



L'UNIVERSITÉ OUVERTE DES COMPÉTENCES

Des ressources et des réseaux pour les acteurs de la compétence

club
STRATÉGIES

Mardi 06 décembre 2011 (18h00-20h00)

Richard Wittorski

Professeur des Universités à l'IUFM de l'Université de Rouen et chercheur au Centre de recherche Interdisciplinaire sur les Valeurs, les Idées, les Identités et les Compétences (CIVIIC).



Professionaliser : obstacles, enjeux, pistes d'action

Dossier documentaire



Richard Wittorski

Professionaliser : obstacles, enjeux, pistes d'action

Sommaire

■ Présentation de Richard Wittorski Site web Cread (cread.bretagne.iufm.fr)	p. 02
■ Les rapports entre professionnalisation et formation Richard Wittorski, Editorial paru dans la revue Education Permanente n°188/2011-3 « <i>Formation et professionnalisation</i> » (p.5-9)	p. 03
■ A propos de la professionnalisation Richard Wittorski, Chapitre paru dans l'ouvrage collectif « <i>Encyclopédie de l'éducation et de la formation</i> » (p.781-793), éditions Puf, 2009	p. 08
■ La professionnalisation Richard Wittorski, Site web Hal (www.hal.archives-ouvertes.fr), novembre 2008	p. 17
■ Professionaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés Richard Wittorski, Article paru dans la revue Formation emploi n°101 « <i>Regards croisés sur les relations formation-emploi</i> » (p.105-117), janvier-mars 2008	p. 42
■ De la fabrication des compétences Richard Wittorski, Article paru dans la revue Education Permanente n°135/1998-2 « <i>La compétence au travail</i> » (p.57-69)	p. 55
■ La Forge de Laguiole : territoire, métier, innovation, développement durable Site web L'Université ouverte des compétences (www.leclub.org), vidéo documentée et séquencée n°119, Thierry Moysset, 08 avril 2011	p. 68
■ Produire de la compétence en situation de travail : développement professionnel, développement du métier Site web L'Université ouverte des compétences (www.leclub.org), vidéo documentée et séquencée n°88, Patrick Mayen, 14 mai 2009	p. 70
■ Professionalisation : un concept protecteur ? Site web L'Université ouverte des compétences (www.leclub.org), points clefs de la vidéo documentée et séquencée n°89, Jean-Claude Quentin, 25 mai 2009	p. 72

Richard Wittorski

Professeur des Universités, IUFM de l'Université de Rouen
Directeur du Centre de recherche Interdisciplinaire sur les valeurs,
les idées, les identités et les compétences (CIVIIC, EA 2657)

Champ de recherche : Etude des rapports travail-formation et des dispositifs de professionnalisation dans des secteurs professionnels différents (industrie, travail social, enseignement).

Ouvrages scientifiques

- (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris: L'Harmattan, Action et Savoir.
- avec M. Sorel (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. L'Harmattan, Action et Savoir.
- (2005, dir). *Formation, travail et professionnalisation*. L'Harmattan, Action et Savoir, Rencontres.
- (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan, Action et Savoir.
- (2008, Dir.). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* L'Harmattan, Action et Savoir.
- (2011, dir. avec D. Demazière et P. Roquet). *Mettre en objet la professionnalisation*. L'Harmattan, Action et Savoir (à paraître).

Chapitres d'ouvrages

- (2005). Competencia. In A. Tomasi (éd.), *Da qualificação à competencia*. (p.52-67). Brasil : Papirus Editora.
- (2005). Savoirs d'action, compétences et professionnalisation. In J.P. Astolfi (éd.), *Savoirs en action et acteurs de la formation* (p. 43-62). Rouen : PUR.
- (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois et M. Vasconcellos (éd.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan, Logiques Sociales.
- (2008). Professionnalisation et offre de formation dans l'enseignement supérieur. In P. Hébrard et C. Solar (éd.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec* (p. 47-70). Paris : L'Harmattan.
- avec S. Briquet-Duhazé (2009). Dynamique de professionnalisation/ développement professionnel d'enseignants : étude comparative entre les premier et second degrés. In R. Goigoux, L. Ria et M.C. Toczec-Capelle (éd.) *Les parcours de formation des enseignants débutants* (p. 45-61). Presses Universitaires Blaise Pascal.
- (avec JM de Ketele, D. Perisset, M. Kaddouri ; 2010). Une évaluation tendue entre efficacité et transformation identitaires. In L. Paquay et col. (éd.) *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. (p. 49-67). Bruxelles : De Boeck.

Articles scientifiques

- (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-117.
- (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Revue Savoirs*, 17, 11-39.
- (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/ développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- (2010, avec S Briquet). Développement professionnel d'enseignants du primaire et du secondaire. *Education et Formation*, 293.
- (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique... *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 24, 7-13.



ÉDITORIAL

Les rapports entre professionnalisation et formation

Qu'il s'agisse de la formation initiale, de la formation continue ou de la formation pour adultes, dans un cadre universitaire ou non, l'intention de professionnaliser les cursus de formation – et donc, *in fine*, les publics concernés – est devenue un leitmotiv des politiques et des pratiques de formation. Les raisons de cette incitation ont déjà été à plusieurs reprises mentionnées :

- incitation européenne forte (par exemple, déclaration de Bologne en 1999, suivie du processus de Lisbonne engagé dès 2000¹, mise en avant d'une « Europe de la connaissance ») à l'adresse des systèmes d'éducation et de formation des pays membres de manière à renforcer l'employabilité de la population dans un contexte de perte de compétitivité des pays européens ;
- volonté des entreprises, et plus largement des secteurs économiques, d'accompagner une flexibilisation plus grande du travail en réponse à des évolutions rapides des marchés sur lesquels elles sont placées, des technologies et de la concurrence qui les entourent et développement de logiques compétences en lien avec des démarches « métiers »² ;
- interventions récurrentes de groupes sociaux qui, pour des enjeux de « place », à conquérir ou à reconquérir, souhaitent faire reconnaître leur activité auprès des « instances légales », passant souvent par l'engagement d'une réflexion sur un « corps propre » de savoirs...

Avant d'aller plus loin, il est utile de rappeler la polysémie du terme « professionnalisation », étroitement associé à celui de « compétence »... Nous avons eu l'occasion de préciser ailleurs³ que l'observation des pratiques sociales nous conduisait à repérer trois sens du mot professionnalisation, répondant à des enjeux bien différents :

1. Le Conseil européen de Lisbonne s'accorde sur la nécessité d'une coopération renforcée pour l'éducation et la formation professionnelle en vue d'accroître l'employabilité et l'insertion professionnelle des étudiants, et met en place notamment un cadre européen des certifications (CEC), ainsi qu'un système d'accumulation et de transfert d'unités d'apprentissage (*European Credit for Vocational Education and Training, ECVET*).
2. Les approches métiers favorisent le développement des transversalités et de la flexibilité, chaque métier identifié l'étant souvent sous la forme d'un spectre large.
3. R. Wittorski, « La professionnalisation : note de synthèse », *Savoirs*, n° 17, 2008, p. 11-39.

5

ÉDUCATION PERMANENTE n° 188/2011-3

1. *La professionnalisation comme « constitution des professions »*. Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Comme le note C. Paradeise⁴, le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre, où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du XX^e siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession repose moins sur le modèle de la profession libérale et davantage sur celui des corps d'état. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

2. *La professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles*. Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les organisations de production de biens et de services (relevant d'abord, historiquement, du secteur secondaire) placées sur des marchés fortement concurrentiels et sommées de faire évoluer l'organisation de leur activité, nous conduisent à une autre signification. Les enjeux portés par les organisations concernent, non pas la constitution des professions dans l'espace social, mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail).

3. *La professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation*. Les milieux de la formation se sont également emparés du mot professionnalisation : quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? On constate ainsi une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail. Ainsi apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle), il s'agit d'intégrer l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les logiques liées au recours à la formation

4. C. Paradeise, « Comprendre les professions : l'apport de la sociologie », *Sciences humaines*, n° 139, 2003, p. 26-29.

changent, elles reposent moins sur l'adaptation de la main-d'œuvre aux changements que sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi-acteurs. L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise) ; l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles ; l'acte de formation.

L'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. On peut donc dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession ») ; l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») ; le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social. Dès lors, on sent bien que le sens investi dans les différents espaces de pratiques (de travail, de formation, d'organisation des groupes sociaux) n'est pas le même et peut conduire à des malentendus, sinon à des débats plus ou moins vifs entre les protagonistes.

À dire vrai, dans les politiques européennes de l'emploi et de la formation mais aussi dans les politiques de gestion de la main-d'œuvre et de la formation dans les entreprises, on constate qu'une certaine conception de la professionnalisation semble s'imposer : une professionnalisation *from above* (portée non par les groupes sociaux mais pilotée par les organisations), articulée à un impératif de mobilité professionnelle plus grande, visant à développer moins des compétences spécifiques que des compétences transversales⁵ et transférables⁶ en lien avec un projet de « sécurisation des parcours professionnels » (ou « flexisécurité » prôné par l'union européenne). Ce projet est présenté comme indispensable du fait de la nécessité de favoriser l'adaptation continue des individus à des contextes de travail plus flexibles. On voit alors assez bien le mouvement d'ensemble : l'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins « adéquationniste » que « transversaliste » des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur « employabilité » permanente (notion européenne de « professionnalisation durable »), source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité, et donc du marché du travail et des emplois.

5. Compétences souvent décrites comme étant génériques et mobilisables dans diverses situations professionnelles.

6. Compétences souvent décrites comme spécifiques mais qui peuvent être mises en œuvre dans d'autres situations professionnelles.

Dès lors, la question des liens entre professionnalisation et formation se pose. En effet, l'association grandissante (en formation initiale comme en formation d'adultes, dans et hors de l'Education nationale) des deux mots, professionnalisation et formation, séduit les uns et agace les autres : les uns considérant que cette association vaut soumission de la logique formation à de seuls impératifs économiques, les autres considérant qu'elle ouvre au contraire la voie à de nouvelles formes de formation utiles, voire nécessaires, pour penser davantage l'apprentissage à partir de l'activité développée par les individus. Quelle que soit la position tenue, on ne peut que constater l'introduction du terme « professionnalisation » dans le champ de la formation. Plusieurs questions se posent : à quelles fins est-il utilisé ? Quels enjeux sert-il ? Quels rapports entretiennent professionnalisation et certification ? L'utilisation de ce terme dans le champ de la formation ouvre-t-elle la voie à de nouvelles modalités de formation ? Quels rapports la professionnalisation entretient-elle avec la question de la construction identitaire individuelle et collective (celle des groupes sociaux) ?...

Cette nouvelle livraison d'*Education permanente* explore précisément plusieurs de ces questions à partir d'analyses variées portant sur des dispositifs et des pratiques relevant de réalités différentes (université, travail social, métiers de l'encadrement...), interrogeant à la fois, et c'est probablement l'originalité de ce dossier, les différents « niveaux » de réalités concernées : niveaux socio-économique, des organisations, des groupes sociaux, des dispositifs (et de leur promotion), des individus « bénéficiaires » (notamment les apprentissages développés par les individus dans les dispositifs mis en œuvre).

Ce dossier est composé de sept contributions. Les rapports entre certification et professionnalisation font l'objet du premier texte, rédigé par *Anne-Marie Charraud*. L'auteure tente d'apporter des éléments de contexte positionnant la certification au carrefour de la réflexion portant sur le lien entre formation et professionnalisation en évoquant notamment l'idée selon laquelle des évolutions récentes au niveau européen tendent à « utiliser la certification comme support de visibilité des processus de professionnalisation » qu'ils soient induits par les systèmes d'éducation et de formation ou issus d'une expérience individuelle.

Les rapports entre formation universitaire et professionnalisation sont ensuite étudiés dans le texte de *Marie-Christine Combes*, qui rappelle tout d'abord les fondements de cette incitation à une plus grande professionnalisation de l'offre de formation avant de présenter l'exemple de l'évolution de l'offre de formation de l'université Paris-Est-Marne-La-Vallée. L'auteure pose notamment la question des conditions de coexistence de missions nouvelles (professionnalisation et insertion) à côté de missions plus traditionnelles (production et diffusion de savoirs issus de la recherche) au sein des universités.

Les rapports entre formalisation de l'activité et professionnalisation sont étudiés à la faveur de deux textes. *Marie-Christine Presse*, après avoir identifié les principales difficultés liées à la formalisation écrite et orale dans une démarche de VAE, étudie les effets d'un dispositif d'analyse de pratiques mis en place pour des formateurs d'adultes précisément en vue de « lever » ces freins, suscitant le développement d'une activité réflexive et de formalisation des pratiques professionnelles. *Sylvie Debris et Richard Wittorski* étudient un exemple de « professionnalisation par la formalisation des savoirs ». Prenant appui sur la conduite d'une recherche-action avec des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse en milieu ouvert, les auteurs montrent comment – avec quelle(s) méthodologie(s) – on peut approcher, à des fins de compréhension mais aussi de structuration, une pratique professionnelle jusqu'alors « invisible » : la pratique éducative en milieu ouvert auprès de mineur sous protection judiciaire. La recherche a permis de mettre au jour les « savoirs cachés dans l'agir professionnel » (Schön) des éducateurs via une combinaison entre entretiens individuels (de type « explicitation ») et séquences d'analyse de pratiques, produisant des effets conjoints de professionnalisation des individus et de leur activité professionnelle.

De façon complémentaire, les rapports entre compétences, savoirs professionnels et professionnalisation, font l'objet de l'article d'*Eliane Leplay*. Prenant l'exemple du champ de l'assistance de travail social, l'auteure étudie la façon dont s'est posée historiquement la question des rapports entre formation et professionnalisation. Elle évoque ensuite les principaux résultats d'une recherche doctorale qu'elle a conduite à propos des processus de formalisation de savoirs professionnels de et par des travailleurs sociaux.

Sur un autre plan, les rapports entre exercice d'un métier (notamment celui de cadre ou manager) et professionnalisation sont étudiés par *Frederik Mispelblom Beyer*. L'auteur montre notamment que la formation ne parvient pas totalement à professionnaliser les futurs cadres dans la mesure où les techniques transmises sont bien loin des connaissances situées, des « théorisations profanes » développées au fil de l'activité, déployées dans l'ici-et-maintenant et qui fondent l'expertise en actes du cadre. Dès lors, proposer un moment d'analyse des premières expériences d'encadrement par et pour des étudiants en master semble constituer une piste de réponse.

Nous clôturons ce dossier par un entretien avec *Guy Le Boterf* qui, en quelques pages, livre la façon dont il a pu aborder la notion de professionnalisation au cours de son itinéraire de consultant. Faisant le lien avec la compétence collective, il propose une définition du « professionnel compétent et responsable » et s'interroge sur la spécificité des formations universitaires professionnalisantes par rapport aux formations universitaires qu'il nomme « disciplinaires ».

Richard Wittorski.

A propos de la professionnalisation

Richard Wittorski
Professeur, IUFM de l'Université de Rouen
Laboratoire CIVIIC

La professionnalisation est l'objet de nombreux débats tant dans les milieux du travail que ceux de la formation. Pour mieux comprendre ce que recouvre ce vocable, nous proposons, dans un premier temps, de présenter et analyser les enjeux sociaux qui entourent cette notion, puis, dans un deuxième temps, d'identifier les principaux sens repérables au travers des pratiques sociales dont il fait l'objet. Dans un troisième temps, nous présenterons une définition ainsi qu'une grille d'analyse des voies de la professionnalisation susceptible de penser à la fois les dispositifs proposés ; les transformations opérées chez les individus au fil de leur activité ; les cultures de travail, de formation, de recherche et les logiques de professionnalisation conjointes ou séparées des individus, des activités et des organisations.

1- Contexte et enjeux sociaux : la valorisation de l'action, du sujet et de son développement

Tout porte à croire que nous sommes entrés, depuis quelque temps, dans un nouveau paradigme social prônant un « individu acteur et auteur de sa propre vie » ainsi qu'une « efficacité immédiate de l'action concrète » (professionnelle, sociale, voire privée), signe sans doute d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des organisations... Nous trouvons ici probablement les germes de la figure moderne du « professionnel » et du discours sur la professionnalisation...

Plus précisément, on peut constater une conjonction de 3 phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante :

- dans le champ des activités de **travail**, le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une remise en cause (en apparence) de la prescription externe en déléguant aux individus la responsabilité d'une efficacité plus grande de l'activité en lien avec une individualisation plus forte du rapport à l'activité,
- dans le champ des activités de **formation**, on constate une remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « in situ » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement s'accompagne d'un rapprochement des 2 champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,
- dans le champ des activités de **recherche**, notamment en sciences humaines, on peut faire l'analyse d'une mise en discussion du paradigme de la recherche classique en lien avec la valorisation d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire, dans une perspective holiste...

L'heure semble être à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.

C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît puis s'impose un lexique nouveau, fortement polysémique, pour parler de l'activité humaine mettant en avant des vocables tels professionnalisation, compétence...

2-Professionnalisation : un consensus lexical mais un fort « dissensus » sémantique à regarder les pratiques sociales

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du 19^{ème} siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées : nous pouvons ainsi repérer au moins trois sens attribués à ce mot (Wittorski, 2008).

-La professionnalisation comme constitution des professions

Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession (libérale) mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^{ème} siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé traditionnellement par la forte présence d'un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'Etat dont l'enjeu est la conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique élitare.

-la professionnalisation comme « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles

Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les entreprises placées sur des marchés fortement concurrentiels, nous conduisent à une autre signification qui prend place dans un contexte d'évolution forte du travail (mentionné ci-avant).

