici je les connaissais depuis de longues années donc quand je suis arrivé ici mon intégration ne s'est pas passée d'une manière houleuse parce que je suis venu travailler avec des gens que je connaissais déjà, des gens que je côtoyais régulièrement vous voyez un peu au sein du ministère dans son ensemble, l'intégration s'est passé progressivement. Quand vous arrivez dans les autres structures, dans les autres directions on ne vous connaît pas. Parfois pour que vous obteniez un service dans une autre direction il faut d'abord passer par un collègue qui doit vous accompagner il doit vous présenter pour dire non c'est tel, il travaille avec nous voilà voilà, voilà, donc l'intégration s'est passé de manière progressive. Bon, quand on arrive quelque part toujours est-il qu'il y a d'abord votre personnalité et il y a la personnalité des autres. Donc vous pouvez arriver dans un bureau même si c'est quelqu'un qui va vous présenter vous pouvez trouver que la personne qui occupe ce bureau n'est pas accessible, il est fermé sur lui-même, vous n'allez pas le changé. On sait déjà que c'est comme ça que les êtres humains sont. Il y en a qui sont très abordables. Moi, j'ai parfois vu des responsables très accueillants dans leurs bureaux. C'est le cas par exemple d'un responsable que j'étais allé rencontrer dans son bureau pour le suivi de mon dossier, quand je suis arrivé dans son bureau, mais il m'a pris comme si on se connaissait depuis des années or je venais juste d'arriver au ministère des Finances et là, séance tenante, on a trouvé une solution à mon problème parce qu'il a appelé un de ses collaborateurs pour lui dire : résous son problème ! il y'a des gens qui au premier contact vous prennent comme si vous vous connaissez depuis. Or il y'a d'autres, vous vous connaissez depuis de longues années, mais chaque fois, c'est un exercice nouveau, aujourd'hui il peut être gentil, et demain ne vous reconnaît pas. Il y a des gens qui sont ondoyants et divers.*

Pour traiter certains dossiers, parfois tu es obligé de poser la question aux autres collègues si que quelqu'un connaît telle structure parce que le plus souvent c'est sûr les noms des structures.

Les camerounais sont très forts. Quelqu'un n'a pas une structure légalisée, il envoie des documents là pour dire que non il a une structure légalisée il met des noms de certaines personnes bien connues. À ce niveau-là, il faut être lucide. Régulièrement, je sollicite l'avis des autres parce que, un jour ici j'ai reçu un dossier où un camerounais disait qu'il va organiser un forum économique qui allait mettre ensemble les Russes et les Cameroun. Il y a une Russe qui enseigne à l'IRIC, et le type a mis le nom du professeur russe dans son document en disant que c'était l'un de ses partenaires en même temps, il a mis dans le document qu'il y avait une direction du ministère des relations extérieures qui était d'accord avec ce qu'il voulait organiser. Puisque l'un de nos chefs qui est un ancien du ministère des relations extérieures et qui est diplômé de l'IRIC, je me suis rapproché de lui pour demander est-ce que tu connais telle professeure qui enseigne à l'IRIC, il m'a dit oui je la connais. Mais quand nous avons appelé la dame, elle-même n'était au courant de rien. Par la suite, on a appelé la direction du ministère des relations extérieures qui était mentionné dans le document, les responsables de cette direction n'en savaient absolument rien du dossier. Vous comprenez que si je n'avais pas procédé ainsi, j'aurais cru que ce monsieur était sérieux. Moi par exemple je suis à la cellule des relations publiques régulièrement je sollicite mes collègues pour traiter des dossiers complexes, et eux également me sollicitent. Ici, nous sommes un peu dans une ambiance qui n'admet pas beaucoup de tension.

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : Là, on peut partir de l'organigramme, qui définit les missions de chaque division les missions de chaque cellule ou alors les missions de chaque direction. Les missions des directions, des sous-directions et des services sont bien définies. Mais il faut dire que nous sommes ici à la division de la communication et des relations publiques moi je suis par exemple chargé d'étude assistant vous savez très bien que dans l'administration il y a une faiblesse structurelle lorsqu'on regarde comment est-ce que les choses passent dans les divisions parce que on définit les missions de la division, on définit les missions des cellules maintenant il y a des chargés d'études assistantes qui ne sont pas spécifiées ce qui fait que le travail se donne selon les humeurs du chef de cellules selon les humeurs du chef de division ce n'est pas comme dans les directions. Ça c'est la faiblesse d'une division ce n'est pas comme dans les directions dans les directions, les sous-directions et les services. On sait exactement, quels sont les dossiers qu'on va confier à chaque service, à chaque bureau, ainsi de suite mais ce n'est pas la même organisation qu'on observe au niveau des divisions ? Moi par exemple je ne peux pas

vous dire que l'organigramme a prévu telle compétences pour mon poste de responsabilité ce qui fait que vous vous retrouvez en train de travailler sur un domaine aujourd'hui, et demain c'est une autre chose et le dossier que vous avez traité aujourd'hui quelqu'un d'autre pourra le traiter demain ou après-demain parce que les choses ne sont cloisonnées. C'est comme ça que fonctionne notre administration. Aujourd'hui c'est vous, demain, ça peut être quelqu'un d'autre. Ceci justifie le fait que les choses ne sont pas cloisonnées. Il faut dire en réalité que tout n'est pas dans le texte tout dépend maintenant de plusieurs autres facteurs. Ça se vérifie même au niveau du top management. Ici par exemple, on va se retrouver en train de gérer les audiences, les demandes d'aide, les demandes d'appui financier alors ces choses ne sont pas dans l'organigramme. Ce n'est donc pas le texte qui encadre notre travail au quotidien.