Les enjeux concernent ici davantage l'accompagnement de la flexibilité du travail. Il s'agit alors de favoriser une évolution continue des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail (la professionnalisation va alors de pair, par exemple, avec un discours sur la polyvalence,...).

-la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et quête d'une légitimité plus grande des offres et pratiques de formation

A la fois portée par les orientations nationales et européennes (processus de Bologne), la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe » dans les milieux de la formation.

D'une part, on constate des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler.

D'autre part, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs en vue d'améliorer la place et la légitimité des offres et pratiques de formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité).

3-La proposition d'une définition et d'une grille de lecture des voies de la professionnalisation

-Penser les liens entre activité/ développement professionnel (relevant du sujet) – compétence/ professionnalisation (relevant du tiers, de l'organisation) – négociation identitaire (sujet-tiers)

Nos propres travaux, réalisés dans des secteurs variés (industrie, travail social, enseignement/formation) nous conduisent à articuler étroitement « professionnalisation » et « développement professionnel » :

1-la professionnalisation relève, selon nous, d'une intention organisationnelle de « mise en mouvement » des sujets passant par:

- la prescription, par l'organisation, de certaines compétences (traduisant une conception particulière qu'elle se fait du "bon professionnel"),
- la proposition de dispositifs spécifiques (de travail et/ou de formation) permettant de les développer,

le tout constituant une offre de professionnalisation valant offre/injonction identitaire : nous parlerons ici d'**identité "prescrite"** ;

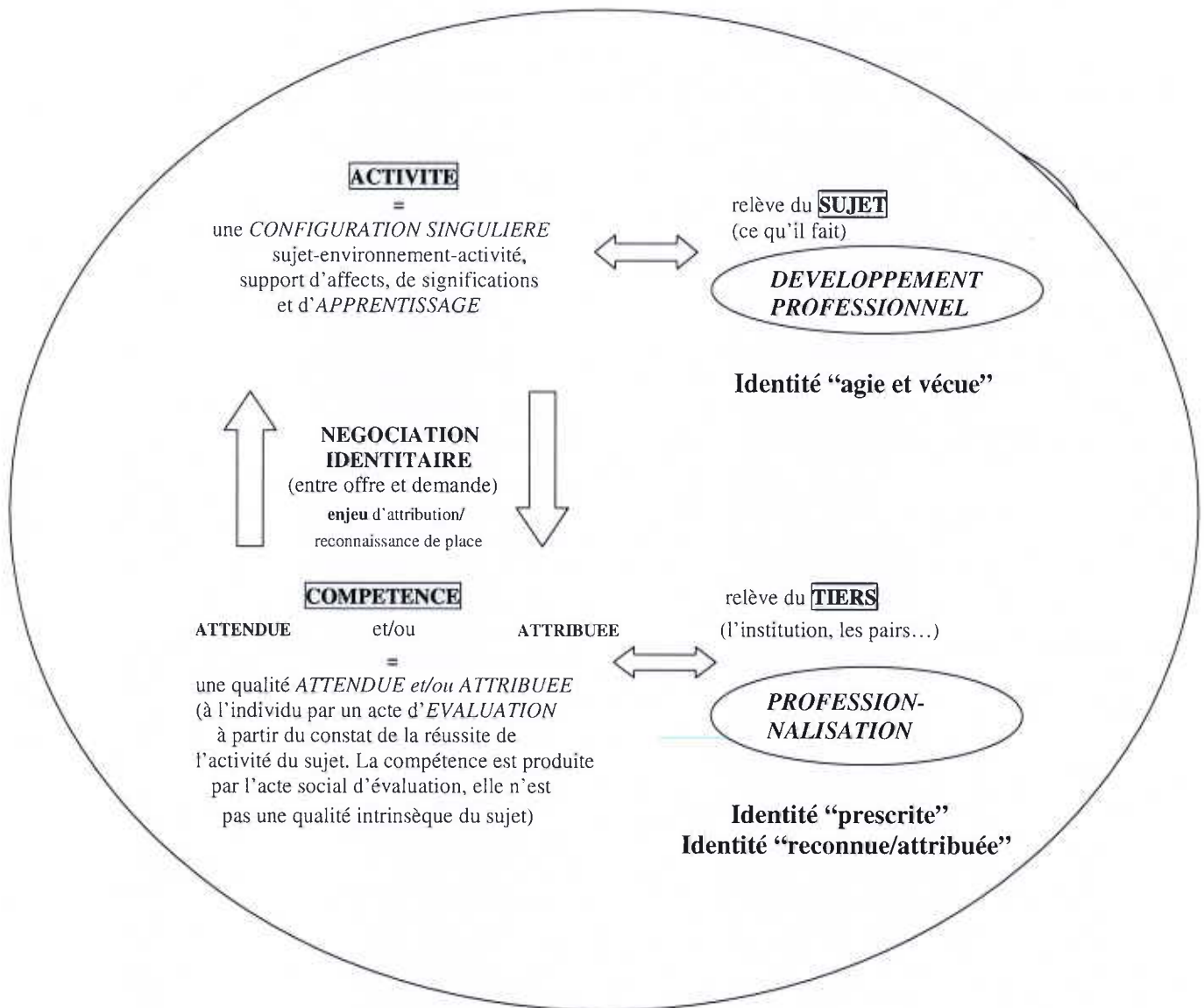
*2-le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation. Nous parlerons ici d'**identité "agie et vécue"** ;*

3-un processus de négociation de nature identitaire (entre le sujet et l'organisation) s'opère alors dont l'enjeu est l'attribution par l'organisation (ou un tiers « qualifié ») de compétences¹ à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée,

¹ Pour notre part, nous considérons donc qu'une compétence n'est pas une caractéristique propre, intrinsèque de l'individu mais une **qualité attribuée par l'environnement** : c'est l'attribution, par un tiers, d'une qualité à un sujet à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet. La **compétence**

valant attribution/reconnaissance de place dans l'organisation. Nous parlerons ici d'**Identité "reconnue/ attribuée"**.

Le schéma qui suit cherche à mettre en évidence ce tryptique.



-Six voies de professionnalisation

En lien avec le précédent schéma, nous allons présenter une grille d'analyse mettant en évidence la diversité des dispositifs de professionnalisation proposés par les organisations (partie basse du schéma) et la diversité des modalités de développement professionnel des individus en fonction des activités qu'ils déploient dans les situations qu'ils vivent (partie haute du schéma).

désigne alors le processus d'attribution sociale qui vaut désignation, étiquetage et évaluation dont l'enjeu est la reconnaissance identitaire (i.e d'une place).

Cette grille de lecture a été construite à partir et au fur et à mesure de recherches réalisées ces 15 dernières années.

La voie de professionnalisation appelée « logique de l'action » caractérise des sujets en prise avec une situation qui leur est familière mais qui présente un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement « au fil de l'action ». La notion de « compétence incorporée » (Leplat, 1995) caractérise assez bien les façons de faire en jeu dans cette voie.

La voie de professionnalisation nommée « logique de la réflexion et de l'action » caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits. Leurs façons de faire habituelles sont inopérantes, c'est pourquoi nous appelons ces situations non pas des situations nouvelles mais des situations inédites (du point de vue de l'acteur). On observe alors des stratégies de recherche d'informations auprès d'autres personnes (conseils) ou dans des ressources documentaires. L'aller-retour entre les informations, connaissances ou savoirs recueillis et la tentative d'utilisation de ceux-ci pour agir conduit l'individu à construire, pas à pas, un process d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif (celui-ci peut expliquer plus facilement les étapes par lesquelles il est passé et peut ainsi plus aisément communiquer, expliciter la façon de faire à autrui).

La voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion sur l'action » correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer soit pour mieux la comprendre ou encore pour la transmettre. Dans ces situations, on constate qu'ils mettent en mots un certain nombre de principes guidant leur action et construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action ».

La voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion pour l'action » caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Il s'agit d'une réflexion anticipatrice de changement quant à l'action. Il est possible de prendre ici l'exemple des salariés réunis en cercle de qualité, qui ont à définir ensemble les contours de nouvelles pratiques améliorant la qualité du travail.

La voie de professionnalisation nommée « logique de traduction culturelle par rapport à l'action » correspond aux situations dans lesquelles un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés (par exemple) dans la réalisation d'une activité qui leur est nouvelle. Ce tiers assure une fonction de transmission de savoirs ou de connaissances mais aussi une fonction de mise à distance de l'action, de modification des façons de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction² culturelle »).

Enfin, la voie de professionnalisation appelée « logique de l'intégration assimilation » caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances (les situations peuvent être variées : lire des revues de jardinage, observer quelqu'un réaliser une action en vue, plus tard,

² Notion de « traduction » en référence aux travaux de la Sociologie de la Traduction (Latour et Callon).

de l'imiter ou de s'en inspirer) ou les situations de formation dites « déductives » (dans lesquelles la posture dominante du formé est celle de l' « acquisition » de contenus nouveaux, sous la forme de savoirs ou de connaissances).

Le tableau suivant schématise les 6 voies de professionnalisation présentées.

Voies de la professionnalisation	Logique de l'action 1	Logique de la réflexion et de l'action 2	Logique de la réflexion sur l'action 3	Logique de la réflexion pour l'action 4	Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action 5	Logique de l'intégration assimilation 6
Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu	Situation connue présentant un caractère de nouveauté qui conduit à une adaptation dans l'action des processus d'action habituellement mis en œuvre.	Situation inédite mettant en échec les façons de faire habituelles et conduisant à une itération entre la recherche d'informations et leur utilisation pour agir.	Situation de formalisation (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action.	Situation de formalisation de pratiques nouvelles par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action.	Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de modification des façons habituelles de voir la situation par l'intervention d'un tiers.	Situation d'apprentissage de savoirs théoriques ou d'action nouveaux.
Exemples de situations de professionnalisation	Au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son processus d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir).	Au travail, en formation ou dans la vie courante : réaliser une tâche inédite seul ou à plusieurs.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un groupe d'analyse de pratiques, prendre un temps de réflexion sur son action.	Au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau processus d'action.	Au travail ou dans la vie courante : intervention d'un tiers pour nous aider à traiter une situation.	Au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard).

Ces voies permettent également de « lire » des formes dominantes de formation, de travail et de recherche qui ont structuré et/ou structurent encore fortement les pratiques.

-Voies de professionnalisation et « cultures » de formation, de travail et de recherche

Le mot « culture » signifie ici un ensemble de « prêts à penser et à agir » (des façons admises et peu discutées à une époque donnée de penser le travail, la formation et la recherche) établis dans une communauté donnée en fonction de et par son histoire, qui structurent fortement et implicitement les pratiques.

En ce qui concerne les **cultures de travail**, on peut distinguer historiquement l'apparition de l'artisanat, puis du taylorisme (les deux relevant, en dominante, selon nous, de la « logique de l'action »). Il s'agit d'organisations « à effets formateurs » dans lesquelles les individus apprennent, en travaillant, des « tours de mains » mais sans que l'organisation n'ait prévu ni organisé ni ne reconnaisse, d'ailleurs, réellement ces apprentissages (ils sont d'ailleurs niés dans les organisations tayloriennes). Puis, plus récemment, apparaissent ce qu'il est convenu d'appeler les nouvelles formes d'organisation du travail relevant davantage des voies 2 (logique de la réflexion et de l'action) à 5 (logique de la traduction culturelle par rapport à l'action). Il s'agit d'organisations qui se déclarent qualifiantes (organisations qui prévoient des moyens permettant aux individus d'apprendre en travaillant et qui disent reconnaître les acquis des salariés) ou apprenantes (ces organisations disent mettre en place des moyens permettant aux collectifs de formaliser des procédures qui sont efficaces, de manière à constituer leur système d'expertise collectif).

En ce qui concerne les **cultures de formation**, toujours dans une perspective historique, nous pouvons distinguer, en premier lieu, l'apparition de la « formation sur le tas » (qui relève de la « logique de l'action »), de la « formation magistrale » (relevant de la logique de

l' « assimilation intégration », de la « formation alternée » (logique de la « réflexion action ») et du « tutorat/accompagnement » (logique de la « traduction culturelle »), enfin, de l' « analyse de pratiques » (logiques de la « réflexion sur et pour l'action »).

En ce qui concerne les **cultures de recherche**, on peut noter que le paradigme dominant a longtemps été celui de la « recherche classique » (reposant sur l'idée d'une rupture épistémologique nécessaire entre la réalité observée et le chercheur). Ensuite, est apparu le paradigme de la « recherche-action » (ici, le chercheur est aussi acteur). La recherche inter, pluri ou trans-disciplinaire est une préoccupation beaucoup plus récente. Enfin, nous devons citer l'ensemble des recherches consacrées à l'épistémologie et à l'analyse (méta) des paradigmes de recherche mis en œuvre.

Cultures de travail, de formation, de recherche et voies de la professionnalisation

Voies de la professionnalisation	Logique de l'action	Logique de l'intégration assimilation	Logique de la réflexion et de l'action	Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	Logiques de la réflexion sur et pour l'action
Cultures de formation (et figures sociales ³ d'acteurs)	Culture de l'apprentissage sur le tas « se former par le faire » <i>Figure du collègue</i>	Culture de l'enseignement (Formation magistrale) « se former par l'acquisition de savoirs » <i>Figure de l'enseignant</i>	Culture de la formation (Formation alternée) « se former par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre » <i>Figure du formateur</i>	Culture de l'accompagnement (Tutorat/ coaching) « se former en situation grâce à un tiers » <i>Figure du tuteur</i>	Culture de l'analyse de pratiques « se former par l'analyse de son action » <i>Figure de l'animateur</i>
Cultures de travail	Organisation prescriptive évitant l'imprévu (taylorisme), prescrivant spécialisation et routine <i>Organisation du travail « à effet formateur »</i>		Organisation faiblement prescriptive déléguant au sujet la gestion de l'imprévu (situations nouvelles) <i>Organisation du travail qualifiante</i>	Organisation favorisant le coaching (salariés et tiers consultant) <i>organisation du travail qualifiante</i>	Organisation instituant des moments de formalisation des pratiques (cercles de qualité) <i>organisation du travail qualifiante, apprenante</i>
Cultures de recherche		Paradigme de la recherche classique	Paradigme de la recherche-action	Paradigme de la recherche inter, pluri ou trans-disciplinaire	Etude de l'épistémologie et des paradigmes de recherche

Les voies de professionnalisation proposées permettent également de penser la professionnalisation des individus, des activités et des organisations.

-Professionnalisation des individus, des activités et des organisations

Nous allons préciser et analyser ici les logiques conjointes ou séparées de professionnalisation des individus, des activités et des organisations.

En ce qui concerne la **professionnalisation des individus**, les formes « habituelles » relèvent de la « logique de l'action » (formation sur le tas), de la « réflexion et de l'action » (formation par alternance, résolution de problèmes inédits en situation de travail), de la « traduction » (tutorat, accompagnement) et de « l'assimilation » (formation de type magistrale). Elles correspondent aux situations fréquemment rencontrées par les professionnels dans l'exercice de leur travail ou par les sujets en formation. Plus récemment, on voit apparaître une intention consistant à développer chez les individus des compétences d'analyse de l'action fortement sollicitées dans des contextes de flexibilité. Elles donnent alors lieu à la proposition de formes « nouvelles » de professionnalisation ayant pour point commun une analyse de pratiques relevant d'une logique combinée de « réflexion sur et pour l'action » (voies 3 et 4).

³ « Figure sociale » d'acteur signifie le rôle ou la fonction dominante représentée par le tiers présent dans le dispositif proposé.

Concernant la **professionnalisation des activités**, on constate que les démarches mises en oeuvre consistent souvent à formaliser (construction de référentiels) des façons de faire et ainsi à les transformer en savoirs d'action ou savoirs professionnels à la faveur de logiques de « réflexion sur l'action ou pour l'action » (groupes d'analyse de pratiques, par exemple). Ainsi, dans un certain nombre de cas, les individus partageant les mêmes activités peuvent décider de se réunir et d'engager un travail de mise en mots de leurs compétences jugées légitimes et/ ou concurrentielles (selon un critère dominant de légitimité). Le groupe de pairs formalise alors des savoirs professionnels (« sur l'action », au sens de rétrospectifs) qui vont faire l'objet d'un tri, d'une validation collective en vue de créer le système d'expertise de la nouvelle profession. Cette activité s'accompagne d'une rhétorique externe (pour le marché, les concurrents et les instances légalles) sur l'originalité et la légitimité de la profession.

La **professionnalisation des organisations** relève également d'une logique de formalisation de connaissances et de process d'action de nature collective/ organisationnelle en savoirs qui caractérisent le métier de l'organisation, souvent par les mêmes logiques que celles qui concernent la professionnalisation d'activités. Ainsi, une organisation peut souhaiter inciter ses salariés à mettre en mots leurs compétences jugées efficaces et/ou concurrentielles (critère dominant de l'efficacité) de manière à les transformer en des savoirs organisationnels qui vont faire l'objet d'un tri, d'une validation collective et d'une formalisation dans l'organisation (devenant ainsi un référentiel de bonnes pratiques destiné à constituer le travail prescrit à tous et permettant de développer une rhétorique externe à destination du marché et des concurrents).

Professionnalisation des individus, des activités et des organisations

	Professionnalisation des activités et des organisations	Professionnalisation des individus
Dispositifs de professionnalisation proposés	Dispositifs relevant par exemple de l'analyse des pratiques professionnelles	-Formes « habituelles » : formation sur le tas, formation par alternance, formation magistrale, résolution de problèmes inédits en situation de travail, tutorat/ accompagnement -Formes « nouvelles » : analyse de pratiques
Voies de professionnalisation mises en œuvre de façon dominante	Logiques de la réflexion sur et/ ou pour l'action (voies 3, 4)	-Formes « habituelles » : logiques de l'action, de la réflexion et de l'action, de la traduction, de l'assimilation (voies 1, 2, 5, 6) -Formes « nouvelles » : logiques de la réflexion sur et pour l'action (voies 3 et 4)
Process d'action, savoirs, connaissances et capacités concernés	Savoirs sur ou pour l'action formalisés (dimensions « sociales »)	Connaissances et process d'action (dimensions « subjectives »)

En conclusion, la grille d'analyse des voies de la professionnalisation présentée ici insiste sur l'idée d'une transaction entre approche organisationnelle et approche des sujets, elle articule ainsi étroitement l'espace « micro » (l'individu « en prise avec » la situation) et l'espace « macro » (l'organisation, le social au travers du dispositif proposé et de ses enjeux) alors que ces deux espaces sont souvent étudiés de façon séparée. Ce choix traduit notre conviction que la compréhension de la professionnalisation passe par l'étude combinée de l'offre (côté

organisation) et de la dynamique de développement professionnel (côté individu). Elle permet ensuite de penser ensemble, et non de façon dissociée, la professionnalisation des individus, des activités et des organisations.

Bibliographie (auteurs et ouvrages cités)

- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse, *Savoirs*, 17, 11-39.

La professionnalisation¹

Richard Wittorski

Le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Les raisons régulièrement avancées insistent notamment sur la nécessité de finaliser davantage les apprentissages par rapport aux situations de travail, d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer des expertises multiples,... dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. Notre projet consiste ici à présenter, en les ordonnant, les principaux débats et les principales orientations disponibles sur cette question (sans faire le choix de l'exhaustivité des thèses développées dans chacune des orientations). Nous commencerons par explorer les conditions sociales d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent dans 3 espaces : espace social, du travail et de la formation. Puis, nous rendrons compte des orientations conceptuelles disponibles venant d'horizons et de champs disciplinaires différents ayant pour visée commune de mieux comprendre ce qui est en jeu dans la professionnalisation.

-1-Les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du 19^{ème} siècle, entreprises et milieu 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 organisations/institutions de « faire bouger » les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation. Nous allons insister sur l'idée que les conditions d'apparition et d'utilisation du mot ne sont pas anodines et qu'elles structurent des enjeux qui suscitent parfois des débats sociaux vifs.

¹ Certains passages de cette note de synthèse sont inspirés de l'ouvrage « professionnalisation et développement professionnel », 2007, R. Wittorski.

1.1-la professionnalisation : constitution des professions

Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^{ème} siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'état. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Selon Bourdoncle (1993), il existe alors deux voies différentes de constitution des professions assorties d'enjeux distincts :

- en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'état : un corps hiérarchisé, légitimé par l'Etat) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries),
- dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquérir un revenu).

1.2-la professionnalisation : « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et... institutionnalisation de l'activité

Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les organisations de production de biens et de services (relevant d'abord, historiquement, du secteur secondaire) placées sur des marchés fortement concurrentiels et sommées de faire évoluer l'organisation de leur activité, nous conduisent à une autre signification.

Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). En lien avec ce qui précède, **le discours des organisations sur la professionnalisation est récent** et il fait écho à plusieurs évolutions fortement articulées entre elles :

- le passage d'une logique de production poussée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production tirée par la demande (les salariés sont invités à être « acteurs et auteurs du changement »),
- le passage à une logique du résultat,
- le passage d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités.

Il semble bien, comme le notent plusieurs auteurs, que l'appel à la professionnalisation rejoigne, par ailleurs, un appel grandissant aux compétences au service des nouvelles normes de travail. Selon Dugué (1999, p. 14) les enjeux consistent à « faire avaler la pilule de la flexibilité ». Pour Stroobants (1993), l'adaptabilité permanente génère une individualisation de l'évaluation qui conduit, selon Linhart (1999, p.59), à « resserrer le contrôle ». Pour ce même auteur (Linhart, 1999, p. 62), il s'agit là de « stimuler les ressorts individuels ». Le recours à la compétence traduit « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit..., développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision » (Lichtenberger, 1999, p. 71). Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « mobiliser la subjectivité de tous » (Durand, 2000, p. 18), en quelque sorte, il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience (Dubet, 1994). De ce point de vue, la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes.

Comme on le voit dans bien des secteurs d'activité, ces exigences nouvelles à l'égard des salariés constituent certes une tendance commune mais présentent aussi, dans leur nature, des singularités selon les organisations concernées. Plusieurs exemples récents montrent que l'activité prescrite a tendance à se différencier selon les entreprises faisant appel à un même

corps professionnel, de sorte que les titulaires d'un même groupe professionnel ne réalisent plus tout à fait la même activité selon le contexte de travail dans laquelle ils sont (cette tendance se confirme dans des secteurs d'activité en forte évolution). Il y a alors une tendance réelle à **l'institutionnalisation de l'activité** (alors même que les organisations parlent de professionnalisation !) se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité. Cela constitue, bien entendu, un enjeu de lutte sociale dans les milieux du travail aujourd'hui.

Ce paradoxe apparent trouve probablement son explication dans le fait que les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation (fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence).

1.3-la professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation

Les milieux de la formation se sont également emparés du mot professionnalisation : quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? A la fois portée par les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe ».

Qu'elles en sont les raisons et les manifestations ?

-D'une part, on constate une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail. Ainsi, apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation: il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les logiques liées au recours à la formation changent, elles ne reposent plus tant sur l'adaptation de la main d'oeuvre aux changements mais surtout sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi acteurs. L'enjeu consiste alors à

questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation.

-D'autre part, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation. De ce point de vue, le professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité).

On le voit, l'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales. On peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation »). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social.

Les deux derniers sens s'inscrivent dans un contexte social particulier marqué par des évolutions convergentes du travail et de la formation qui introduisent une nouvelle conception du professionnel (autonome, responsable, adaptable,...).

Il semble ainsi que la professionnalisation relève avant tout d'une **intention sociale** et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une **charge idéologique** forte. Cette thématique « chargée » renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations).

Qu'il s'agisse d'une initiative de l'organisation ou des individus, on comprend donc pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plein pied dans un débat social duquel il ne peut être absent. D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent le débat faisant prévaloir côté organisation la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et côté acteurs la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations).

Qu'en est-il des travaux de recherche réalisés sur et dans ce champ de pratiques ? Comment éclairent-ils les conditions d'usage et de mise en œuvre de la professionnalisation ?

-2-Des conceptualisations variées, à statuts différents, en vue de caractériser les pratiques de professionnalisation

Dans cette seconde partie, notre projet consiste à faire l'état des orientations théoriques disponibles dans le champ de la professionnalisation (sans prétendre à l'exhaustivité des travaux illustrant ces orientations). Nous évoquerons d'abord celles relevant de la sociologie des professions et de ce que nous pourrions appeler la sociologie de la professionnalisation (travaux anglo-saxons et francophones, notamment). Nous poursuivrons par les travaux, venant d'horizons divers (gestion, psychologie du travail, formation d'adultes...) qui cherchent à expliquer (parfois aussi à prescrire) les ressorts et processus de la professionnalisation.

La question ici est notamment de savoir comment la professionnalisation parvient à devenir ou non, dans les travaux existants, un enjeu et un objet théorique, alors même qu'elle relève d'abord d'intentions sociales.

2.1-la professionnalisation : entre constitution des professions et développement professionnel des individus

Les approches anglo-saxonnes et francophones de la professionnalisation présentent des divergences fortes.

2.1.1-Les travaux anglosaxons : la constitution des professions.

Le modèle classique anglosaxon des professions a tendance à considérer que les professions peuvent être définies par 3 critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service. Très vite, des critiques ont été adressées à l'encontre de ce modèle, constatant que la professionnalisation des activités se heurte à une tendance générale contraire, la bureaucratisation, qui met à mal l'autonomie et l'idéal de service.

Le mot professionnalisation indiquait, dans sa première acception (fonctionnaliste), le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Cette thèse considère que les professions sont nécessairement libérales et au service des personnes pour le bien commun, elles ont 4 dimensions : elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique, elles font l'objet d'une rétribution.

La professionnalisation consiste alors à passer d'une occupation à une profession en créant des instances professionnelles : en Angleterre, par exemple, des occupations telles qu'infirmière, vétérinaire, seront reconnues au terme d'un long parcours passant notamment par la mise en place d'écoles spécifiques et la création d'associations professionnelles. Selon Merton (1957), la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable.

L'approche fonctionnaliste a subi plusieurs critiques, l'une d'entre elles consistant à dire qu'elle ne prend pas assez en compte la dimension politique : les traits des professions relèvent d'abord d'une logique d'auto assignation par les groupes professionnels eux-mêmes, inscrivant ainsi les professions dans une stratégie de communication externe de nature politique (selon certains auteurs, le code de déontologie est également un instrument politique). Par ailleurs, plusieurs travaux (notamment ceux de Freidson à propos des médecins) ont eu tendance à montrer que la rationalité des savoirs ne se retrouve pas dans les pratiques quotidiennes des professionnels (de telle sorte que ce n'est pas le savoir acquis en formation qui est déterminant mais davantage les apprentissages réalisés au fil de l'expérience). Enfin, certains (tels Wilensky) notent que l'altruisme, qui est censé guider un professionnel, n'est en fait qu'un prétexte pour asseoir son autonomie et son pouvoir auprès du public.

Pour Hugues (tenant de l'approche interactionniste des professions), « Parsons et ses ouailles se sont fourvoyés. Plutôt que de se demander si telle occupation est une profession il vaut mieux comprendre dans quelles circonstances les membres d'une occupation tentent de la transformer en profession. Pour découvrir ce qu'elles sont, il faut en étudier l'histoire naturelle, la socialisation, les carrières, le travail concret... Bref, il convient de passer d'une approche des professions comme structures (Parsons) à une approche des occupations comme acteurs collectifs. Qu'est-ce qu'une profession selon cette nouvelle approche ? C'est une occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clés : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) » (Paradeise, 2003, p. 27). Cette thèse insiste sur l'idée que le processus de professionnalisation s'apparente à un processus de transaction sociale.

Pour Hugues (1996), prenant l'exemple des infirmières anglaises, il faut en effet analyser comment les acteurs mettent en œuvre des stratégies pour défendre leur territoire, comment ils se coalisent. Autrement dit, un groupe professionnel n'est pas un « havre de paix ». Il est

composé d'individus qui construisent leur trajectoire (cette approche sera reprise et prolongée par les travaux français de Dubar notamment). Un groupe professionnel peut présenter des tensions en son sein : il s'agit des « segments professionnels » (selon Bucher et Strauss (cités par Dubar et Tripier, 1998), une profession est un conglomérat de segments en compétition en raison de conflits d'intérêts.

Au total l'approche interactionniste défend 4 idées :

- les membres d'une même activité de travail ont tendance à s'auto organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, et à se protéger de la concurrence ;
- la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite ;
- les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance. La dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Cette thèse propose donc une conception de la professionnalisation, au sens de la constitution des professions, qui associe étroitement une analyse des trajectoires individuelles et des trajectoires collectives de négociation sociale au sein d'un groupe professionnel et dans l'espace des professions.

2.1.2-Les travaux francophones : le développement professionnel et la rhétorique des groupes et des acteurs sociaux

Les travaux francophones expriment des désaccords avec le modèle anglo-saxon concernant la définition même du mot profession : préférer une diversité des formes à un idéal-type. Ainsi, étudiant particulièrement l'activité enseignante, Bourdoncle (1993) considère, pour sa part, que la définition anglo-saxonne des professions est trop précise pour qu'aucune activité ne puisse être qualifiée, chez nous, de professionnelle. Selon lui, la situation se présente différemment en France. Prenant ainsi l'exemple des enseignants, il considère que leur activité « est composite, qu'elle mêle le modèle de l'artiste (degré 0 de la formation, ineffable), le modèle du don, le modèle de l'artisan (compagnonnage, tours de mains acquis,

métaphore du bricolage, science du concret) » (Bourdoncle, 1993, p. 91), le modèle de l'ouvrier et le modèle de l'ingénieur (expertise multiple). Ainsi, loin de représenter un modèle idéal-typique, la profession à la française serait plutôt multiforme. Par ailleurs, Bourdoncle évoque les travaux de Schön pour insister sur une conception du savoir enseignant comme incorporé à l'action et non pas entièrement rationalisé. Finalement, si l'enseignant est un professionnel, ce n'est certainement pas en référence au modèle fonctionnaliste anglo-saxon, mais en référence au modèle de Schön, selon Bourdoncle.

S'agissant du mot professionnalisation, Bourdoncle (2000) distingue au moins **5 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. Celle-ci 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 ;
- 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 l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle (Bourdoncle (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités) et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;
- la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

La professionnalisation relève également d'une **rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire d'un groupe social**. C'est la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une « élévation dans l'échelle des activités ». Cette stratégie est appelée par Bourdoncle (1991) le « professionnisme » c'est-à-dire la stratégie des militants.

Tardif et Lessard (2000, p. 99) sont en accord avec la conception qui fait de la rhétorique une des dimensions essentielles de la professionnalisation quand ils disent, s'agissant des enseignants : « peut être est-il plus approprié de concevoir la professionnalisation essentiellement comme une rhétorique, un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et à contrôler ».

Cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective. Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits. Le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991) se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (notamment les compétences). Cette conception consistant à associer étroitement professionnalisation et développement identitaire conduit à penser que les stratégies identitaires ainsi mises en œuvre participent de cette rhétorique soulignée précédemment et en sont même constitutives.

2.2-la professionnalisation dans l'organisation, avec des pairs et au contact de l'action

Plusieurs travaux, relevant de champs théoriques différents², s'intéressent plus particulièrement à la façon dont l'organisation (notions d'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. Certains de ces travaux introduisent un lexique particulier (notamment les notions d'organisation qualifiante et apprenante, d'accompagnement) ayant valeur conjointe de modèle d'action et de modèle d'intelligibilité. De ce point de vue, ils semblent avoir un statut scientifique à éclaircir du fait qu'ils participent, dans le même temps, et probablement avant tout, de la proposition sociale de dispositifs. En effet, pour le moment, il s'agit plus de modèles d'action basés sur des outils d'intelligibilité que de modèles d'intelligibilité à proprement parler.

² Certains de ces travaux n'ont certes pas pour premier objet l'étude des apprentissages en relation avec l'activité professionnelle (psychologie du développement, courants de l'autoformation, par ex.) mais nous les évoquerons dans la mesure où ils ont des incidences sur la façon de penser la professionnalisation.

2.2.1-l'apprentissage dans/de l'organisation : organisation qualifiante et apprenante

Le terme d'organisation qualifiante a été introduit en 1987 par un dirigeant d'entreprise, Riboud (PDG de BSN). Selon un de ses promoteurs, Zarifian (1992, p. 16), ses principes sont les suivants : « une organisation qualifiante est une organisation où se fait jour une approche événementielle de l'activité industrielle, dans un espace économique marqué par l'incertitude », « l'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle », « par principe de communication, nous entendons le principe qui fait que des personnes se mettent d'accord à la fois sur des objectifs communs... et sur les interactions entre leurs activités que nécessite la réalisation pratique des objectifs », « l'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail ». Au total, « l'organisation ne devient qualifiante qu'à partir du moment où des choix sont à faire, des propositions sont à élaborer et un parti est à prendre pour guider l'activité professionnelle ».

Les formes concrètes de l'organisation qualifiante relèvent, par exemple, du travail collectif, de la formation-action, du travail par projet, des groupes participatifs (développant une activité d'auto-analyse du travail). Il s'agit, selon les promoteurs de ces formes de travail, d'espaces favorisant les apprentissages et la professionnalisation des individus.

La notion d'apprentissage organisationnel, pour sa part, vient de travaux anglo-saxons (notamment Argyris et Schön, 1989). Elle repose sur l'idée que l'organisation elle-même peut être douée d'apprentissage (ie peut se professionnaliser) en mémorisant des démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles. Les travaux qui promeuvent cette notion ont parfois tendance à écouter et à répondre à la demande sociale des entreprises consistant à rechercher une efficacité collective plus grande en proposant une forme de dispositif adapté.

Ainsi, la notion d'organisation apprenante a été développée notamment pour organiser les processus de transformation d'une organisation lors de la gestion d'aléas (par exemple, un constructeur automobile qui vient d'installer une nouvelle chaîne de production ou le cas d'une panne survenant dans un atelier). Les nouvelles règles/ normes produites à l'occasion de la gestion de ces situations constituent des apprentissages organisationnels si des savoirs sont capitalisés. Cette capitalisation passe souvent par la définition de nouvelles procédures. Huber

considère qu'il existe cinq types d'apprentissage organisationnel (cité par Charue, 1992, p. 7) : « l'apprentissage d'une organisation à sa naissance (mise en commun des savoirs de ses membres), l'apprentissage par greffe de personnes ou d'organisations entières, l'apprentissage par l'intermédiaire d'autres organisations (processus d'imitation), l'apprentissage par prospection et l'apprentissage à partir de l'expérience (le plus fréquemment étudié) ».