Je n'aime pas parler de demain parce qu'ici par exemple on va se retrouver en train de gérer les urgences de gérer de demande, des demandes d'appui et on se retrouve avec des choses comme au quotidien ça, qui ne sont pas inscrites dans l'organigramme. Mais, lorsque le ministre veut aider quelqu'un, cela relève de l'assentiment du ministre il n'est inscrit nulle part dans l'organigramme que nos missions vont dans le sens de traiter des demandes de parrainage qui relève par exemple du domaine de la communication. Donc, il les textes, mais il y a aussi le terrain, il y a ce que le terrain nous impose. Sauf que le terrain nous impose 90 % de notre travail. En plus, de toutes les formations que j'ai faites, je ne sais pas si j'ai appris comment on traite les demandes d'aides. C'est parfois ce sont des aides fantaisistes parce que lorsqu'une personne sollicite le ministre des Finances parce qu'ils veulent doter leurs femmes, on apprend ça dans quelle école ? Lorsque le ministre est saisi par un camerounais qui veut fêter, il dit au ministre que "je n'ai rien", et que le ministre nous cote le dossier, on apprend ça dans quelle école ?

Parfois nous recevons ici certains dossiers qui relèvent de la compétence de certains départements ministériels, si par exemple un artiste saisie le ministre des Finances pour l'organisation d'une tournée on se dit ça c'est une activité qui relève de la compétence du ministère des arts et de la culture. On rappelle cela au ministre que c'est le ministère des arts et de la culture qui est compétent dans la matière, donc il faudrait que le concerné se réfère au ministère des arts et de la culture pour compétence. Donc quand nous répondons à l'utilisateur, on lui rappelle qu'il faudrait qu'il se réfère plutôt au ministère des arts et des structures pour compétences. Maintenant, il y a d'autres dossiers où on trouve qu'il faut donner des éléments d'appréciation au ministre. On peut dire que nous ne trouvons pas que la sollicitation de l'utilisateur est pertinente pour nécessiter un financement parce que si on se met à traiter et à

donner des avis favorables sur toutes les demandes d'aide, sur toutes les demandes d'appui de soutien qui arrivent ici peut-être cela va prendre la moitié du budget du Cameroun pour satisfaire ces gens-là parce que les camerounais sont fantaisistes et gourmands. Quelqu'un monte un dossier fantaisiste et il te demande des centaines de millions. Vous voyez un peu parfois on rappelle au ministre que peut-être que le dossier a une pertinence sociale mais il n'a pas une pertinence économique on peut lui rappeler que le contexte économique n'est pas favorable à une telle dépense pour le moment. Il faut dans certains cas donner des avis clairs au ministre. La plupart des dossiers qu'on reçoit ici sont dans ces registres-là, des dossiers qui n'ont pas de base juridique. On a beaucoup de dossiers qui n'ont pas de base juridique et que l'intéressé a envoyé on essaie de voir dans quel secteur est-ce que on peut classer ce dossier. Je prends par exemple un cas simple : un camerounais qui demande une subvention pour le financement d'une activité à caractère audiovisuel, il veut créer une entreprise de production parce qu'on reçoit souvent des dossiers comme cela au niveau du ministère des Finances on n'a pas de base juridique mais au niveau du gouvernement on a une base juridique parce qu'il y a des structures qui encadrent la communication sociale. Dans ce cas, notre rôle est de dire au ministre des finances que le ministère de la Communication dispose d'une ligne dédiée au financement de la communication privée, et que l'intéressé doit se déporter là-bas. Donc, dans ce cas on fait des recherches parce qu'on ne peut pas tout avoir en tête. Il y a des dossiers comme je l'ai dit fantaisistes qui même si vous mettez 10 ans à faire des recherches vous n'allez pas trouver de base juridique

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

*Réponse : J'ai été **motivé** par la soif d'apprentissage par ce que l'école ne s'arrête pas. Il faut toujours apprendre de nouvelles choses. Il faut régulièrement sortir de la zone de confort et se confronter aux nouveaux défis. L'autre motivation était celle de pouvoir apporter des réponses aux préoccupations des usagers qui viennent vers nous. À un moment donné, il est toujours important que lorsque les gens se tiennent devant vous avec des préoccupations vous leur tenez un discours qui est cohérent avec le domaine du ministère des finances pour lequel vous travaillez. C'était un renforcement des capacités pour mieux travailler au quotidien*

Question: comment se déroule la formation au PSSFP ?

Réponse : au Programme, c'est conçu pour les professionnels. Au Programme, il y a deux modalités : il y a la formation en présentiel et la formation en ligne. Ce qui fait que parfois il

y avait des jours où je ne pouvais pas être là-bas, j'allume mon téléphone je suis le cours étant ici. Quand je veux poser la question, je le signal, on me donne la possibilité de parler ou d'écrire. Le programme a conçu sa formation sur le modèle adapté aux professionnels et je pense que c'est vers ce genre de formation que les universités et les écoles de formation doivent tendre. Parce que je vois par exemple à l'ISMP où on est obligé de demander la mise en disponibilité de ne pas être là pendant 2 ans le plus souvent ceux qui étaient même déjà nommés sont obligés de perdre leur poste. On dit en remplacement de tel, admit à l'ISMP. L'ISMP, c'est pour les professionnels, ne va pas à l'ISMP celui qui n'a pas un emploi public. C'est celui qui a un emploi public qui va à l'ISMP. Or c'est déjà quelqu'un qui a un niveau, comme c'est un master, ça veut dire que c'est des gens qui ont au moins niveau licence. Ceux qui sont dans l'administration c'est ce qui sont en catégorie B, catégorie B ou alors, ils sont cadres contractuels d'administration. Donc, on doit aller vers les formations flexibles parce que c'est ce que la plupart des universités font. Il y a des gens qui sont assis au Cameroun, mais est en train de faire deux masters au même moment parce que les cours se font en ligne.

Question: lorsqu'on parle de formation par alternance, pour vous, cela renvoie à quoi ?