Pour Tarondeau (1998, p. 55), « l'apprentissage organisationnel dépend de l'apprentissage individuel. Comme ce dernier, il repose sur la répétition, l'imitation et l'expérience. Mais il en diffère par son aspect collectif, c'est-à-dire par les mises en commun des savoirs individuels. L'organisation apprend d'autant plus que les savoirs individuels sont partagés, diffusés, combinés et démultipliés ». Argyris et Schön (notamment 1989), s'inspirant des travaux de l'école de Palo Alto³, distinguent, pour leur part, trois types d'apprentissage organisationnel⁴. Ils décrivent par ailleurs le processus d'apprentissage organisationnel de la façon suivante (1989, p. 125) : « l'apprentissage organisationnel intervient lorsque les individus, agissant sur la base de leurs images et de leurs cartes (cognitives), détectent une réalisation ou un écart dans les anticipations qui confirme ou infirme les « theories in use » de l'organisation. Dans le cas d'une infirmation, les individus passent de la détection d'erreur à la correction d'erreur. Cette correction passe par une enquête. Ils doivent découvrir les sources de l'erreur, ils doivent attribuer les erreurs aux stratégies et aux hypothèses des « theories in use » en place. Ils doivent inventer de nouvelles stratégies, basées sur de nouvelles hypothèses afin de corriger l'erreur. Ils doivent mettre en oeuvre ces stratégies. Et ils doivent évaluer et généraliser le résultat de cette nouvelle action. Mais pour que l'apprentissage organisationnel intervienne, il faut que les découvertes de ceux qui ont appris, leurs inventions, leurs évaluations soient inscrites dans la mémoire organisationnelle. Elles doivent être encodées dans les images et les cartes cognitives partagées des « theories in use » de l'organisation, à partir desquelles les agents continueront d'agir. Sinon l'individu a appris mais pas l'organisation ».

On le voit, il s'agit là d'un apprentissage intéressant l'organisation elle-même, traduisant ce que l'on pourrait appeler une intention de professionnalisation de l'organisation.

³ Notamment Watzlawick et Bateson.

⁴ Le "single loop learning" (apprentissage de simple boucle) consiste en de simples adaptations des savoirs existants sans qu'ils soient fondamentalement remis en cause, le "double loop learning" (apprentissage de double boucle) consiste à remettre en cause une norme ou une règle de l'organisation (transformation fondamentale d'un ou plusieurs savoirs partagés), le "deutero learning" recouvre les moyens que se donne l'organisation pour gérer les deux modes d'apprentissage précédents (l'organisation "apprend à apprendre").

2.2.2-l'apprentissage médié par un tiers : l'accompagnement

Les dispositifs dits d'« accompagnement » semblent de plus en plus présents aujourd'hui et fortement associés aux démarches de professionnalisation : ils peuvent être proposés dans le cadre de formations par alternance (il s'agit alors du tutorat, par exemple) ou dans le cadre de parcours d'insertion (on parle alors souvent de parrainage). Ils ont bien souvent pour fonction première l'aide à la mise en situation de travail, de manière à augmenter l'efficacité de celle-ci.

Selon Boutinet (2002, p. 7), l'émergence des situations d'accompagnement caractérise un changement de civilisation vers 1970-80, lorsque « les grands intégrateurs de la famille, de l'école et de la religion et de la vie professionnelle se sont mis à dysfonctionner de façon caractéristique. L'accompagnement devient alors la façon de gérer des situations limites, des situations de crise ou des bifurcations problématiques... adulte en questionnement sur son devenir personnel et professionnel ». L'accompagnement « exprime la superposition d'un nouveau paradigme existentiel à un ancien en voie d'usure pour penser cette préoccupation lancinante que constitue depuis une génération l'insertion. En surimpression du projet, ce nouveau paradigme de l'accompagnement évoque donc ce parcours interminable, jamais assuré, qui fait passer notre errance jeune ou adulte de transition en transition » (opus cité, p. 7).

A cet endroit, les pratiques présentent des configurations fluctuantes : le coaching et l'idée d'entraînement, le counselling et l'idée de conseil, le tutorat et l'apprentissage ou la socialisation (aujourd'hui le tuteur a davantage un rôle de facilitateur), le mentoring et l'idée d'éducation (venant des USA, « le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés » (Maela, 2002, p. 48)), le compagnonnage et l'idée de transmission, le sponsoring et l'idée de parrainage, la médiation (l'instauration d'un « tiers formant » : les expériences d'autoformation, les pratiques de remédiation cognitive).

L'une des questions qui se pose ici est alors de mieux comprendre comment se réalise le développement professionnel dans l'acte d'accompagnement...

2.2.3-l'apprentissage-développement professionnel dans/depuis l'activité

Un autre ensemble de travaux s'intéresse à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages voire de développement professionnel. Comme le dit P. Champy-Remoussenard (2005, p. 37), « le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs ».

Posons, au préalable, une différence entre « apprentissage » et « développement ». L'apprentissage a, selon nous, un caractère spacio-temporel local (lié à une situation et à un instant particuliers) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée.

On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant), ou par l'acquisition/construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels. Nous allons évoquer maintenant les 6 thèses qui nous semblent particulièrement présentes dans les travaux actuels.

- De la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu.

Pour Le Boterf (2007), la professionnalisation est au carrefour du sujet (son histoire et sa socialisation), des situations professionnelles qu'il a rencontrées et des situations et parcours de formation qu'il a suivis.

Selon lui, 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 formation « en face à face ») 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 voyages d'études, la rédaction de mémoires, 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 a). 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 a, p. 42). Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques, décrit par Anderson (1981, cité par Leplat, 2001 a) qui distingue plusieurs étapes : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail » (opus cité, p. 43). Ainsi donc, 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 par celui de l'expérience.

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience : le passage à « l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionalisation », « l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action 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'affaire du sujet, qui se débat avec 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. A cet endroit, il existe un débat entre ceux 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 » (position affirmée par le courant de l'apprentissage expérientiel, par exemple). Ce débat renvoie à la différence entre la conscience pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).⁵

⁵ 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).

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 « renormalisation⁶ » en situation (lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations. L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, il 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).

- Mezirow (2001) considère qu'apprendre, c'est produire du sens. « L'apprentissage est un processus d'interprétation à caractère dialectique dans lequel nous entrons en interaction avec les objets et les événements guidés par un ensemble d'habitudes anciennes... dans l'apprentissage transformateur, nous réinterprétons en quelque sorte une expérience ancienne (ou en décryptons une nouvelle) à partir d'un nouvel ensemble d'anticipations, attribuant ainsi à l'expérience passée un sens nouveau et une perspective nouvelle » (opus cité, p. 31). « Apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation nouvelle ou révisée du sens d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes. Il est abondamment prouvé que nous avons tendance à accepter et intégrer les expériences qui s'accordent sans problème à notre cadre de référence tandis que nous dédaignons les autres. » (opus cité, p. 54).

⁶ « Aujourd'hui, dans nos environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, j'appelle cela des normes antécédentes qui, s'il n'y a avait que cela, 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 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 » (opus cité, p. 13).

- Dewey (1967) et Kolb (1984), Argyris et Schön (1989) distinguent l'apprentissage par exploration (poser un geste pour voir ce qui en résultera, sans prédiction), l'apprentissage de test exploratoire (vouloir provoquer un changement en posant un geste), l'apprentissage test d'hypothèse (vérifier une hypothèse par une action et voir le résultat) et l'apprentissage de simple et de double boucle (évoqué plus haut) comme transformation par la pensée de l'action permettant la production de connaissances sur soi. Ces auteurs considèrent que l'apprentissage depuis son action est d'abord « inconscient », il le devient quand on réfléchit sur son action, ce qui permet de construire des connaissances nouvelles.

- Le développement professionnel par soi, les autres et les choses.

Les courants de l'apprentissage informel⁷ distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Galvani (1995) indique que l'autoformation relève plus précisément de trois courants distincts : d'une part, l'approche pédagogico-médiatique de l'autoformation ; d'autre part, l'approche socio pédagogique (Dumazedier) où l'autoformation apparaît comme un fait social massif; enfin, l'approche bio-cognitive (Pineau) dans laquelle il s'agit d'explorer la formation de soi, comprendre et mettre en œuvre un processus de mise en forme de soi. « Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner 3 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'efficacité⁸, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection.

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

⁷ qui englobent, même s'ils la dépassent, la question des apprentissages en lien avec l'exercice de l'activité professionnelle.

⁸ Le sentiment d'autoefficacité (self efficacy en anglais) a notamment été étudié dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997). Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et des images de soi que la personne s'est construite antérieurement. Bandura distingue les attentes relatives au sentiment de compétences (degré de conviction d'une personne concernant sa capacité d'exécuter avec succès un comportement déterminé) et les attentes relatives aux résultats de l'action (conviction que ce comportement permettra d'atteindre les résultats visés) connaissance de soi (intérêts et aversions, capacités), auto estimation (perception de soi, valeurs que l'individu s'attribue), connaissance de soi et auto estimation constituent la représentation de soi.

(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 (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 (API) à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que les API s'observent certes lors de dysfonctionnements, aux moments de pause ou d'entre 2 activités mais également à l'occasion des échanges entre jeunes et anciens (rapports inter-générationnels), dans les « tiers temps » ou les « tiers espaces » (les situations d'ajustement), 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 ».

Plus largement, les situations quotidiennes sont propices, selon ces travaux, à l'autoformation : bricoler, jardiner... L'art du bricolage et de la débrouillardise renvoie, pour les auteurs, à la « **métis** » qui est une forme d'intelligence pratique, visant l'efficacité ; elle produit de multiples savoirs utiles à la vie (tour de main de l'artisan, débrouillardise, art de se saisir de l'occasion, de l'opportunité (le **kaïros**)).

- Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s).

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 socioconstructiviste⁹, l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement : « l'agent, l'activité et le monde 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,

⁹ 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 socio-constructivistes, notamment les travaux de Doise et Mugny (1981) qui indiquent que l'apprentissage s'opère également dans un contexte de coopération et d'interaction.

de concepts organisateurs de l'action (Pastré s'inspirant de Vergnaud et le prolongeant). Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24) prend le cas des ingénieurs de centrales nucléaires qui apprennent en formation un « modèle épistémique » de l'installation et qui, une fois en conduite de centrale, en voient l'insuffisance et doivent développer un « modèle pragmatique ». Pastré propose la notion de concept pragmatique, « des concepts que les opérateurs mobilisent dans l'action notamment pour faire un diagnostic de régime de fonctionnement de leur machine »¹⁰. Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation. Cet auteur développe également la notion de structure conceptuelle de la situation, elle correspond à « l'ensemble des éléments conceptuels, qu'il s'agisse de concepts scientifiques ou de concepts pragmatiques, qui permettent de faire un diagnostic de régime de fonctionnement du système » (opus cité, p. 24).

-Selon les thèses de l'ergonomie cognitive et de l'anthropologie/ sociologie cognitive (par exemple, les travaux de Theureau (2000) et de Hutchins (1988)), le développement professionnel passe aussi par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle (les situations d'échanges d'informations dans des équipes de travail, par exemple, dans une équipe de pilotage d'un avion). Savoyant (1974 et 1995) reprend la définition de la notion d'interdépendance de la tâche proposée par Weick (1965). Cet auteur distingue trois formes d'interdépendance de la tâche : « l'interdépendance cumulative, ce que produit un individu devient l'input d'un autre individu ; l'interdépendance disjonctive, il y a disjonction quand, dans l'accomplissement de la tâche, il suffit qu'un seul membre du groupe donne la bonne réponse, les sujets peuvent donc travailler de façon indépendante ; l'interdépendance conjonctive, dans cette situation, tous les membres ont une réponse spécifique à donner pour que le groupe réussisse » (Savoyant, 1974, p. 228). Ce troisième niveau semble correspondre aux situations d'interactions vues comme des situations de résolution de problèmes dans lesquelles de nouvelles coordinations interindividuelles apparaissent. Savoyant se réfère également à Hoc qui postule l'existence chez les sujets de plusieurs « systèmes de représentations et de traitement organisés hiérarchiquement selon leur niveau de généralité. Les notions de représentation et de traitement renvoient à l'idée du rôle fonctionnel de la représentation qui sert de support aux

¹⁰ Le concept de bourrage est pris comme exemple. « Un concept pragmatique est défini par une relation de signification qui comporte deux étages : il y a d'abord une relation entre un signifiant observable et un signifié de nature conceptuelle, deuxièmement il y a une relation de référence entre l'ensemble signifiant/ signifié et la situation dans son ensemble » (Pastré, 1999, p. 19).

opérations du sujet, lui permettant ainsi d'anticiper sur ses actions » (Savoyant, 1974, p. 230). Pour leur part, Woods et Roth (1988) parlent de « système cognitif joint » qui permet de retracer le mouvement de l'information et ainsi de décrire les processus cognitifs à l'oeuvre en situation d'interaction. Cette notion est également proche de celle de « cognition sociale distribuée » introduite par Hutchins (1988) en anthropologie cognitive.

-se professionnaliser en devenant un praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à 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 » (en référence aux travaux d'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 souvent sur l'engagement d'un travail de réflexion rétrospective par rapport à l'action et parfois même anticipatrice (il s'agit alors, pour les participants, de proposer de nouvelles pratiques satisfaisant de nouveaux critères de travail). La formalisation orale (groupe d'analyse de pratiques) ou écrite (écriture sur la pratique) correspond à la production d'énoncés parfois appelés des savoirs d'action.

Selon Barbier et Galatanu (2004, p. 126), l'énonciation de savoirs d'action sert alors à favoriser une « mentalisation et une formalisation des compétences inductrice de compétences de gestion et de rhétorique de l'action... » Elle permet « une flexibilisation des compétences », elle développe « des compétences élargies ou des poly compétences » et elle favorise « le développement de nouvelles compétences collectives ».

Dans un contexte de formation et dans un but de professionnalisation, l'écriture sur/pour l'activité mise en œuvre est également sous-tendue par le paradigme de la réflexivité. Il en va

ainsi des mémoires professionnels, des portfolios dans les formations par alternance et du recours aux histoires de vie en formation.

2.2.4-articuler professionnalisation et développement professionnel

Nous ne saurions terminer ce « tour d'horizon » sans évoquer nos propres travaux¹¹ sur la question. A partir de recherches empiriques réalisés ces quinze dernières années, nous avons construit une grille d'analyse cherchant à répondre à la question suivante : **comment articuler ce qui est du domaine de l'offre sociale de professionnalisation** (en somme, les discours promotionnels et les dispositifs proposés aux individus) **et ce qui relève des dynamiques de développement des sujets au sein de cette offre** ? Nous distinguons ainsi 6 voies de professionnalisation (à envisager non comme des types mais des « récurrences » ou des « dominantes ») correspondant, au plan des dispositifs, à des cultures distinctes de travail, de recherche (recherche classique, recherche-action...) et de formation (formation magistrale, formation alternée, formation sur le tas, accompagnement...) et, au plan des dynamiques de développement professionnel des personnes, à des configurations distinctes d'apprentissage/développement (apprendre dans l'action, depuis une réflexion sur l'action, par assimilation-intégration,...). Elles permettent également de caractériser les logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations. Nos travaux reposent sur une définition construite de la professionnalisation qui met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-environnement. La professionnalisation est, selon nous, à la fois : **une intention** (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; **un processus** de développement de process d'action¹² (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; **une transaction** (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité¹³ à l'individu à partir des process d'action développés.

¹¹ Nous renvoyons le lecteur, pour plus de développement, à une publication récente : « professionnalisation et développement professionnel », L'Harmattan, 2007

¹² Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

¹³ Cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel. L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes conjugué à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

En conclusion, on le voit, le thème de la professionnalisation fait à la fois débat social et débat théorique.

Débat social, d'abord, en ce qu'il relève de pratiques sociales qui doivent être questionnées au plan de leurs enjeux dans la mesure où les acteurs (groupes sociaux, entreprises, formateurs) qui font usage du mot professionnalisation n'y attribuent pas les mêmes significations, voire des significations contradictoires.

Débat théorique ensuite car les travaux de recherche disponibles¹⁴ présentent des statuts divers comme c'est souvent d'ailleurs le cas s'agissant de l'étude de pratiques sociales, oscillant ainsi entre modèles d'action et modèles de compréhension.

Aussi, convient-il de poursuivre un effort de recherche permettant d'élucider la question suivante : la professionnalisation relève d'abord d'intentions sociales, dans quelles conditions peut-elle devenir un véritable enjeu et objet théorique ?

Probablement conviendra-t-il de prendre en compte et d'étudier, de façon globale et articulée les problématiques sociales intéressant la formation (développement professionnel des personnes) et celles intéressant les milieux du travail (développement des activités et des organisations) alors qu'elles demeurent bien souvent disjointes du fait des découpages disciplinaires et des tendances habituelles à la réduction des objets analysés. Probablement y a-t-il donc ici à **concevoir un paradigme de recherche susceptible de penser dans le même temps théorie du sujet, théorie de l'activité, théorie de l'organisation.**

Bibliographie

- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale : Erlbaum.
- Argyris, C. et Schon, D.A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York : Freeman.
- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris : Seuil.

¹⁴ Ceux qui s'inscrivent directement dans le champ de la professionnalisation (Bourdoncle, Barbier, Pastré, ...) comme ceux qui apportent un éclairage venant d'autres champs (Dubet, Boutinet, Theureau,...).

- Bourdoncle, R. (1991 a). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1991 b). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 241-250.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Revue Savoirs*, 8, 11-50.
- Charue, F. (1992). L'organisation fait-elle apprendre ? *Education Permanente*, 112, 79-86.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos, Education.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York : Mac Millan.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris : PUF.
- Dugué, E. (1999). La logique compétence : le retour du passé. *Education Permanente*, 140, 7-18.
- Durand, J.P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Ehrenberg, A. (1991). *le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- Galvani, P. (1995). Trois approches. *Educations*, 2, 37-39.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.

- Hutchins, E. (1988). The technology of team navigation. *In* Galagner, J. et al. (éd.). *Intellectual teamwork : the social and technological foundations of cooperative work* (p. 199-221). New Jersey: Erlbaun.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Lave, J. et Wenger, E. (1993). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2001a). Compétence et ergonomie. *In* J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Paris : Octares.
- Leplat, J. (2001b). Les compétences collectives. *In* J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 161-170). Paris : Octares.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. *In* Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.69-85). Paris : Les cahiers du club CRIN.
- Linhart, D. (1999). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés. *Education Permanente*, 141, 55-67.
- Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 153, 43-56.
- Merton, R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris : Chronique sociale.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Savoyant, A. (1974). Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problème par des équipes de travail. *L'Année psychologique*, 74, 219-238.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, 123, 91-99.

- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. *In* Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.213-218). Paris : Les cahiers du club CRIN.
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.
- Tarondeau, J.C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *In* Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF.
- Vygotsky, L.S. (1994). *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*. Société Française, 50, 46-47.
- Weick. (1965). Laboratory experimentation with organizations. *In* J.G. March (éd.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand Mac Nally.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Woods, D.D. et Roth, E.M. (1988). Cognitive systems engineering. *In* Helander (éd.). *Handbook of human computer interaction*. Elsevier.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education Permanente*, 112, 15-22.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs mondes. *In* Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *Action et identité* (p. 95- 108). Paris : INRP.

Professionaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés

Richard Wittorski

Richard Wittorski est professeur des Universités en Sciences de l'éducation à l'IUFM (Institut de formation des maîtres) de l'université de Rouen et au laboratoire CIVIC (Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences). Ses deux derniers ouvrages sont : La professionnalisation en actes et en questions (avec M. Sorel) 2005, L'Harmattan et Professionnalisation et développement professionnel, 2007, L'Harmattan.

1
La professionnalisation est devenue un incontournable. Pourquoi souhaite-t-on, depuis quelques décennies, professionnaliser l'offre de formation initiale et continue ? Avec quelles modalités ? Quelles difficultés cela soulève-t-il ?

2
Comme le note Labruyère (2000), le couple « professionnalisation/compétence » s'impose de façon croissante dans les milieux du travail et de la formation. Quelle est l'offre de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? À la fois portée par les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe ».

3
Notre projet consiste ici à mieux comprendre à la fois les raisons pour lesquelles on souhaite, depuis quelques décennies, professionnaliser davantage l'offre de formation initiale et continue (*via* le développement de l'alternance, des stages, la participation plus large de professionnels à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des formations, *via* l'habilitation des formations par des instances mixtes et professionnelles, ...), mais aussi les modalités prises par les dispositifs mis en place, et la nature des difficultés à « faire vivre » l'intention de professionnalisation.

4
Conscients que le vocable professionnalisation est apparu d'abord dans d'autres champs de pratiques sociales que celui de la formation, nous commencerons notre propos en précisant les sens du mot professionnalisation, au travers des usages sociaux qui en sont faits, révélant ainsi des enjeux parfois convergents, souvent contradictoires selon les acteurs « utilisateurs » du mot (promoteurs ou usagers des dispositifs).

Professionalisation : usages, significations et enjeux sociaux

5
Cette première partie a donc pour objectif de montrer que le mot professionnalisation, au travers de ses usages sociaux (en dehors du champ de la formation), demeure fortement polysémique, traduisant ainsi des enjeux variés qu'il nous semble utile de repérer en premier lieu pour poser le contexte dans lequel le mouvement de professionnalisation de la formation s'insère, notamment un contexte marqué par des débats sociaux vifs s'agissant de la prescription et de la lisibilité de

l'activité.

Il est probablement utile de distinguer les conditions historiques d'apparition d'une préoccupation de professionnalisation dans trois espaces habituellement articulés mais qu'il est nécessaire de disjoindre pour repérer la diversité des enjeux. Il s'agit d'une part, de l'espace politique et social ; d'autre part, de l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en professions) ; enfin, de l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail).

De ce point de vue, le mot profession apparaît à la fin du xix^e siècle et au début du xx^e siècle dans les pays anglo-saxons, à l'initiative de groupes sociaux qui cherchent à obtenir ou à accroître leur place sur un marché concurrentiel. Le mot professionnalisation, dans ce contexte, a eu pour première signification de traduire le processus de constitution d'une profession. Chez nous, il est, le plus souvent, porté par d'autres enjeux et apparaît plus récemment, souvent à l'initiative des organisations (en lien avec le mot compétence, à partir des années 1970-1980, pour ce qui concerne la France) ; il accompagne une recherche plus grande de « flexibilisation » des personnes (nous en reparlerons plus loin dans cette partie). Il s'inscrit, nous l'avons montré par ailleurs (Wittorski, 2007), dans un mouvement plus large consistant à valoriser dans le même temps une libéralisation du marché, une décentralisation politique (vers un citoyen « professionnel »), organisationnelle (vers un salarié professionnel) et sociale (vers un individu sommé d'être capable de produire sa propre vie par lui-même, de devenir l'« entrepreneur » de sa propre vie). Le vocable professionnalisation apparaît alors dans un contexte marqué par de nouvelles valeurs sociales telles la culture de l'autonomie, de l'efficacité, de la responsabilité, du « mouvement ».

Sur les plans politique et social, il semble en effet qu'un mouvement d'ensemble révélant des enjeux sociaux convergents se développe, traduisant notamment la valorisation d'une décentralisation politique (donner le pouvoir au niveau local avec la territorialisation), sociale et organisationnelle (transférer la responsabilité de l'efficacité, de la gestion des changements et de l'évaluation du travail au niveau des personnes). Dans ce mouvement d'ensemble, et pour l'accompagner, apparaît aujourd'hui un discours marqué ayant pour intention la responsabilisation accrue des personnes en tant que citoyens. Ce discours est lié à une volonté de « professionnalisation plus grande de la société » qui a pour fonction explicite d'accompagner une mutation du fonctionnement des institutions politiques et administratives : passer ainsi d'un pilotage centralisé à un pilotage décentralisé permettant de gérer plus efficacement, au niveau local, les questions qui surviennent. Il est probable que cette volonté de professionnalisation de la société a pour intention implicite à la fois la « mise en mouvement » des personnes permettant, au final, leur acceptation d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » (en lien avec la décentralisation évoquée plus haut) et le retour d'un citoyen (« citoyen professionnel ») doté de valeurs communautaires et d'un certain sens renouvelé de la vie en société. Tout ceci n'est pas loin de signer une pensée libérale insistant sur l'efficacité individuelle au service d'un nouveau modèle de société.

Les enjeux pour les groupes professionnels se situent, quant à eux, clairement au niveau de la constitution des professions. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au

marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du ^{xx}e siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un État hiérarchique (en France, traditionnellement, l'État est très présent dans l'organisation d'un certain nombre d'activités et donc d'emplois qui font l'objet d'un classement hiérarchique). Dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État (par exemple, le corps des magistrats, tous formés par l'École nationale de la magistrature et responsables et garants de l'exercice de la fonction judiciaire). L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Les enjeux que représente la professionnalisation pour les individus s'expriment sous la forme d'une quête de « professionnalité » dans les organisations ou d'identité dans la sphère sociale.

Pour Dubar (2004, p. 141), *« la crise des identités professionnelles s'inscrit dans une remise en cause générale des identités sociales, qui traduit le passage de relations communautaires (le nous) à des relations sociétales (le je, au sens de la façon dont Weber caractérise le passage à la modernité). Produites autrefois collectivement, les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus en fonction de leurs trajectoires professionnelles. Jusqu'au milieu des années 70, dans le cadre de relations communautaires, la qualification déterminait la production des identités collectives, à partir de systèmes stables de négociation d'équivalences entre employeurs et employés. Désormais, sous l'effet du chômage et de la libéralisation, dans des relations sociétales, ce qui compte c'est le résultat que va apporter chaque individu à l'entreprise, accompagné du déclin des syndicats »*. La quête de professionnalité de la part des acteurs sociaux s'inscrit probablement dans cette recherche d'une nouvelle identité.

Les enjeux portés par les organisations (entreprises) ne concernent pas, selon nous, la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). Ainsi, les caractéristiques des nouvelles organisations (production tirée par l'aval, intégration des activités et découplage des fonctions) qui apparaissent au cours de ces trente dernières années génèrent trois conséquences : l'élargissement et l'enrichissement des compétences et des tâches, la réduction de la ligne hiérarchique, le développement du caractère collectif du travail. Comme le notent Berton, Boru et Barbier (1996, p. 148), *« ces transformations amènent à définir quatre nouvelles catégories de savoirs : des savoirs organisationnels »* (construire la cohérence de l'amont/aval du poste), *« des savoirs méthodologiques »* (observer, classer...), *« des méta savoirs »* (conduite de processus d'action...), des *« savoirs contingents au collectif de travail »* (l'ensemble des savoirs mobilisés dans un collectif de travail sans que ceux-ci soient également maîtrisés par chacun). Pour sa part, Coriat (1990, p. 169) parle d'une recomposition des figures ouvrières dans trois directions : *« l'ouvrier fabricant (polyvalence et responsabilités), l'ouvrier technologue (tâches techniques habituellement réalisées par des techniciens) et l'ouvrier gestionnaire (gestion de paramètres économiques : coûts de production...) »*.

En lien avec ce qui précède, le discours des organisations sur la professionnalisation est récent ; il fait ainsi écho à plusieurs évolutions fortement articulées entre elles :

le passage d'une logique de production poussée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production tirée par la demande (les salariés sont alors invités à être « acteurs et auteurs du changement ») ; le passage à une logique du résultat ; le passage d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités.

Le discours organisationnel sur la professionnalisation aurait donc notamment pour enjeu de susciter et de faire accepter ces évolutions.

Il semble bien, comme le notent plusieurs auteurs, que l'appel à la professionnalisation rejoigne, par ailleurs, un appel grandissant aux compétences mises au service des nouvelles normes de travail. Selon Dugué (1999, p. 14), les enjeux consistent à « *faire avaler la pilule de la flexibilité* ». Pour Stroobants (1993), l'adaptabilité permanente génère une individualisation de l'évaluation qui conduit, selon Linhart (1999, p. 59), à « *resserrer le contrôle* ». Pour cette même auteure (p. 62), il s'agit là de « *stimuler les ressorts individuels* ». Le recours à la compétence traduit « *un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit, développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision* » (Lichtenberger, 1999, p. 71). Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « *mobiliser la subjectivité de tous* » (Durand, 2000, p. 18). En quelque sorte, il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience (Dubet, 1994). De ce point de vue, la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes.

Au total, le mot professionnalisation demeure fortement polysémique ; son usage est large mais les sens qui lui sont attribués sont multiples. Nous identifions ainsi au moins trois sens à l'œuvre dans les pratiques sociales :

la professionnalisation-formation (sens utilisé par les formateurs : il s'agit de favoriser le développement des savoirs et des compétences) ; la professionnalisation-profession (sens utilisé par les acteurs sociaux : il s'agit de se constituer comme profession) ; la professionnalisation-travail (sens utilisé par les organisations : il s'agit de développer la « flexibilité » des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité).

Qu'il s'agisse d'une initiative de l'organisation ou des individus, on comprend donc pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plein pied dans un débat social duquel il ne peut être absent. D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent, le débat faisant prévaloir, côté organisation, la logique compétence (proposée dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et, probablement aussi, pour répondre à un enjeu implicite de repositionnement du pouvoir dans les organisations au profit des directions d'entreprises) et, côté acteurs, la logique qualification (proposée et négociée dans un souci de mise en reconnaissance des professionalités à l'initiative des salariés, dans les organisations). En effet, quand elle est à l'initiative des organisations, la professionnalisation s'inscrit dans une logique de gestion de l'activité par les

compétences, alors qu'elle relève d'une tentative de définition de repères collectifs permettant une mise en reconnaissance sociale d'une activité commune à un groupe social quand elle est à l'initiative des groupes professionnels.

Tenant compte des conditions d'apparition et d'usage social du mot professionnalisation analysées ici, demandons-nous, dans la partie suivante, comment est née une intention de professionnalisation dans le champ de la formation et interrogeons-nous sur les enjeux poursuivis.

Pourquoi professionnaliser la formation ?

La vocation professionnelle de la formation n'est pas nouvelle. Ainsi, depuis ses origines, la formation des médecins, par exemple, relève d'une logique d'articulation forte avec les situations professionnelles. Il en va de même pour les formations universitaires de type DUT ou DESS (diplôme universitaire de technologie et diplôme d'études supérieures spécialisées) qui ont cette vocation affirmée depuis leur création, même si elles ont eu longtemps un statut de filières « à part » dans les universités se réclamant, dans l'ensemble, d'une logique de production et de diffusion des savoirs scientifiques et techniques. Nous assistons au contraire aujourd'hui (et c'est ici que se situe la nouveauté) à un mouvement de généralisation de la professionnalisation de la formation dans lequel la « norme » devient la visée professionnalisante de l'offre de formation (à l'image de la mission confiée par les derniers textes à l'Université française).

Une intention de professionnalisation de la formation

Plusieurs événements ont favorisé, dans l'histoire récente, le développement d'une préoccupation pour la professionnalisation de l'offre de formation.

D'une part, comme le note Verdier (2001), « *les années 1985-1995 constituent, sans conteste, un tournant majeur pour le système français d'éducation et de formation, à la hauteur de celui qui avait marqué la première moitié des années 60 : forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, création de diplômes professionnels et de filières de formation (à l'époque, la voie technologique ; plus récemment, un vif développement de l'apprentissage). Bien évidemment, les contextes économiques et sociaux dans lesquels interviennent les réformes de l'éducation et de la formation contribuent à différencier ces deux "tournants" : forte croissance économique, nombreuses créations d'emplois, intégration d'importants flux de migrants d'origines rurales et étrangères d'un côté, faible expansion économique, croissance du chômage et précarisation de l'emploi, exclusion du marché du travail et progression de la pauvreté, de l'autre* ». Boudier et Kirsch (2007, p. 4) indiquent ainsi que le baccalauréat professionnel, créé en 1985, marque en effet le début d'une nouvelle ingénierie de la formation, caractérisée par les notions de référentiel d'activités¹ et de référentiel de compétences² (son « pendant ») : « *la procédure d'élaboration de ce diplôme stipule que la définition d'un référentiel des activités professionnelles est obligatoire avant toute définition de contenus de formation. On assiste ainsi à un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les procédures d'évaluation. Il correspond à la volonté de changer l'image du diplôme, d'en faire un contrat passé avec les partenaires sociaux qui va attester d'un certain nombre de compétences dont dispose le titulaire du diplôme.* » Cette démarche s'est ensuite étendue à l'ensemble des certifications professionnelles.

S'agissant de l'enseignement supérieur français, les licences professionnelles sont instaurées en 1999 pour répondre aux besoins spécifiques de bassins ou d'entreprises locales. Au plan européen, la déclaration de Bologne, énoncée en 1999 et signée par trente-neuf pays européens, promeut d'une part un schéma d'organisation des études supérieures (système LMD), et d'autre part un schéma de validation des contenus permettant de capitaliser des crédits dans des établissements différents. L'organisation des études supérieures se fait selon le schéma 3/5/8, ces chiffres correspondant à trois niveaux de diplôme : le Bachelor (en France, licence pour les diplômes nationaux), après trois années d'études supérieures ; le master, après deux années supplémentaires d'études supérieures, soit cinq ans au total ; le doctorat (ou PhD), après trois années supplémentaires, soit huit ans au total.

D'autre part, le Conseil européen de Lisbonne, en 2000, constitue une autre étape significative, notamment à partir du projet de coopération renforcée pour l'éducation et la formation professionnelle intitulé « Processus de Bruges-Copenhague ». Celui-ci institue l'*European Credit in Vocational Education and Training (ECVET)*, un système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement professionnel qui suppose la mise en place de normes définies en termes de compétences (ainsi que l'*European Qualifications Framework (EQF)*, un cadre européen de qualification destiné à permettre le positionnement européen des certifications nationales et à articuler les cadres nationaux de certification présents ou à venir).

Cette incitation et cette valorisation politique d'une professionnalisation accrue des formations se traduisent, dans les pratiques, à la fois par une diversification des spécialités enseignées, comme le notent Bédoué, Espinasse et Vincens (2007), et par une tendance à la conception de curricula à base d'approche par compétence (l'exemple significatif à cet égard étant celui du Québec : voir les travaux de Monchatre, 2007).

Pour quels enjeux ?

Mais pourquoi chercher à professionnaliser davantage l'offre de formation ? Probablement peut-on repérer plusieurs niveaux d'enjeu :

d'une part, un enjeu (politique et social) de mise en correspondance plus forte des formations et des emplois. Répondre ainsi à la fois à la critique traditionnellement adressée à la formation (notamment initiale) selon laquelle elle ne préparerait pas suffisamment à l'insertion sociale et professionnelle et à la nécessité ressentie de penser des offres de formation plus adaptables en fonction de l'évolution continue des systèmes d'activité dans le champ du travail. Il s'agit là également d'un enjeu plus large de lutte contre le chômage et d'augmentation globale de l'« efficacité » des systèmes de formation (passant par une « flexibilité » plus grande) ; de façon corrélative, un enjeu de développement d'une nouvelle légitimité pour les systèmes de formation qui trouvent là l'opportunité de montrer l'utilité sociale et économique de la formation et de repositionner « stratégiquement » leur activité ; enfin, très probablement aussi un enjeu de décloisonnement des milieux de l'enseignement (notamment universitaires) et des milieux professionnels. Cette intention nous semble très présente dans les choix politiques qui ont été faits dans une période récente.

Reste que la professionnalisation croissante de l'offre de formation constitue, selon nous, à la fois une chance et un risque : une chance, d'une part, qui conduit les milieux de la formation à s'intéresser, pour la première fois, à la dimension formative de l'activité et à ne plus séparer (en lien avec une épistémè classique) espace et lieu de formation et espace et lieu de travail (mais les penser dans le cadre d'un continuum d'ensemble) ; un risque, d'autre part, qui consisterait à articuler étroitement (voire exclusivement) tout acte de formation à une intention de développement professionnel des individus, en laissant à l'individu la responsabilité de son développement personnel ; c'est en effet le risque associé à une tendance générale à la finalisation plus grande de la formation par rapport aux situations de travail.