Réponse : La formation au PSSFP se fait en même temps avec l'activité professionnelle. Les horaires au Programme permettent que tu viennes au travail et que tu ailles à l'école parce que les cours au PSSFP commencent à 16H. Personne ne peut être trop regardant sur quelqu'un qui s'absente au travail à 16H pour aller à l'école, surtout lorsque vous êtes venus au travail le matin et que vous avez fait tout ce qui vous a été cotoyé comme dossier. Il faut dire que lorsque vous retourner à l'école, il faut être futé, il ne faut pas que votre hiérarchie commence à croire que vous êtes devenu négligent parce que vous êtes repartis à l'école. Ça veut dire que lorsqu'on vous cotoye les dossiers, et c'est ce que moi je faisais par exemple, ne fais pas traîner le travail. Dans notre structure, il y a des moments où l'on peut travailler jusqu'à 19H, 20H. quand je suis à l'école, il ne faut pas qu'on ressente que je ne suis pas là. Durant ma formation, je me suis toujours arrangé à les traiter rapidement avant d'aller à l'école. La formation au PSSFP est simultanée. Le matin je travail, et le soir je vais à l'école. Quand je ne pouvais pas être là c'était pendant les périodes d'examens, parce que les examens occupaient toute une semaine il fallait être là à partir de 12h c'était un peu laborieux de venir d'abord travailler et de partir composer à 12h. donc, pendant la période des examens, on prenait les permissions. La formation était axée sur la compréhension pratique. On a eu un cas pratique sur cette affaire de salaire lorsqu'on faisait la petite initiation par programme parce

que c'est le master professionnel. Quand on dit master professionnel on dit même si tu dois connaître un peu de théorie un peu de ceci, un peu de cela mais tu dois être capable d'expliquer des choses de manière concrète aux gens quand on faisait ses exercices là, l'enseignant vient avec la matrice et vous dit, il y a tel nombre de fonctionnaires de telle période à telle période dans quelques jours, ils vont changer de catégories, donnez la nouvelle grille salariale par exemple. Il faut que vous soyez capable de donner la nouvelle grille salariale parce que vous faites un master professionnel vous ne faites pas un master académique, recherche. Donc, la plupart des modules qu'on avait étaient axé sur le côté pratique.

Question: dites-nous comment se déroule le stage lorsqu'on est apprenant au PSSFP ?

Réponse : Il n'y a pas de période de stage. En fait les stages ne sont pas exigés. Celui qui veut faire le stage le fait. C'est les responsables du programme qui devraient justifier pourquoi ce n'est pas exigé. L'étudiant n'a pas les outils pour vérifier l'atteinte des objectifs. C'est au niveau de l'école qu'on devrait mettre une modalité pour la vérification des objectifs parce que si je prends par exemple le cas de ce qui se passe dans certaines écoles de formation professionnelle, il y a ce qu'on appelle la réalisation professionnelle. C'est-à-dire que quand vous êtes arrivés en année terminale, on vous dit, en fonction de tout ce que vous avez appris ici, faites une réalisation professionnelle que vous allez présenter. Les gens qui sont dans les écoles d'informatique vont vous dire : « moi, j'ai développé une application », « j'ai développé ceci cela... ». Ceux qui sont dans les écoles comme l'ESTIC vont vous dire... « j'ai fait un documentaire », « j'ai fait un documentaire télé », « j'ai fait un documentaire radio », « j'ai fait un documentaire sur les 50 ans bien les 60 ans d'indépendance du Cameroun » par exemple, ceux qui font marketing vont dire « j'ai fait un spot publicitaire sur le lancement d'un produit » par exemple. Là, on voit s'il a assimilé ses enseignements sur le plan pratique par rapport au métier qu'il a appris. Et là, c'est une exigence de l'école parce que lorsque vous arrivez au moment de la soutenance il y a le mémoire qui est noté, il y a la réalisation professionnelle qui est noté, et tout ça se passe le même jour. Ce qui fait que vous pouvez avoir une bonne note en soutenance et vous avez une mauvaise note en réalisation professionnelle, on vous dit vous devez reprendre la réalisation professionnelle. Moi j'ai vu des gens être à journée à la réalisation professionnelle et tant qu'il n'a pas fait une réalisation professionnelle dont le niveau est satisfaisant, on ne lui donnera pas le diplôme parce qu'il n'a pas atteint le nombre de crédit équivalent à la délivrance du diplôme parce que la réalisation professionnelle est un module qui est noté ça donne droit à un nombre de crédits. Même si ce n'est pas le même

nombre de crédits que la soutenance. Donc, c'est l'école qui est un peu défaillante à ce niveau là parce que on devait amener les étudiants à proposer comme ça se passe dans certaines écoles. Regardes, si ce n'est pas une réalisation professionnelle, à côté du mémoire il fallait qu'il y a des rapports de stage où l'apprenant dit que je suis allé dans telle entreprise ou bien dans tel ministère, et moi j'ai choisi de travailler sur ce sujet et vous avez un encadreur professionnel qui vous accompagne dans la réalisation de votre rapport de stage. Donc c'est l'école qui est défaillante à ce niveau-là.

Question: quel lien faites-vous entre votre travail et la formation au PSSFP ?

Réponses : La formation à mon sens était en adéquation avec mon poste de travail. Parce que, lorsque je prends le cas des journalistes qui arrivent ici pour demander de l'information quand ils appellent par exemple au téléphone c'est pour que vous leur donniez des explications et si vous ne pouvez pas donner des explications ils commencent à se poser des questions s'ils ont frappé à la bonne porte. Donc, il faut toujours avoir des formations qui soient en adéquation avec le poste de travail je ne suis pas sûr que si j'étais dans un autre ministère, je serai allé faire une formation en finance publique. Si j'étais par contre au ministère de la justice, j'allais trouver quelque chose qui soit en adéquation avec le domaine d'intervention du ministère de la justice et comme je suis au ministère des Finances j'ai trouvé quelque chose qui est en adéquation avec le ministère des Finances parce que pour informer il faut comprendre, si tu ne comprends pas, tu ne peux pas bien informer, tu ne peux pas communiquer efficacement sur le sujet d'où le sentiment d'incapacité à pouvoir apporter des réponses plus ou moins fiables aux usagers.

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : Après ma formation je me sens outillé de manière pratique, de manière concrète parce qu'il y a des choses que j'apprends aux gens aujourd'hui que je ne pouvais pas faire il y a de cela 4 ans avant que je n'aille au programme. Lorsque les gens me sollicitent pour les cours de répétitions dans le domaine des finances publiques, c'est parce qu'ils savent que je peux le faire. Or, si j'étais resté ici au ministère des finances sans être allé me former au programme, les gens n'allaient pas me solliciter de la sorte. Je sens qu'en même que je suis plus outillé parce que moi quand je suis allé au programme c'était avec la volonté et l'envie d'apprendre parce que chez nous lorsqu'on voit des gens d'un certain âge d'un certain niveau de responsabilités, rentrer à l'école, on se dit que c'est les gens qui ont de l'argent, c'est les gens qui peuvent payer des notes, qui peuvent passer par les petites portes dont nous pouvons mobiliser un certain nombre de choses, nous allons leur proposer de payer des notes, d'avoir leurs diplômes et sorti. Moi, lorsque je suis reparti à l'école ce n'était pas avec cette prétention et cette logique-là. Moi je suis reparti à l'école comme tout autre apprenant. Je suis allé avec la logique et la volonté d'apprendre, de renforcer mes capacités. Ma motivation était d'abord

personnelle parce que si on met l'intérêt professionnelle on peut tomber dans l'aigreur. L'apprentissage doit être une motivation personnelle. Je veux apprendre parce que je peux connaître je veux je veux je veux. Moi j'ai vu des gens qui ne sont plus en activité mais qui poursuivent leurs recherches à l'Université. Là c'est une motivation personnelle. La motivation doit d'abord être personnelle. Moi j'ai vu des gens repartir à l'école tout simplement parce qu'ils recherchent le reclassement. Quand il a été peut-être recruté quand il était en 2e année à l'université. Il est cadre contractuel, et lorsqu'il repart à l'école, c'est pour être reclassé à la catégorie supérieure et non parce qu'il recherche la compétence ou le l'efficacité en milieu professionnel. Chez moi, la motivation est individuelle parce qu'en dehors du ministère de finances, je peux exploiter mes connaissances ailleurs. Personne ne peut m'interdire d'exploiter mes connaissances ailleurs, et un beau jour, la retraite sonnera. Quand la retraite sonne ça peut être même l'enseignement. La formation au programme pour ceux qui sont au ministère des finances c'est l'apprenant qui prend en charge sa formation. Pour certains départements ministériels prennent en charge la formation de ceux qui sont au programme, comme le ministère des marchés publics par exemple paye la formation de ceux qui sont au programme.

Répondant 8 : Luc

Âge : 47 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 12 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 1H07 minutes

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Réponse : *Pour ce qui est des textes l'organigramme détaille tout sur chaque poste de responsabilité mais dans la pratique l'organigramme ne dit pas comment on fait pour élaborer un budget vous devez maîtriser vous-même les techniques de l'élaboration d'un budget programme et pour maîtriser cette technique il faut se faire former sinon on aura beaucoup de mal et ça se voit dans beaucoup de ministères. D'ailleurs les ministères ici lorsqu'il arrive le moment d'élaborer le budget, il est nécessaire aujourd'hui puisque les choses ont changé et ne sont plus mécaniques comme avant de s'y conformer les normes en vigueur qui vont avec l'élaboration du budget programme. Il y'a des difficultés que certains de nos collègues rencontrent aujourd'hui parce qu'ils n'ont pas la formation requise.*

quand vient le moment de conférence budgétaire là où il y a souvent les malentendus c'est que d'un côté il y a les représentants du minfi qui savent très exactement ce qu'ils attendent des documents soumis par les représentants des autres ministères pour l'élaboration du budget alors si quelqu'un ne sait pas comment monter un dossier comment le ficeler que peut-il faire c'est pourquoi lors de ces échanges il y a des grincements de dents, il y a des plaintes qui se justifient par le fait que des ministères élaborent leur projet de budget et soumettent au ministère des Finances, aux experts du ministère des Finances, mais à la fin ce qui leur est attribué est en dessous de ce qu'ils ont demandé. Cependant l'erreur se situe au niveau du montage du dossier de demande de budget, et donc de la maîtrise des textes.

Question: dites-nous comment se déroule le stage lorsqu'on est apprenant au PSSFP ?

Réponse : *En ce qui me concerne, je suis de la première promotion et je me suis spécialisé dans les finances publiques locales. En réalité, l'aspect stage n'a pas été privilégié à notre époque. La raison doit être parce que les dirigeants se sont certainement dit que nous étions tous du Ministère des Finances et que nous n'avions pas besoin de faire un stage. Or, en réalité, on avait besoin dans la mesure où dans mon cas, on devait normalement se retrouver dans les mairies. Donc, en principe nous aurions dû faire nos stages dans les recettes municipales pour*

être confronté à la réalité professionnelle, pourquoi parce que on avait par exemple un prof député, qui nous parlait justement de la nécessité de toujours vérifier les pièces justificatives. Il donnait par exemple, une nature de dépense et il donnait l'équivalent de la pièce justificative. Dit théoriquement comme ça, c'était un peu vague. Moi j'aurais souhaité justement à cette époque de voir comment cela se matérialise sur le terrain. Donc j'ai beaucoup regretté de n'avoir pas pu avoir ce cours-là, de n'avoir pas mis en pratique ce cours là en pratique sur le terrain. Même jusqu'à présent j'éprouve encore le besoin de voir au niveau des recettes municipales comment est-ce que ça se passe. Je peux je peux donc parler théoriquement de certaines réalités dans ce domaine, mais le volet pratique je ne le maîtrise véritablement pas.

Je voudrais préciser ici qu'il y a un écueil à cela parce que nous sommes des travailleurs. On a des dossiers à traiter ici au bureau, nous avons des activités professionnelles à conduire simultanément. Il aurait été difficile de nous détacher du milieu professionnel puisque déjà, pour qu'on s'adapte à cette situation là il a fallu qu'on mette les cours en soirée. Donc, c'est pour ça qu'il y a quand même une petite antinomie entre le fait de d'être et étudiant là-bas et avec les exigences académiques de là-bas et le fait d'être en activité. Il y a peut-être nécessité à ce qu'il y a un réglage qui se passe entre le ministère de la fonction publique et les différents ministères qui emploient les étudiants de là-bas de manière à ce que peut-être qu'ils soient, nous soyons formellement mis en stage. Je crois qu'on peut résoudre ce problème de cette façon-là, sinon ça va être extrêmement difficile.