Des leviers pour professionnaliser l'offre de formation supérieure³

Analysons quelques exemples de formation supérieure professionnalisante : la formation supérieure professionnelle des enseignants et des travailleurs sociaux, l'introduction de la VAE et ses conséquences et précisons, à chaque fois, les leviers utilisés pour professionnaliser.

La formation professionnelle des enseignants en IUFM

La formation proposée en Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) aux enseignants stagiaires reçus aux concours du second degré (Agrégation ou Capes⁴) repose sur le principe de l'alternance : les stagiaires, placés dans des collèges ou lycées, prennent en charge une ou plusieurs classes sur une année complète pendant laquelle ils sont, par ailleurs, présents à l'IUFM chaque semaine pour une à deux journées de formation. La formation délivrée à l'IUFM est d'abord dite de nature « disciplinaire » (savoirs relatifs aux disciplines enseignées), mais également dite « générale » (savoirs dits « transversaux » ou d'ordre pédagogique). Elle utilise enfin, à des fins de professionnalisation, le levier de l'analyse des pratiques et du mémoire professionnel.

À partir de quelques travaux empiriques réalisés, il semble que l'analyse de pratiques constitue effectivement un outil privilégié de professionnalisation dans la mesure où elle assure une articulation étroite entre le travail et la formation (l'acte de travail devient objet et occasion de formation dès lors qu'il fait l'objet d'une analyse par son auteur). Elle permet à la fois un « retour sur l'action » et la transformation des actions habituellement mobilisées au travail en connaissances sur l'action, traduisant ainsi un apprentissage à partir de l'action qui participe de la construction de l'expérience des sujets. Nous avons particulièrement mis en évidence ces dynamiques dans une recherche récente concernant les modalités et les effets des dispositifs d'analyse des pratiques proposés aux enseignants (Wittorski, 2003). Dans l'activité professionnelle, les enseignants stagiaires développent des façons d'agir « sur le tas », dans l'immédiateté, dans l'instant de la situation (qui ont souvent un statut d'imprévu). Bien souvent d'ailleurs, ces pratiques sont des formes d'ajustement particulier des choix effectués en amont qui s'avèrent, dans l'instant de leur mise en œuvre, inadéquats et nécessiter une adaptation (le public n'étant pas, par exemple, dans les dispositions souhaitées ou prévues,...). Ces « trucs de métier » ont pour particularité d'être produits dans la situation et donc d'être efficaces dans l'instant, mais rarement reproductibles à l'identique dans d'autres situations, car ils sont adaptés à des contextes particuliers. Ce que permet précisément l'analyse de pratiques, c'est d'offrir un espace de mise en mots de ces pratiques spontanées qui,

sans ce lieu de parole, resteraient souvent incorporées à l'action, c'est-à-dire non identifiées par leurs auteurs (voir la notion de compétence incorporées développée par J. Leplat (1995)). L'analyse de pratiques repose souvent sur une démarche de groupe consistant à réunir des personnes partageant les mêmes activités et qui sont incités à décrire, tour à tour, des pratiques professionnelles vécues (vis-à-vis desquelles elles éprouvent souvent une difficulté), celles-ci sont ensuite discutées et analysées en groupe. L'analyse de pratiques permet alors d'identifier les pratiques incorporées à l'action, mais aussi, par le travail d'échange collectif, d'en saisir les tendances communes, les principes qui les organisent, ces derniers étant utiles pour développer d'autres pratiques de retour en situation professionnelle. C'est ce que nous entendons par « *principe organisateur des pratiques* », des « *règles d'action* » (à validité individuelle ou collective) régissant les pratiques professionnelles et susceptibles d'en générer d'autres. Prenons quelques exemples extraits des discours des stagiaires qui nous semblent renvoyer à ces principes organisateurs des pratiques (ces extraits sont tirés de la recherche mentionnée ci-dessus (Wittorski, 2003)) :

« il faut gérer ses émotions en classe » (ce principe est identifié par certains stagiaires après un travail d'analyse de leurs propres difficultés de gestion de leurs émotions en classe lors du dispositif d'analyse de pratiques) ; « il faut se mettre en scène » (ce principe est exprimé par certains stagiaires après avoir analysé des moments d'interaction avec la classe qui avaient posé problème).

Autrement dit, ces « principes organisateurs des pratiques » ont le statut de « règles d'action » permettant de guider la mise en œuvre des pratiques à venir. Ils sont identifiés-déduits par les stagiaires à partir de l'analyse de leurs pratiques grâce à cette posture réflexive qu'ils développent. Ceci assure non seulement une transformation des pratiques en connaissances, mais également un apprentissage au sujet des règles guidant leurs actions.

Par ailleurs, et sur un autre plan, l'analyse des pratiques permet de repérer les nouveaux besoins de formation qui émergent en cours d'exercice alterné du métier ; elle se présente alors comme un moyen utile pour réinterroger la formation de manière à l'articuler plus étroitement avec les situations professionnelles vécues.

Le mémoire professionnel, quant à lui, relève de l'exploration d'une question d'action vécue par les enseignants stagiaires au cours de leur stage. Il s'agit alors de l'approfondir (mieux comprendre les travaux susceptibles de l'éclairer) et de proposer des pistes utiles et transférables dans l'exercice du métier. De ce point de vue, les deux dispositifs mentionnés, analyse de pratiques et mémoire professionnel, semblent constituer des « leviers » privilégiés, aux yeux de l'institution, pour favoriser la professionnalisation des enseignants en formation.

Des formations professionnelles continues de travailleurs sociaux

Les dispositifs DHEPS (diplôme des hautes études et pratiques sociales) et DSTS (diplôme supérieur de travail social), par exemple, s'adressent en dominante à des publics salariés, donc déjà engagés dans une activité professionnelle. C'est probablement là une des différences importantes avec le premier exemple évoqué ; les enseignants stagiaires étant, dans leur grande majorité, des étudiants sans expérience professionnelle antérieure.

Ces dispositifs utilisent, de pair avec des activités de formation plus classiques, explicitement le levier de la recherche-action professionnelle qui est sollicité à l'occasion de la réalisation du mémoire (DSTS et DHEPS). Le travail demandé consiste souvent à définir une question-problème rencontrée par le stagiaire dans son exercice professionnel (en lien avec sa pratique), à mener ensuite un travail théorique et empirique à son sujet en vue de mieux comprendre ses contours et à proposer, enfin, des réponses « éclairées » susceptibles d'être transférées dans l'espace professionnel (plus tard, s'il s'agit d'un mémoire).

39

Comme nous le faisons remarquer en 1997 (Wittorski, 1997), la recherche-action professionnelle peut constituer un outil utile pour professionnaliser ou « re-professionnaliser » des acteurs placés dans un parcours de mobilité professionnelle. Cela correspond à un enjeu réel, notamment pour les catégories professionnelles dont les contextes d'activités bougent et qui doivent rompre avec leurs pratiques habituelles pour produire de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les travailleurs sociaux, les animateurs et les agents de formation sont de plus en plus sollicités pour apporter des réponses nouvelles et spécifiques à des situations inédites. La formation de ces professionnels ne se suffit probablement plus d'une transmission déductive de savoirs en pariant sur leur transfert différé en situation professionnelle. La transformation des modèles d'action par imitation (la logique de la « réplique du modèle professé ») a certainement ses limites lorsque les acteurs sont placés dans des situations professionnelles nouvelles. Il leur faut alors produire de nouvelles stratégies d'action. Cette capacité à la production de changement peut être développée si les acteurs ont élaboré de nouvelles aptitudes à la prise de recul, à l'analyse, ... De ce point de vue, l'engagement dans une démarche de formation appelée « recherche-action » ou « recherche-action professionnelle » ancrée sur les pratiques professionnelles, est, probablement, un moyen permettant de produire ces nouvelles capacités. Cette recherche professionnelle constitue ici une nouvelle forme de recherche articulée à l'action, au service de l'apprentissage, à partir de celle-ci.

40

De façon provisoire, nous dirons qu'elle s'apparente à une démarche constructiviste : l'action, en se faisant, génère de nouveaux modèles d'action et l'analyse de cette action conduit l'individu à produire un cadre de référence analytique de l'action (et non seulement un cadre de référence pour l'action) qui laisse des traces sur la poursuite de l'engagement dans l'action. Il s'agit donc d'un processus itératif doublement constructiviste dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent par la production d'outils mentaux nouveaux d'accompagnement et de gestion du changement.

41

La démarche de « recherche-action professionnelle » serait alors à différencier de l'acte professionnel et de l'acte de recherche (universitaire) comme le propose le **tableau 1**. Le point commun de l'acte professionnel, de l'acte de recherche et de la recherche-action professionnelle est la constitution d'un cadre de représentation de l'action. Celui-ci n'a pour autant pas les mêmes fonctions : il permet d'organiser/diriger l'action au moment où elle se déroule (acte professionnel), il permet de lire et comprendre l'action observée (acte de recherche) et il permet conjointement d'analyser, de questionner et d'organiser l'action en cours (recherche-action professionnelle).

L'introduction de la VAE dans les universités

42

L'introduction de la validation des acquis d'expérience (VAE) dans les universités a contribué, plus ou moins significativement, non sans réserves et résistances dans un certain nombre de cas, à un mouvement de professionnalisation de l'offre de formation. Elle a suscité d'abord la réécriture des objectifs de formation en compétences de manière à penser des « équivalences » avec les expériences professionnelles des candidats à la VAE. Cette réécriture a parfois été également l'occasion de réorienter de façon significative les contenus ou modalités de formation choisis en lien avec les objectifs de compétences (et non plus seulement de savoirs) visés ; dans d'autres cas, les contenus et modalités de formation sont demeurés inchangés.

Prenons l'exemple du diplôme universitaire de formateur conseil, le DUFCO, de l'université Paris 5 : la nécessité de penser une articulation avec la licence professionnelle et le master, mais aussi de prendre en compte des demandes de VAE croissantes, ont conduit à réécrire, en 2004, les objectifs de formation en termes de compétences et à proposer une architecture de formation intégrant une nouvelle modalité de formation consistant en la conduite d'un « projet tutoré » relevant du conseil en formation (depuis l'analyse de la demande jusqu'à la proposition d'une action).

Autrement dit, et de façon plus large probablement, la VAE nous semble être une occasion externe qui peut concourir à la professionnalisation plus forte de l'offre de formation, si les résistances sont levées.

Par ailleurs, et sur un autre plan, celui de la professionnalisation des personnes, même si la VAE ne constitue pas à proprement parler un dispositif de formation formelle professionnalisant⁶, le parcours de constitution du dossier semble produire sur le candidat des effets formateurs non négligeables qui induisent une réappropriation de son expérience et une « reconstruction » de son identité professionnelle. Le levier utilisé ici est celui de l'écriture sur la pratique qui caractérise en dominante le processus de constitution du dossier de candidature à la validation. (cf. Magnier et Werthe, 2001).

Cette écriture engage le sujet à porter un regard rétrospectif sur sa pratique, à la mettre en mot et à en changer le statut : d'action, elle devient énoncé sur l'action. Ce nouvel énoncé s'accompagne d'une prise de conscience de modalités d'action auparavant non questionnées qui enrichissent donc les acquis d'expérience du sujet. L'écriture sur la pratique est alors l'occasion d'un apprentissage sur soi. La difficulté consiste ensuite à faire valider ces énoncés par un jury de manière à obtenir une reconnaissance de ces acquis d'expérience.

L'alternance conjuguée au retour réflexif

Ces exemples montrent que les leviers qui semblent particulièrement mobilisés pour accompagner ou susciter la professionnalisation des individus dans les formations supérieures relèvent :

d'une part, de l'alternance : de ce point de vue, pas de formation dite professionnalisante sans un temps plus ou moins long d'exercice professionnel en alternance avec un parcours de formation dans lequel l'action professionnelle nouvelle en cours de construction est, elle-même, réinterrogée ; d'autre part, d'une analyse orale ou écrite des pratiques professionnelles ; il s'agit tantôt de groupes

d'analyse de pratiques, tantôt de travaux d'écriture sur la pratique (mémoire professionnel, recherche-action, ...).

Ces deux leviers sont, bien entendu, souvent fortement articulés dans les offres de formation. À côté des savoirs théoriques, ils permettent de « travailler » des savoirs non théoriques que l'on appelle souvent des « *savoirs d'action* » (Barbier et Galatanu, 2004) ou encore des savoirs professionnels. Par exemple, le fait de réinterroger, en formation, l'action professionnelle mise en œuvre *in situ* permet de changer le statut de l'action pour son auteur : ainsi devient-elle pour lui un acquis « su » de l'expérience, alors même que l'action considérée pouvait être fortement incorporée à la situation (et donc non identifiée par le sujet). Par ailleurs, cette mise en mots de l'action permet un apprentissage non seulement par le sujet-auteur de l'action mais également par les participants partageant le même espace-temps de retour sur les pratiques (les uns apprennent de l'écoute des autres).

La difficile professionnalisation de l'offre de formation

Prenons l'exemple de la licence professionnelle instaurée en 1999 en France. Une étude réalisée par le Céreq, entre 2001 et 2003, sur la professionnalisation de l'Université (Maillard et Veneau, 2003), montre que trois grands principes sont à l'œuvre : l'innovation pédagogique, la mixité des publics et le partenariat avec les milieux professionnels. Comme le disent ces auteurs (p. 1), « *des principes qui ont parfois quelques difficultés à entrer dans les faits. Dans leur grande majorité, les licences professionnelles sont en effet mises en place à l'initiative des enseignants, les représentants du monde professionnel y jouent le plus souvent un rôle secondaire et elles accueillent essentiellement des étudiants titulaires d'un DUT ou d'un BTS. Si la création de la licence professionnelle n'a pas eu tous les effets escomptés, elle a néanmoins permis d'introduire de nouveaux cadres de mise en œuvre des formations professionnelles, notamment dans les UFR (unités de formation et de recherche)* ». Un dispositif nouveau d'habilitation a été institué à l'occasion de la création des licences professionnelles : les projets de création de licences sont évalués par une commission nationale d'expertise composée de manière tri-partite, au sein de laquelle les représentants des organisations professionnelles d'employeurs et des syndicats de salariés ont une place équivalente à celle des représentants universitaires. Cela conduit à réduire la place qu'occupait auparavant le milieu universitaire dans le processus d'expertise des projets de formation (il en est de même du système des CPC – commissions professionnelles consultatives – dans le secondaire ou des CPN – commissions pédagogiques nationales – pour les IUT – instituts universitaires de technologie...).

Maillard et Veneau (2003, p. 2) font, par ailleurs, le constat que « *les licences professionnelles sont le plus souvent créées dans une "logique d'offre". Les enseignants sont à l'origine des projets, ont l'initiative des démarches et maîtrisent la rédaction des contenus. Ils formulent leur projet sur la base d'intuitions, d'idées, d'analyses plus ou moins détaillées de l'offre de formation et du marché de l'emploi, de contacts ou de relations établies à la suite de contrats de recherches, de stages étudiants, de formations déjà existantes comme par exemple les DU (diplômes d'université). Les modalités d'élaboration des projets, qui sont autant de manières de nouer des relations avec les milieux professionnels, prennent donc des formes diverses et sont d'intensité très variable. Il n'en demeure pas moins que l'implication des professionnels se réalise toujours dans un second temps, sur le*

mode de la réaction après sollicitation des enseignants ». Par ailleurs, les analyses montrent que les salariés d'entreprises restent peu présents dans les équipes d'enseignants.

Complémentairement, les difficultés parfois rencontrées dans les dispositifs à visée professionnalisante concernent les conditions effectives de l'articulation entre deux espaces traditionnellement disjoints : celui de la formation et celui du travail. Ces difficultés sont souvent reliées au transfert des acquis du premier espace vers le second ou à l'articulation des savoirs théoriques acquis dans le premier avec les savoirs d'action développés dans le second (voir les nombreux travaux sur l'alternance depuis 30 ans, notamment l'article de Benjamin Dubrion, 2006).

Nous pensons que ces difficultés sont plus fondamentalement dues à l'existence de cultures dominantes de pensée encore très présentes concernant la formation. Celles-ci renvoient à une épistémè classique qui a montré longtemps sa fonction sociale, conduisant souvent à compartimenter les deux espaces :

une conception encore dominante selon laquelle le lieu professionnel est un lieu d'application des savoirs issus de la formation. Or, la réalité est bien différente puisque de nombreux travaux (tels ceux de Carré et Charbonnier (2003) qui parlent d'apprentissages professionnels informels) insistent sur le fait que les situations de travail sont également formatrices. Par ailleurs, il est montré que les savoirs issus de la formation ne se transfèrent pas automatiquement dans les pratiques ; cette conception a souvent pour corollaire l'idée que le savoir théorique est préalable à toute action professionnelle efficace et tend donc à « sacraliser » le savoir théorique et à attribuer à l'organisme de formation un rôle de « prescripteur » et au terrain professionnel un rôle d'« utilisateur ». Or, comme le montrent certains travaux (notamment Schön, 1996 ou Tardif et Lessard, 2000) depuis une vingtaine d'années, l'action professionnelle recèle des savoirs tout aussi efficaces ; parfois plus que ceux issus de l'activité scientifique. Ce qui explique d'ailleurs l'enjeu actuel relatif aux dispositifs d'analyse de pratiques qui se développent dans de nombreux secteurs en vue de repérer les pratiques efficaces et identifier des savoirs spécifiques au champ professionnel ; cette conception s'accompagne enfin souvent d'une conception « élitiste » des savoirs, considérant la pratique comme de seconde valeur.