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : C'est un sentiment de satisfaction dans la mesure où on a commencé la formation en ignorant un certain nombre de chose dans le domaine de la gestion des Finances Publiques, dans le domaine même de la théorie des finances publiques et de la pratique aussi. Maintenant, les deux années de formation que nous avons reçu avec des enseignements diversifiés, les enseignements je dirais éclectiques parce qu'on a pratiquement balayé, on a fait le tour des questions liées aux finances publiques, on a fait la comptabilité publique, on a abordé les questions liées à des choses comme le compte unique du trésor et tout ce qui a trait à la gestion des finances publiques. Donc, on a eu justement grâce à cette formation donc on a pu acquérir la maîtrise à la fois les questions théoriques en matière de finances publiques, mais également des questions pratiques en matière de finances publiques. Maintenant le communicateur que je suis, après cette formation a pu justement mieux cerner, parce qu'il faut bien dire que la matière première sur laquelle nous travaillons dans le traitement de l'information et même dans la gestion de la communication, notre matière première c'est la finance publique. Donc, si on n'y

comprend rien, on ne peut pas mieux communiquer là-dessus. Aujourd'hui, lorsqu'on me parle par exemple de ce que c'est que... je prends un seul exemple, lorsque le FMI arrive ici, on te parle du déficit de la balance de paiement, avant je ne pouvais pas savoir ce que c'est aujourd'hui je veux expliquer à quelqu'un facilement ce que c'est que le déficit de la balance de paiement. Alors, comment on peut communiquer sur des choses si on ne les connaît pas dans le fond. Je peux vous citer les exemples comme ça à l'envie. Aujourd'hui, lorsque les spécialistes de ces questions parlent de ça, je ne suis plus aussi ignorant que ça désormais je peux même en parler en tant que spécialiste de ces questions. Donc, cela signifie donc j'ai tiré de cette formation beaucoup d'enseignements qui me servent aujourd'hui dans ce que j'ai à faire au quotidien dans la gestion de la communication du MINFI, mais également en tant que gestionnaire. Il arrive que on vienne me donner des documents de décharge à signer, je sais à quoi cela renvoie. Je sais que s'il y a eu dépense, il doit avoir des pièces justificatives. Donc il y a toutes ces choses-là qui peuvent faire en sorte que si vous ne vous y connaissez pas, vous allez retomber dans les travers des fautes de gestion et tout ce qu'on peut imaginer. Donc, c'est difficile aujourd'hui que je connaisse encore ce genre de problème c'est difficile, je sais qu'il y'a un certain nombre de pièges et d'écueils à éviter parce que j'ai appris.

Question: recommanderiez-vous la formation au PSSFP à quelqu'un ?

Réponse : *Moi je pense que tout le monde tous les fonctionnaires devraient se faire former pourquoi parce que nous tous sommes appelés à faire de la gestion des finances publiques nous sommes tous en tant que fonctionnaire censé maîtriser les mécanismes budgétaire les mécanismes de la comptabilité publique donc les impôts en réalité lorsqu'on parle d'impôts on devrait savoir à quoi cela renvoie exactement mais moi je reviens toujours sur la notion de gestion basique des finances publiques je parlais tout à l'heure des pièces justificatives mais si un fonctionnaire ne sait pas que s'il a géré en 5 francs de l'État il doit toujours le justifier il va se retrouver dans les situations très embarrassantes. Cette formation au PSSFP est utile pour tous les fonctionnaires je prends un autre exemple vous allez voir qu'aujourd'hui il y a beaucoup de ministères qui existent encore bien que le ministère soit souvent assisté par les collègues de la division de la préparation du budget dans le processus de la préparation de leur budget vous allez remarquer qu'il y a encore des administrations qui éprouvent beaucoup de lacunes dans le domaine technique parce que les responsable de ces ministères-là n'ont pas les éléments techniques et les connaissances techniques requises pour élaborer les budgets selon les normes désormais en vigueur tant que vous n'avez pas encore bien compris les*

mécanismes d'élaboration d'un budget programme vous aurez les difficultés à faire passer votre dossier ou votre budget ici au ministère des Finances lorsqu'il s'agira de venir le défendre s'il ne répond pas au canon administratif technique reconnu vous aurez du mal à avoir l'argent que vous demandez c'est pourquoi je dis que cette formation est fortement recommandé pour tous les fonctionnaires parce que vous allez un jour en tant que fonctionnaire être nommé par exemple sous-directeur du budget si vous ne maîtrisez pas cette technique comment allez-vous faire ?

Beaucoup de fonctionnaires sont encore dans le registre du budget des moyens, alors que le Cameroun est déjà à l'aune du budget programme

Répondant 9 : Elvire

Âge : 45 ans

Profil : CCA

Ancienneté au poste : 12 ans

Promotion au programme :

Durée de l'entretien : 1H

Question: quand vous avez pris service, pouvez-vous nous dire comment s'est passée votre imprégnation ?

Question: quelle importance accordez-vous aux textes qui régissent votre travail ?

Vous savez on peut comme je le dis toujours, avoir le texte n'est pas pour autant qu'on les maîtrise. Nous appuyons sur plusieurs textes pour travailler. Je peux par exemple vous citer l'organigramme, la loi des finances et biens d'autres. Quand on vous cote un dossier, vous ne le traitez pas comme ça sans base juridique. Ce sont ces textes qui nous orientent sur la façon de traiter un dossier. Nous avons même la circulaire, les décrets et plusieurs autres textes dont nous nous servons comme boussole dans le traitement de différents dossiers qui nous sont côtés. Il faut que les gens comprennent que, quand on dit qu'il y a pression fiscale il ne s'agit pas de déclarations fantaisistes. Vous voyez souvent les gens qui crient qu'il y a trop d'impôts à payer, mais ce qu'ils ignorent, c'est que la loi sur la fiscalité est claire et prévoit que l'impôt est équitable et ne se paye qu'en fonction des revenus de tout un chacun. Si les textes disent par exemple que l'impôt s'élève à 10% du revenu, cela signifie au prorata de ce que vous gagnez ou de votre chiffre d'affaires.

Question: pouvez-vous nous dire quelles ont été vos motivations pour aller vous former au PSSFP ?

Réponse : Quand le PSSFP a été créé nous avons senti, moi j'ai senti, qu'il y avait cette envie de mieux connaître pour mieux n'est-ce pas travailler dans le domaine qui était le mien c'est-à-dire la communication. Alors, quand vous êtes communicateur au ministère des Finances il est toujours intéressant, il est toujours indispensable de connaître un tant soit peu toutes les subtilités de la finance et quoi de mieux qu'une formation comme celle du PSSFP et je pense que ça a été la première chose. Nous avons eu des aînés académiques que nous avons beaucoup admirés d'ailleurs parce que c'était des leaders et ils nous ont donné l'envie d'aller vers cette formation. Nous avions une envie personnelle déjà de le faire, mais nos aînés qui étaient là, nous ont donné comme un effet boost, pour que nous allions vraiment faire cette formation, et là, nous ne nous sommes pas trompés parce que le PSSFP nous a fourni les enseignements très riches déjà sur plusieurs domaines.

Question n°6 : dites-nous comment se déroule le stage lorsqu'on est apprenant au PSSFP ?

Réponse : Notre promotion également n'a pas bénéficié de stage. *Je voudrais bien, mais, ça peut à un moment donné s'expliquer, et comme l'ainé le disait, ça peut être parce que on avait à faire déjà à des travailleurs qui par ailleurs avaient déjà un agenda souvent bien chargé et qu'il était difficile de faire à la fois des stages dans le cadre des exigences académiques et puis d'assurer le rendement qu'il était attendu au niveau de son propre service. Du coup, ça devenait difficile donc quelque part, je prends cela comme une difficulté qu'il va falloir peut-être adresser ou voir comment le régler parce que pris comme ça je ne peux pas dire que l'établissement ou l'école par exemple nous a refusé un stage parce que nous-même nous travaillons nous avons des exigences professionnelles nous avons également des exigences académiques. Donc, c'est des situations où on dit il n'y a pas il n'y a même pas de choix à faire. On vous attend sur les deux terrains, et vous devez être présents. Il y a une chose peut-être que l'on essaie de sacrifier parce qu'on cherche encore peut-être comment on va le faire pour réussir et comme le disait l'ainé, il va falloir trouver un juste milieu pour que les travailleurs puissent avoir l'opportunité de faire des stages parce que moi-même, qui ai fait finance publique locale avec tous les concepts de CTD, fiscalité locale, et bien d'autres choses, c'est difficile quand on n'est pas allé dans une CTD pour la pratique. Après les théories, on aurait aussi aimé aller sur le terrain voir comment ça se passe. On a aussi les éléments de pratique que l'on peut présenter aisément mais ça encore les éléments de pratique sur le terrain, honnêtement, ça nous a manqué. Peut-être pour vous qui allez aller dans ce sens peut-être suggèreriez à l'école de voir dans quelle mesure pouvoir trouver un juste milieu pour mettre également les étudiants travailleurs en stage. Ça peut être un peu plus facile pour des étudiants "étudiants", ils peuvent chercher des stages et même les obtenir mais c'est un peu plus difficile pour les travailleurs qui ont calendrier assez chargé.*

Question: vous avez été formé au PSSFP, quel est votre sentiment ?

Réponse : *Nous avons fait des cours sur les principes budgétaires, sur la gestion budgétaire, nous avons fait des enseignements sur des audits et des contrôles, donc nous avons fait des audits sur les comptabilités, les comptabilités de gestion, il y a là-dedans un ensemble de concepts. Nous avons également fait un peu les cours sur le trésor donc comptabilité publique et autres, nous avons fait des audits de contrôle. Ça permet de savoir que chaque fois que vous êtes face à une dépense, voilà comment il faut se comporter et cela est adossé sur quel type de document ? Vous voyez non et nous avons eu également quelque chose qui m'a beaucoup plu c'est aussi au niveau de spécialisation parce que quand on arrive en 2e année et les spécialisations et donc, chacun va vers une spécialisation bien spécifique. Alors, moi*

particulièrement j'ai fait la finance publique locale et j'avoue que ça a été très enrichissant parce que nous découvrons un autre pan de la finance publique, mais ramener à la décentralisation, donc aux collectivités territoriales décentralisées. Donc, là-dedans également nous avons pu apprendre quels sont les principes budgétaires de ce type de finance à cette échelle-là. Nous pensons que ça a été quelque chose d'enrichissant pour nous d'édifiant parce qu'au-delà de la communication, nous avons maintenant les éléments qui nous permettait de mieux asseoir cette communication parce que nous ne pouvions plus être ignorant devant des questions de finances alors que nous travaillons au ministère des Finances. Donc ça a été pour nous un plus adosser sur notre communication sur la formation de communication ça a été un plus parce qu'aujourd'hui on peut parler aisément de ce que nous avons souvent fait peut-être un peu dans l'ignorance, mais aujourd'hui nous parlons avec aisance de ce type de formation de ce type de concept et de donc en principe nous pensons que ça a été pour nous une bonne formation

Or, maintenant je dis, je peux faire des papiers, je peux discuter, je peux même intervenir tout en étant à l'aise, en utilisant tous les concepts que nous avons appris aujourd'hui quand nous allons même vers nos collègues communicateurs qui viennent ici au ministère pour des questions d'information il y a des moments où nous ne les amenons plus vers peut-être le responsable dédié, mais nous apportons des informations grâce à, la formation que nous avons suivie.

Question: recommanderiez-vous la formation au PSSFP à quelqu'un ?