Pour conclure, nous aimerions insister sur les conditions que doit remplir, à nos yeux, une formation pour être professionnalisante. Une telle formation suppose probablement une analyse préalable du travail réel pour identifier les compétences à développer en formation (nécessité d'identifier des compétences visées et des compétences validées par le secteur professionnel). Elle suppose également de penser la formation par finalité d'action ; or, on pense souvent spontanément la formation par apport disciplinaire. Elle suppose ensuite une diversification des modalités pédagogiques : au-delà du cours (les compétences ne s'enseignent pas, loin de constituer des énoncés, elles relèvent surtout de modalités d'action en situation), prévoir des mises en situation (propices au développement des compétences) et des moments d'analyse de pratiques (pour leur exploitation). Elle nécessite enfin de mettre en place une évaluation des compétences (c'est-à-dire une évaluation des modalités d'action effectives des sujets) et non seulement une évaluation des savoirs (c'est-à-dire des énoncés « déclaratifs » sur des propriétés d'objets ou d'actions). Cela conduit à partager le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels, tout en faisant évoluer le métier de formateur : un formateur capable

Bien plus, une formation professionnalisante nous semble devoir s'appuyer sur une conception « intégrative ou itérative » de l'alternance et des rapports travail-formation en lien avec un nouveau paradigme (qui reste à construire) susceptible de penser la continuité et la complémentarité entre les deux espaces du travail et de la formation. Les sujets sont alors invités à développer une posture réflexive rétrospective par rapport à leur action (modèle du praticien réflexif) permettant de construire l'expérience « sue ». L'analyse de pratiques articule alors les deux espaces du travail et de la formation. On parle non seulement de savoirs théoriques mais aussi de savoirs d'action. Mais cette conception entre en contradiction avec une conception « applicative ou déductive » de l'alternance encore très vivace, nous l'avons noté plus haut, qui a tendance à séparer travail et formation et à consacrer la suprématie de la théorie sur la pratique : la logique de l'offre de formation formelle prédomine.

Richard Wittorski

Richard Wittorski est professeur des Universités en Sciences de l'éducation à l'IUFM (Institut de formation des maîtres) de l'université de Rouen et au laboratoire CIVIC (Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences). Ses deux derniers ouvrages sont : La professionnalisation en actes et en questions (avec M. Sorel) 2005, L'Harmattan et Professionnalisation et développement professionnel, 2007, L'Harmattan.

Notes

- [1] Un référentiel d'activités décrit, en les organisant, les activités attendues à un poste de travail.
- [2] Un référentiel de compétences mentionne les compétences nécessaires à la réalisation des activités liées à la tenue d'un poste de travail.
- [3] Cette partie de l'article, ainsi que la suivante, sont très largement inspirées du chapitre d'ouvrage intitulé « *Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur* » (Wittorski, 2008).
- [4] Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire.
- [5] J. Leplat définit une compétence incorporée comme « *faisant corps avec les actions qui les expriment, [...] elles sont facilement accessibles, difficilement verbalisables, peu coûteuses sur le plan de la charge mentale, difficilement dissociables, très liées au contexte* » (Leplat, 1995, p. 102).
- [6] Nous faisons ici la différence entre la *formation formelle* au sens d'organisée et explicitement prévue dans un espace-temps particulier dédié aux apprentissages, et la *formation informelle* qui relève davantage des apprentissages réalisés au fil de l'activité sans que les situations n'aient été principalement organisées à cette fin.

De la fabrication des compétences

Tout le monde s'accorde à dire que la notion de compétence fait l'objet de discours et de pratiques variés et qu'il est difficile d'y voir clair aujourd'hui dans ce maquis. Force est de constater que, bien souvent, les travaux disponibles se cantonnent à définir les ingrédients de la compétence sans proposer une théorie de sa construction, ce qui conduit à constater d'une part une grande diversité et une grande divergence de définitions sans articulations évidentes les unes aux autres, et d'autre part une difficulté évidente, pour les praticiens, à les opérationnaliser. Nous souhaitons proposer ici une explication des mécanismes de développement des compétences dans leur diversité. Nous choisissons donc d'entrer dans cette théorisation des compétences par la caractérisation des processus plutôt que des produits.

Pour une conceptualisation de la compétence

La notion de compétence se situe au centre de discours et d'usages sociaux divers : il est donc extrêmement délicat de l'aborder de front. Si la notion de compétence prend une telle importance aujourd'hui, c'est notamment parce qu'elle tend de plus en plus à se substituer à celle de qualification.

Un passage de la notion de qualification à celle de compétence

Les discours actuels sur le travail et les nouvelles formes d'organisations opèrent un glissement très net de la notion de qualification à celle de compétence. Selon Stroobants (1993), celui-ci traduit, de la part des entreprises, une modification dans les

Richard Wittorski est maître de conférences à l'université Paris 5-René Descartes (IUT) et chercheur au CNAM.

processus de définition des postes de travail, dans les grilles de classification et dans les modes de recrutement. Les définitions de poste sont plus floues et les descriptions d'activités plus larges.

Ce caractère semble trouver une explication dans le fait que la flexibilité suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises, outil précieux s'il en est dans le modèle taylorien. Bien plus, cela signifie une rupture avec la certitude et la prévisibilité des comportements. On peut ainsi observer, dans les annonces de recrutement, que l'on recherche des compétences plus générales sans recourir, de façon précise, à un repère en termes de qualification (selon les recruteurs, la qualification norme et fige les réalités là où on demande de l'adaptabilité).

L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation. Ce glissement contribue à transformer l'image habituelle de l'ouvrier : « L'image de l'ouvrier enchaîné au travail apparaît désuète, plus anachronique encore que celle de l'ancien artisan. Lui fait place désormais celle d'un opérateur expert, qui participe à une oeuvre collective » (Stroobants, 1993).

Comment peut-on différencier les notions de compétence et de qualification ?

Comme le dit Hillau (1994), « la compétence n'est pas un contenu connu absolu attaché par exemple à une procédure, elle est en permanence l'évaluation sociale d'un protocole effectif, individuel, de l'action, et à travers cette évaluation, l'appréciation des qualités de l'individu en rapport à une norme sociale d'activité ». La compétence est du côté de l'action de l'individu ou du collectif dans une situation donnée. Elle est recon- nue et affirmée par un tiers.

Ce que la qualification « rajoute » à la compétence, c'est une hiérarchie et une quantification. La qualification est davantage du côté de l'« inscription » et de l'organisation des compétences dans un système de classification des emplois. C'est précisément ce système de classification qui est remis en cause aujourd'hui en constatant des pratiques de définition du travail par rapport non plus aux qualifications mais aux compétences.

Essai de délimitation des contours de la notion de compétence

La notion de compétence est d'abord en voie de fabrication. Il n'existe pas, en effet, de discours théorique stabilisé permettant de définir précisément ses attributs. Cependant, elle se situe clairement à l'intersection de trois champs : le champ du parcours de socialisation, de la biographie ; le champ de l'expérience professionnelle ; le champ de la formation. Les compétences se produisent et se transforment dans ces trois champs.

De notre point de vue, la compétence est davantage un processus qu'un état. En cela, nous dirons que la compétence est le processus générateur du produit fini qu'est la performance (elle-même mesurable et parfois mesurée/évaluée au titre de la compétence). Nous saisissons là l'une des premières difficultés de cette notion : si elle consti-

tue un processus, comment peut-on la formaliser voire l'évaluer ? (Les outils d'évaluation disponibles permettent surtout de saisir des états.)

La compétence est, par ailleurs, toujours compétence d'un individu ou d'un collectif en situation. Elle est finalisée (et non abstraite), contextualisée, spécifique et contingente. Ajoutons, dans la lignée des auteurs anglo-saxons de la science-action (Argyris et Schön, 1978, 1989), qu'elle est produite en fonction non pas seulement des caractéristiques de la situation mais aussi de la représentation que s'en fait/construit l'acteur (sa production est dépendante des façons de voir et de penser la situation).

Il faudrait par ailleurs tenir compte de ce que les psychologues du travail et les ergonomes appellent les « compétences incorporées à l'action » (Leplat, 1995) : les compétences tacites, difficilement explicitables, elles font corps avec les actions et sont très liées au contexte. Elles sont mobilisées essentiellement dans des situations connues de l'acteur et s'apparentent à des « routines » réalisées sans nécessiter de raisonnement. Pour bien comprendre comment s'élaborent des compétences incorporées à l'action, il faut probablement faire un détour par le modèle de Léontiev (1972, 1975) qui différencie l'action de l'opération : « Une action est un processus soumis à un but conscient » (1975), alors qu'une opération est un moyen de réalisation de l'action.

Léontiev prend l'exemple de la conduite automobile pour montrer le passage/la transformation progressive d'une action en une opération. Il explique que le début de l'apprentissage de la conduite réside dans l'apprentissage de l'action d'embrayer (assortie d'un but conscient). Plus tard, au fur et à mesure de l'exercice de la conduite, cette action devient une opération pour réaliser d'autres actions (changer de régime). Autrement dit, l'acte d'embrayer a changé de statut : d'objectif à atteindre, il est devenu moyen pour réaliser une autre action. L'acte d'embrayer devient dès lors intégré/incorporé à l'action et sort de la conscience du conducteur.

Une autre caractéristique nous semble importante : la compétence est un « savoir agir » reconnu : on ne se déclare pas soi-même compétent. Cela dépend d'une appréciation sociale. Comme le dit Hillau (1994), « c'est cette approche de la compétence comme fait à la fois sociologique et psychologique qui nous a conduit à une définition large de la compétence comme contenu cognitif et comme rapport social ».

En nous inspirant des travaux de la psychologie cognitive, et notamment de ceux qui portent sur les mécanismes d'attribution et d'influence sociale, nous pouvons par ailleurs considérer que la compétence n'est rien d'autre que l'explication sociale d'une conduite ou d'un constat de performance : c'est une « inférence causale » (Curie, 1995). C'est le facteur interne stable auquel est attribuée la cause d'un comportement. Or les recherches de psychologie sociale (Dubois, 1994 ; Beauvois, 1994) montrent que cette attribution causale interne est une norme sociale, on parle de norme sociale d'internalité. Comme acteurs sociaux, nous sommes souvent enclins à attribuer des causes internes aux événements et la compétence est le résultat de cet exercice. Cela est particulièrement vrai lorsque le *locus of control* (lieu de contrôle) est interne (l'individu) et non externe (les facteurs de situation) : lorsque les facteurs situationnels ne sont plus des repères, on accentue l'imputation causale interne.

Cette approche questionne également les pratiques de recherche portant sur la notion de compétence : le chercheur est-il à l'abri de cette tendance socialement établie à réaliser des imputations causales internes aux événements qui se produisent ? Ne

risque-t-il pas de tomber dans le piège du biais attributif systématique lorsqu'il identifie des compétences ? Par ailleurs, ne faut-il pas doubler l'étude de l'aspect « physique » de la compétence (gestes, postures...) d'une analyse des discours et des pratiques sociales qui fondent la notion de compétence (resituer cette notion dans un environnement de discours et pratiques sociales d'usage et de désignation qui lui donnent sens) ?

Ces détours ont pour mérite de montrer la complexité de cette notion qui reste difficilement saisissable pour la recherche et pour l'action. Pour autant, on peut extraire de cette présentation plusieurs éléments utiles pour une première définition « minimaliste » de la compétence (une définition « compréhensive et non opératoire ») : finalisée, la compétence est produite par un individu ou un collectif dans une situation donnée et elle est nommée/reconnue socialement. Elle correspond à la mobilisation dans l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'acteur de la situation.

La compétence : cinq composantes articulées à trois niveaux

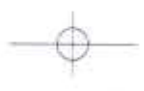
Nous proposons ici une théorisation de la notion de compétence qui tente d'articuler les apports des sciences cognitives et les apports des sciences de l'action. Notre propos est de caractériser non pas le contenu d'une compétence (ce qu'elle est) mais la façon dont elle se construit dans l'articulation des moyens dont l'individu dispose (en lui et dans son environnement).

Nous considérons ainsi que la compétence est la combinaison de cinq composantes articulées à trois niveaux :

- les composantes cognitive, culturelle, affective, sociale et praxéologique ;
- le niveau de l'individu ou du groupe producteur/auteur de la compétence (niveau micro), le niveau de l'environnement social immédiat (niveau méso ou social, qui est le niveau de la socialisation, du groupe d'appartenance, du collectif de travail), le niveau de l'organisation dans laquelle sont insérés les individus (niveau macro ou sociétal).

La compétence est ainsi, selon nous, à concevoir comme une combinaison de ces cinq composantes qui elles-mêmes s'alimentent dans l'interaction des trois niveaux :

- la composante cognitive est portée par le niveau micro (l'individu ou le groupe auteur de la compétence). Elle est constituée de deux éléments : d'une part, les représentations cognitives (les savoirs, les connaissances acquises par la formation) et les schémas et théories implicites ; d'autre part, la représentation que l'acteur se fait de la situation dans laquelle il se trouve, c'est-à-dire la construction active par l'acteur du sens de la situation (l'image qu'il se fait du contexte et de l'environnement). Il semble bien que ce deuxième élément joue un rôle de tout premier plan dans la production de la compétence ;
- la composante affective est l'un des moteurs de la compétence. Elle regroupe trois éléments : l'image de soi, qui peut être valorisée ou dévalorisée ; l'investissement affectif dans l'action, c'est-à-dire le fait de vivre avec plaisir ou souffrance ce que l'on fait ; l'engagement, c'est-à-dire la motivation. Cette composante affective, caractérisant le niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence, est largement influencée par le niveau de l'environnement immédiat (niveau méso ou social). En effet, lorsque l'environnement de travail (le service, l'équipe de travail) porte un jugement positif ou



négalif sur la pratique mise en oeuvre par l'individu, cela a pour effet de renforcer ou non la motivation, et d'agir sur l'image de soi ;

— la composante sociale de la compétence comprend à la fois la reconnaissance effective par l'environnement immédiat (niveau méso ou social) ou l'organisation (niveau macro ou sociétal) de la pratique de l'individu ou du groupe, et le pari que l'individu ou le groupe fait sur la reconnaissance à venir par l'environnement ou l'organisation de sa pratique. La production de la compétence se situe toujours dans ce compromis qui correspond à une anticipation à propos de la nature de l'évaluation sociale de la pratique produite. Par ailleurs, cette composante sociale comporte également le choix que l'acteur va faire de ce qui est « montrable » ou non au travers de sa pratique : sous quel visage veut-il se montrer aux autres ? (Nous retrouvons ici la notion d'identité pour autrui développée par Sainsaulieu) ;

— la composante culturelle de la compétence correspond à la façon dont la culture de l'organisation dans laquelle se situe l'individu ou le groupe auteur de la compétence va imprimer certaines formes aux compétences produites. On voit bien que cette composante culturelle provient de l'influence des niveaux méso et macro sur le niveau micro ;

— la composante praxéologique renvoie, pour sa part, à l'aspect visible de la compétence, c'est-à-dire la pratique dont le produit (la performance) fait l'objet d'une évaluation sociale. Il s'agit en fait de la partie visible, observable de la compétence.

Ces cinq composantes sont mobilisées et combinées au niveau de l'individu ou du groupe auteur de la compétence mais influencées par les deux autres niveaux (social et sociétal). En effet, la production de la compétence est inscrite dans des « logiques d'action » au niveau social ou méso de l'environnement immédiat (atelier, service). Elle fait l'objet d'une négociation et d'un enjeu de reconnaissance entre les acteurs appartenant au même service. Par ailleurs, la compétence fait l'objet d'une évaluation (attribution de valeur), d'une reconnaissance, voire d'une codification et d'une hiérarchisation au niveau sociétal de l'organisation : inscription des compétences dans des qualifications, définition de niveaux de responsabilités et de niveaux de rémunération.

Dotés de cette approche de la compétence, essayons maintenant de comprendre comment les compétences se développent, selon quels processus.

Pour une compréhension du développement des compétences

Notre propos est de mieux comprendre comment se produisent et se transforment les compétences. Nous présentons ici une typologie qui renvoie à cinq voies principales de développement des compétences. Avant de la présenter, il nous faut mieux comprendre quelles sont les relations entre des notions voisines telles que savoir, connaissance, capacité, compétence et professionnalité.

Définition de quelques notions

Nous proposons, en fin d'article, un glossaire présentant nos principales définitions des notions et des concepts qui entourent la notion de compétence. Il s'agit ici de



mettre à jour notre conception des principales notions qui, selon nous, entrent dans la composition de la « dynamique de développement des compétences ».

Nous définirons un savoir comme étant « un énoncé communicable socialement validé » (en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au CNAM¹). Il s'agit d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée à une époque donnée (les lois de la physique, par exemple). Il est disponible dans les encyclopédies et les ouvrages spécialisés.

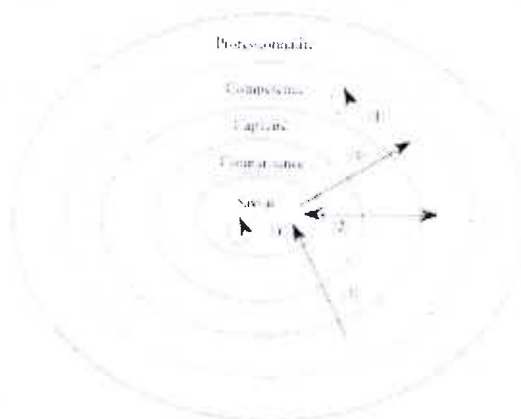
Pour sa part, une connaissance est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration par l'individu des savoirs qui lui sont transmis. De ce point de vue, la connaissance est le produit du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve du savoir qui lui a été transmis (qualitativement et quantitativement).

Quant à la capacité, il s'agit, selon nous, d'une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées, il s'agit de potentialités d'action acquises non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Ainsi, la capacité à la résolution de problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme de compétences particulières dans des situations différentes, selon qu'il s'agit de résoudre un problème mathématique, un problème d'organisation du travail... Il s'agit pour autant de la même capacité.