Réponse : Je dirais oui ! sans ambages, il faut que les gens aillent se faire former au Programme parce que les enseignements là-bas sont ciblés non seulement vers les Finances Publiques, mais également sont transversales en termes de connaissances. Il faudrait que tout le monde puisse avoir des rudiments en matière de Finances Publiques. L'ainé disait tantôt qu'on ne sait jamais, on est appelé à gérer de quelques manières que se soit, et puis peut être demain vous pouvez passer d'une position opérationnelle à une position de gestionnaire, ou de manager. Vous n'allez pas travailler à votre nouveau poste là comme un ignorant, comme un automate, il faut savoir quel sont les principes de gestion, les principes de management ? pour que, après on ne vous oppose pas des fautes que vous auriez pu éviter. S'il y a lieu de conseiller, moi je dirai que tout le monde devrait aller se faire former au PSSFP

Répondant 10 : BILLY

Âge :42 ans

Profil : Responsable au PSSFP

Ancienneté au poste : 10 ANS

Durée de l'entretien : 1H

Question: vous êtes responsable au PSSFP à quel niveau ?

Réponse : *Avant de parler de responsabilité je vais vous parler du PSSFP : c'est un programme mis sur pied par une convention tripartite entre le MINESUP, le MINFI et l'université de Yaoundé 2 SOA. La scolarité qui est l'Unité académique qui a plusieurs fonctions et activités du rang desquelles on trouve : la programmation du travail académique qui consiste à élaborer le calendrier académique et les cours. Vous comprenez donc qu'en ma qualité de responsable de cette Unité, tout le boulot repose sur moi puisque c'est mon département qui se charge de tout ce qui renvoie à l'académique. Donc, je me charge de la programmation des cours, des évaluations, des corrections des copies des auditeurs, et même des soutenances. Vous comprenez donc que c'est mon unité qui porte la structure sur le plan de l'implémentation des objectifs édictés par le top management.*

Question: quelles sont les missions assignées au PSSFP ?

Réponse : *le PSSFP fait dans la formation, le renforcement des capacités, les formations de courts et long terme.*

Question: quelles sont les ressources (pédagogiques, équipements, règlements) du PSSFP ?

Réponse : *Pour l'atteinte de ses objectifs, le PSSFP est bien structuré. À la tête, nous avons un comité de pilotage dirigé par un président qui est Mr X, ensuite, nous avons un président à la tête du comité scientifique qui est Doyen dans l'une des facultés de l'université de Yaoundé 2 Soa, le Vice-président est un inspecteur de service du MINFI. Pour les activités, tout est budgétisé par avance chaque année. Chaque unité a son budget pour ses activités annuelles. Parlant toujours de budget, nous avons un gros capital qui est principalement ce que je vais appeler ici les ressources personnelles. Le PSSFP est structuré en Unités (Affaires Financières, Affaires académiques), Cellule Informatique, Cellule de la Formation continue. Mais pour la Scolarité, c'est le cœur des activités du Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques. C'est notre Unité qui s'occupe de la programmation de toutes les activités académiques.*

Question: pensez-vous que cet Institut revêt une certaine légitimité pédagogique ?

Réponse : *Sur le plan pratique, le PSSFP forme les étudiants de master en finances publiques. La plupart de nos étudiants viennent avec des acquis que nous à notre niveau nous nous chargeons de renforcer les capacités. Ce que vous devez savoir c'est que la formation dispensée au PSSFP s'adressent principalement aux travailleurs, c'est pourquoi nous parlons ici de renforcement des capacités. Ceux qui viennent se former ici viennent d'administrations différentes et jouissent déjà d'une expérience professionnelle. Ce n'est pas comme si on leurs apprenait de nouvelles choses. Dans mon unité par exemple, j'ai entouré des attachés*

principaux et les assistants sans oublier le travail des informaticiens qui se chargent de la diffusion des formations puisque nous faisons aussi des formations en ligne (e-learning).

Question: l'offre de formation du PSSFP répond-elle à la demande du marché ?

Réponse : Les auditeurs ici, après leurs formations sortent avec le titre d'Experts. C'est des travailleurs qui viennent renforcer leurs capacités. Ces auditeurs sont généralement des directeurs, des hauts cadres des administrations publiques et autres administrations. Tu vas remarquer que les fautes de gestion et les autres erreurs dans lesquelles ils étaient piégés avant leur formation ici, ils en sont délivrés, la pratique a changée. Chaque année la plupart des ministères nous envoient leurs personnels pour les formés. Tu penses vraiment que si ces administrations n'étaient pas satisfaites de notre prestation, elles enverraient encore leurs personnels se former ici ? au contraire la demande est grande plus le temps passe. Les structures courent derrière les ressortissants de cette formation. C'est une formation qui est nécessaire, qui est fixe, qui est venue à l'heure exacte pour le changement du Cameroun dans sa politique d'émergence à l'horizon 2035.

Question: le PSSFP fait-il le suivi de ses apprenants ?

Réponse : nous ne faisons pas le suivi des auditeurs après leur passage en formation ici. Cette évaluation n'est pas encore prévue ici, et justement c'est ce qui fait encore problème dans plusieurs administrations d'évaluer la formation et pouvoir dire si les objectifs ont été atteints ou pas. Ça veut dire qu'à notre niveau nous formons seulement, mais je ne crois pas que l'évaluation nous pouvons la faire d'autant plus que nous ne sommes pas responsables des personnes qui ont été formées. Ils ne peuvent être évalués que par leur supérieur hiérarchique qui est la personne qui puisse évaluer le gap qu'il y a entre l'avant et l'après formation. Ce que nous faisons à niveau c'est d'évaluer les apprenant juste après la formation pour nous assurer de l'assimilation des enseignements acquis pendant la formation : initiale et continue. Pour la formation continue, les auditeurs sont soumis à des tests de connaissance, tandis que la formation initiale les soumet à des contrôles continus.

Question: le PSSFP connaît-il un rayonnement dans les administrations ?

Réponse : Vous consentez avec moi jeune frère que si le travail du PSSFP n'était pas satisfaisant, nous ne serions pas à ce nombre aujourd'hui. C'est grâce à son efficacité que l'on voit les effectifs augmenter chaque année. Cette augmentation est même entrain de compliquer notre travail. La sélection des candidats n'est plus un exercice facile comme c'était le cas au début. Vu le nombre de candidatures que nous recevons chaque année et les nominations dans leurs structures d'appartenances, nous pouvons déduire que nous faisons un bon travail. C'est d'ailleurs pour cela que plusieurs structures courent après nos formations. Si tu regardes dans les journaux, tu verras que la plupart des nominations dans les ministères, ce sont les responsables qui sont venus se former ici et qui avaient déjà un background.

Question: y'a-t-il augmentation des effectifs du fait de la satisfaction de la demande ?

Réponse : *Pour la première promotion on a reçu en 2014 environ 80 auditeurs, et chaque année les effectifs augmentaient d'environ 100 à 150 auditeurs, et aujourd'hui nous sommes autour de 1000 auditeurs formés, et en septembre nous lançons la 11eme promotion.*

Avec les nombres d'années et l'expérience accumulée, nous pensons que le PSSFP est déjà mûré. Je voudrais vous préciser que dans quelques jours le PSSFP va célébrer son 10^e anniversaire. En 10 ans d'existence, le Programme peut parler d'un taux de formation qui s'élève à 1000 apprenants formés.

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	iii
REMERCIEMENTS.....	iv
SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRAT	ix
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
01. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE.....	2
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....	14
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	15
0.3.1 Question principale de Recherche	17
0.3.2. Questions spécifiques de recherche	17
04. OBJECTIF DE L'ÉTUDE	17
0.4.1 Objectif général de l'étude	18
0.4.2. Objectifs spécifiques de l'étude.....	18
05. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	18
05.1. Originalité de l'étude	18
0.5.2. Pertinence de l'étude	19
0.6 DÉLIMITATION CONCEPTUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	21
0.6.1 Délimitation conceptuelle.....	21
0.7. PLAN DE RÉDACTION DE LA THÈSE	40
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	42
CHAPITRE 1 : LOGIQUES ET PRATIQUES DE FORMATION DU MILIEU PROFESSIONNEL.....	43
1.1. LA FORMATION PROFESSIONNELLE : entre le modèle simultané et alternatif. ..	43
1.1.1. Le modèle de formation simultané	44
1.1.2. Le modèle de formation alternatif	45
1.1.3. Le modèle de formation alternatif intégré	50
1.1.4. L'accompagnement professionnel	55

1.2. MODÈLE D'APPRENTISSAGE OU D'ÉQUATIONNISTE	57
1.2.1. Les modèles de compétence	57
1.3. LA COMBINAISON DES VOIES DE FORMATION	58
1.3.1. Les actions de formation.....	76
1.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	77
1.4.1. L'approche constructiviste	77
1.4.2. L'approche socio constructiviste	79
1.4.3. Le sentiment d'efficacité personnel.....	82
CHAPITRE 2 : NORMES, ATTITUDES ET DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	87
2.1. LES NORMES COMME CONVENTION	87
2.2. LES ATTITUDES DES PERSONNES	89
2.2.1. Les caractéristiques d'une attitude	89
2.2.2. Les indicateurs du développement professionnel	90
2.2.2.1. La construction des savoirs savants.....	92
2.2.2.2. La construction des savoirs professionnels	95
2.2.2.3. La composante identitaire.....	97
2.3. DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE	100
2.3.1. Professionnalité émergente.....	100
2.3.2. Effets émergents du développement professionnel	102
2.4. MODÈLES THÉORIQUES	111
2.4.1. La théorie des conventions	112
2.4.2. La théorie de la structuration	122
2.5. CONSTATS THÉORIQUES	129
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE	143
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	144
3.1. RAPPEL DE LA QUESTION DE RECHERCHE	144
3.1.1. Hypothèses de recherche	146
3.1.1.1. Hypothèse générale.....	147
3.1.2. Variables de l'hypothèse générale.....	147
3.1.2.1. Opérationnalisation des variables de l'étude	147
3.1.2.2. Variable indépendante	151

3.1.2.2.1. Modalités	154
3.2. MÉTHODOLOGIE	159
3.2.1. Type de recherche.....	159
3.2.2. Participants à l'étude	162
3.2.3. Outils de collecte des données.....	165
3.2.4. Démarche de collecte des données	168
3.2.5. Guide d'entretien	179
3.2.7. Le dépouillement des entretiens	188
3.2.8. Codage des données.....	189
3.2.9. Analyse de contenu.....	192
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE.....	196
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	197
4.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES	197
4.1.1. Histoire des cas.....	197
4.1.1.1 Francis	197
4.1.1.2. Marc.....	198
4.1.1.3. Thomas	200
4.1.1.4. Luc	201
4.1.1.5. Georges	202
4.1.1.6. Billy	203
4.1.1.7. Divine	204
4.1.1.8. Elvire	205
4.1.1.9. Bayano	206
4.1.1.10. Placide	207
4.2. ANALYSE DES DONNÉES	208
4.2.1. Attitudes des personnes	209
4.2.2. L'action et le système social.....	216
4.2.3. Environnement socioprofessionnel.....	220
4.2.4. Le développement professionnel	234
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES	244
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	247
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THÉORIQUES ET EMPIRIQUES.....	247

5.1.1. Rappel des données théoriques.....	248
5.1.2. Rappel des données empiriques.....	256
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	259
5.2.1. De la prise en compte des normes dans le processus de formation des agents publics au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques	259
5.2.2. De la prise en compte des attitudes dans le processus de la formation des agents publics au Programme Supérieur de Spécialisation en Finances Publiques.....	268
5.2.3. La prise en compte du facteur alternatif dans le processus de formation et de développement professionnel des employés du MINFI au PSSFP	272
5.3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	277
5.4. PERSPECTIVES THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	280
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	296
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	308
ANNEXES.....	322
TABLE DE MATIÈRES	353