Enfin, la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci.

Les cinq voies du développement des compétences

Munis de ces définitions de travail, nous pouvons proposer un modèle du développement des compétences comportant cinq voies schématisées ci-après :



1. Groupe de recherche constitué de J.M. Barbier, B. Courtois, F. Mougins, O. Galatanu, M. Hubert et R. Wittorski.

Le schéma ci-dessus figure les cinq processus suivants :

- la première voie de développement des compétences correspond au modèle de la formation sur le tas. Les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production par tâtonnement et essais erreurs de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'une « logique de l'action » ;
- la deuxième voie de développement des compétences renvoie au schéma de la formation alternée : il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage. Il s'agit d'une « logique de la réflexion et de l'action » ;
- la troisième voie de développement des compétences correspond aux situations d'analyse de pratiques mises en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elles consistent à formaliser les compétences implicites produites dans l'action (voie 1) et ainsi à les transformer en savoirs d'action (les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres). Il s'agit d'une « logique de réflexion sur l'action » ;
- la quatrième voie de développement des compétences correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques par des salariés, par exemple au sein de groupes progrès ou de résolution de problèmes. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard de critères de qualité, productivité... qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail. Il s'agit d'une « logique de réflexion pour l'action » ;
- dans la cinquième voie de développement des compétences, les savoirs théoriques acquis par la formation sont intégrés en connaissances par les individus et alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. Nous retrouvons ici l'hypothèse dominante sur laquelle repose la formation initiale sans alternance : la formation transmet des savoirs supposés s'investir dans des pratiques sous la forme de compétences lorsque les individus seront en situation professionnelle. Il s'agit d'une « logique de l'intégration/assimilation ». Se pose alors la question épineuse du transfert : comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques ?

Ces cinq voies de développement des compétences peuvent être précisées, du point de vue de leur dynamique.

1. L'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements sans accompagnement réflexif. Cela conduit à produire des routines figées, efficaces dans certaines situations présentant les mêmes caractéristiques (surtout des situations qui appellent directement des compétences connues) : elles ont tendance à devenir spécifiques. Ce processus tend à induire chez l'acteur une certaine posture par rapport au travail qui, lorsque les situations changent, agit comme une force de résistance au changement. Nous appellerons les compétences ainsi produites, des « compétences incorporées » (inspiré de Leplat, au sens de « compétences d'action incorporées à l'action »).

2. La combinaison action et réflexion sur l'action : par « tâtonnement assisté », c'est-à-dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite. Ce processus s'observe notamment lorsque l'acteur individuel ou collectif est placé devant une situa-



tion nouvelle. Nous nous sommes aperçus que ces compétences « compétences matricielles ou intellectuelles » : « elles ont une tendance à faire plus facilement l'objet de transferts à des situations différentes.

3. La réflexion rétrospective sur l'action.

4. La réflexion anticipatrice de changement sur l'action : ce processus et le précédent ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Ils s'observent notamment à certains moments explicitement prévus pour analyser des pratiques professionnelles en vue de les formaliser (3) ou de les changer (groupes progrès, groupes de résolution de problèmes (4). Les acteurs de ces groupes élaborent et utilisent dans le même temps de nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de leurs pratiques. Il s'agit de « compétences de processus » (au sens de « compétences sur le processus d'action »).

3. L'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs non-nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation). Elle s'accompagne ainsi, pour l'apprenant, d'un processus de production de « compétences méthodologiques (résolution de problèmes, analyse...)».

Pour une typologie des processus de développement des compétences

[illegible]

Processus produit	Processus d'élaboration individuelle	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective
Processus d'élaboration de compétences individuelles	Individuel	Individuel socialisé	Partagé	Partagé	Individuel socialisé
Processus de partage	Remplacement du modèle Reproduction d'un modèle d'élaboration	Forme d'élaboration Reproduction d'un modèle d'élaboration	Forme d'élaboration Reproduction d'un modèle d'élaboration	Participation à un modèle d'élaboration Participation à un modèle d'élaboration	Forme d'élaboration Reproduction d'un modèle d'élaboration
Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective	Processus d'élaboration collective

Ce tableau appelle plusieurs commentaires :

- il cherche, tout d'abord, à faire une différence entre les processus de développement des compétences selon qu'il s'agit de produire des compétences individuelles, partagées ou collectives. Nous proposons ainsi de considérer que les compétences individuelles sont produites et mobilisées seules en interaction avec les caractéristiques physiques de l'environnement, alors que les compétences partagées sont individuelles socialisées, c'est-à-dire transmises d'un individu à un autre par la démonstration ou l'explication (l'exemple de la figure du tutorat). Pour leur part, les compétences collectives sont coproduites, elles constituent une production inédite qui ne préexistait pas ;
- nous sommes aussi amenés à faire une différence entre ce qui serait de l'ordre d'un phénomène d'« adaptation » des compétences (situation nouvelle nécessitant seulement une adaptation des modèles d'action habituels et non une remise en cause fondamentale de ceux-ci : type 1) et ce qui serait de l'ordre de la « transformation » de compétences (au sens d'une situation inédite remettant en cause fondamentalement les schémas d'action habituels : type 2) ;
- cette formalisation nous conduit à retenir une autre différence : les compétences devenant « disponibles » (au sens de potentiellement mobilisables dans des situations plus ou moins spécifiques) et les compétences « gérées » (au sens de connues et pouvant faire l'objet d'une manipulation par l'acteur lui-même) ;
- par ailleurs, nous distinguons ici les « compétences de résultat » des « compétences de processus ». Il semble bien que la « logique de l'action » ou que la « logique de la réflexion et de l'action » ont pour résultat spécifique la production de compétences qui ont une fonction directe d'organisation de l'action en cours (c'est ce que nous entendons par compétence de résultat). Au contraire, les « logiques de la réflexion sur et pour l'action » conduisent à produire des compétences de processus au sens de compétences élaborées à l'occasion du processus de réflexion et portant sur le processus d'action (elles n'ont pas le statut de compétence de résultat) ;

— de plus, il nous semble que ces cinq processus de développement des compétences ne conduisent pas à produire les mêmes types de savoirs. La « logique de la réflexion et de l'action » permet l'émergence de nouveaux savoirs dans l'action (des savoir-faire attachés à l'action) ; la « logique de la réflexion sur l'action » conduit à élaborer de nouveaux savoirs sur l'action (les actions habituelles sont ici transformées en savoirs) ; et la « logique de la réflexion pour l'action » entraîne la production de nouveaux savoirs pour l'action (la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement) qui constituent de nouvelles dispositions à agir. Enfin, la « logique de l'intégration/assimilation » produit de nouveaux savoirs théoriques non liés à l'action.

Les savoirs produits au cours des cinq processus de développement des compétences

Savoirs d'action :

Savoirs dans l'action =

produits au cours de l'action « attachés » à sa réalisation (savoir-faire) ;

Savoirs sur l'action =

produits par une réflexion retrospective sur l'action : l'action se transforme en savoirs car elle est identifiée, reconnue, nommée et formalisée.

Savoirs pour l'action =

produits au cours d'une réflexion anticipatrice de changements sur l'action : la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir) ;

Savoirs théoriques :

Savoirs constitués d'enseignements portant non pas sur des actes mais sur des propriétés d'objets ou des procédures.

Enfin, nous proposons de lier quatre des cinq voies de développement des compétences aux notions d'organisation formatrice, qualifiante et apprenante. Ainsi, la « logique de l'action » renvoie, selon nous, à la pratique d'une organisation formatrice dans laquelle les salariés apprennent de nouvelles façons de faire en travaillant mais sans que l'organisation reconnaisse les acquis (ce qui génère souvent des frustrations). Les « logiques de la réflexion et de l'action, de la réflexion sur l'action et de la réflexion pour l'action » s'accompagnent souvent d'une activité de reconnaissance par l'organisation des acquis des salariés : elles tendent alors à caractériser les organisations qualifiantes (reconnaissance des nouvelles compétences acquises par les salariés en vue de leur promotion interne) et apprenantes (les organisations apprennent en mémorisant et en codifiant les nouvelles façons de faire produites).

Au total, cette contribution propose une grille de lecture de la façon dont peuvent se développer les compétences. En aucune façon il ne s'agit de la vérité. Nous considérons plutôt qu'en la matière, il n'existe probablement pas de modèle explicatif rendant compte de la réalité des processus de développement des compétences.

L'essentiel se situe probablement ailleurs : le modèle est-il utile au sens d'utilisable pour penser les pratiques de travail, de formation et de professionnalisation ?

Notre approche met en évidence cinq voies de développement des compétences qui caractérisent, selon nous, cinq processus de professionnalisation différents : dans leurs parcours personnels et professionnels, les individus s'engagent dans des formes différentes de développement de compétences qui peuvent les conduire à produire certaines habitudes d'apprentissage. Autrement dit, nous considérons que les cinq processus de développement de compétences structurent sur les plans individuels et collectifs des « pratiques de développement de compétences » (PDC) qui sont des « figures apprises et récurrentes » concernant la façon particulière de générer les comportements et les compétences. La notion de PDC proposée ici renvoie à l'idée plus générale selon laquelle un individu a une façon particulière de produire ses compétences ; autrement dit, il existerait, en quelque sorte, une ou plusieurs démarches récurrentes qu'utiliserait un individu pour construire ses compétences. Changer cette démarche le conduirait à produire d'autres types de comportements et de compétences. Ces PDC seraient fortement liées aux habitudes et aux formes d'apprentissages issues de la formation initiale et de l'activité professionnelle.

Enfin, cette approche interroge la question du transfert. Si l'on considère que la compétence est toujours une production inédite dans une situation particulière, ce qui se transfère n'est probablement pas de l'ordre de la compétence mais de la capacité, qui elle, est décontextualisée. Ainsi, doit-on sans doute parler de transfert de capacités et non de transfert de compétences qui correspond davantage au processus de développement de compétences lui-même.

Bibliographie

- ARGYRIS, C. ; SCHÖN, D.A. 1978. *Organizational Learning : a Theory of Action Perspective*. Reading Mass.
- ARGYRIS, C. , SCHÖN, D.A. 1989. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. Jossey Bass.
- BEAUVOIS, J.L. 1994. *Traité de la servitude libérale*. Paris, Dunod.
- CURIE, J. 1995. « La compétence en tant qu'imputation causale ». *Performances humaines et techniques*. N° 75/76, pp. 56-57.
- DUBOIS, N. 1994. *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble, PUG.
- HILLAU, B. 1994. « De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet ». Dans : Minet, F. ; Parlier, M. ; Witte, S. de (dir. publ.), *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* Paris, L'Harmattan, pp. 45-71.
- LÉONTIEV, A. 1972. *Le développement du psychisme*. Paris, Editions sociales.
- LÉONTIEV, A. 1975. *Activité, conscience, personnalité*. Paris, Editions du Progrès.
- LEPLAT, J. 1995. « A propos des compétences incorporées ». *Education permanente*. N° 123, pp.101-115.
- STROOBANTS, M. 1993. « Qualification ou compétences ? Des standards à géométrie variable ». Dans : Levesque, J.L. ; Fernandez, J. ; Chaput, M. (dir. publ.). *Formation-travail, travail-formation*. Paris, Editions du CRP, Tome 1, pp. 225-236.
- WITTORSKI, R. 1997. *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, L'Harmattan.

Glossaire des principales notions

Action (operation) : séquence d'opérations élémentaires mentales ou gestuelles.

Capacité : compétence décontextualisée, disposition à agir, potentialité d'action.

Compétence collective : coélaborée dans l'interaction interpersonnelle.

Compétence d'action ou de résultat : pensée dans l'action, conduite tournée vers la réalisation d'une action non ancrée sur la mise en œuvre d'une analyse de son action, regroupe : savoir faire ou compétence incorporée, compétence méthode.

Compétence de processus : mise en œuvre d'une analyse de sa propre action (exemple : analyse de la pratique). C'est une compétence méthode tournée vers l'analyse de son action et non l'analyse d'une action ou situation. La compétence de processus se met en œuvre :

- avant l'action (analyse anticipée de son action) ;
- pendant l'action, pendant la production d'une compétence d'action (analyse *en cours* d'action) ;
- après l'action (analyse rétrospective de son action).

Elle est une voie permettant la production de métacompétences.

Compétence incorporée : savoir-faire produit dans/par l'action et non détachable de l'action.

Compétence individuelle : produite et mobilisée par l'individu seul, en interaction avec les caractéristiques physiques de la situation.

Compétence maîtrisée ou intellectualisée : lors de sa production, fait l'objet d'une conscientisation (car produite par itération action/réflexion).

Compétence méthode/méthodologique : mise en œuvre d'une méthode (exemple : résolution de problème) en vue de réaliser une action.

Compétence partagée : socialisée au sein d'un groupe d'individus.

Compétence spécifique : sa production se réalise dans une classe limitée de situations.

Compétence transversale : sa production se réalise dans une classe large de situations.

Connaissance : processus d'intériorisation individuel/collectif des savoirs.

Identité désignée comme étant celle d'un individu (produite par une analyse sociale) : regroupe les connaissances, capacités et compétences mais aussi valeurs... que l'on attribue à un individu.

Identité portée/vécue par l'individu : l'image que l'individu a de lui, de ses capacités d'action. Cette image porte sur les connaissances, capacités, compétences qu'il détient.

Métacompétence : conscience de ses compétences et capacité à les gérer (les combiner, les choisir). La production d'une métacompétence est facilitée par le développement d'une capacité à analyser sa propre action, ses propres conduites (compétences de processus) vers la gestion de ses compétences.

Métaconnaissance : connaissance que l'on a de ses propres connaissances.

Performance : résultat de la pratique produite (mobilisant une compétence sous-jacente) qui fait l'objet d'une évaluation sociale.

Pratique : action ou ensemble d'actions observables qui, par inférence, permettent d'identifier une compétence.

Pratique de développement de compétence : processus individuel/collectif de production de compétence en situation.

Profession : métier réglementé, faisant l'objet d'une procédure d'entrée, de règles, de sanction, de dispositifs de formation spécifiques.

Professionnalisation : processus de production des compétences qui caractérisent une profession.

Professionnalisme : efficacité dans la mise en œuvre de la professionnalité (au regard de critères fixés par une organisation).

Professionnalité : ensemble des compétences reconnues socialement comme caractérisant une profession.

Savoir : énoncé communicable, jugé socialement vrai.

Savoir d'action : regroupe les savoirs dans l'action, savoirs sur l'action et savoirs pour l'action.

Savoir dans l'action : produits au cours de l'action, non conscientisés.

Savoir-faire : compétence non reconnue, restée implicite, tacite car produite dans l'activité et non reconnue socialement.

Savoir pour l'action : produit par une réflexion anticipatrice de changement. Préfigure de nouveaux schémas d'action.

Savoir sur l'action : produit par une réflexion rétrospective sur l'action.

Savoir théorique : regroupe les savoirs disciplinaires, non produits dans, sur ou pour l'action.

Transfert :

— à d'autres situations : action = production/transformation de la compétence ;

— à d'autres personnes : communication de l'action = transformation de l'action en savoir qui fait l'objet d'une communication (vers un savoir partagé).



Vient de paraître - vidéo documentée séquencée n°119

Les Ressources de l'Université ouverte des compétences

08 avril 2011

Thierry Moysset

La forge de Laguiole :

territoire, métier, innovation, développement durable

Intervention du 25/01/2011



Les « belles histoires »
racontées dans les
livres et au coin du feu des séminaires de managers
devraient faire rêver. Mais nous nous doutons bien de la part
de conte qu'elles renferment : tous ces petits « détails »
laissés dans l'ombre, qui feraient tâche dans l'édifiante
histoire.

Par exemple un dépôt de
bilan, un plan social, les banques
aux abonnés absents lorsque l'on entreprend, la concurrence
mondiale au coin de la rue du village, le temps qu'il faut pour
forger la compétence d'un coutelier, le rôle primordial de
l'attachement au territoire et à son rude climat... Condition primordiale avant le recrutement, avant
même le métier !

Par exemple un dépôt de bilan, un plan social, les banques
aux abonnés absents lorsque l'on entreprend, la concurrence
mondiale au coin de la rue du village, le temps qu'il faut pour
forger la compétence d'un coutelier, le rôle primordial de
l'attachement au territoire et à son rude climat... Condition primordiale avant le recrutement, avant
même le métier !

Par exemple un dépôt de bilan, un plan social, les banques
aux abonnés absents lorsque l'on entreprend, la concurrence
mondiale au coin de la rue du village, le temps qu'il faut pour
forger la compétence d'un coutelier, le rôle primordial de
l'attachement au territoire et à son rude climat... Condition primordiale avant le recrutement, avant
même le métier !

l'attachement au territoire et à son rude climat... Condition primordiale avant le recrutement, avant même le métier !

Avec **Thierry Moysset**, directeur général d'une entreprise emblématique (qui n'a pas eu un « Laguiole » entre les mains ?), nous sommes à mille lieues de la langue de bois. **Un homme qui a travaillé dans cinq multinationales différentes, en France et en Chine** et qui reprend en 2007 une entreprise en dépôt de bilan au fin fond de l'Aubrac, ce n'est pas complètement ordinaire.

Son franc-parler est remarquable, rafraichissant à bien des égards. Sa conception de **l'entreprise de territoire**, du **produit de terroir**, la conduite maîtrisée du **développement durable de son entreprise**, et mêmes ses emportements, si l'on s'avise d'ériger son aventure entrepreneuriale en **modèle de développement** : tout cela dessine le portrait d'un dirigeant responsable et signe une **réussite certainement unique mais pleine d'enseignements**.

Car son intervention nous permet d'approcher de près une réalité : **quels peuvent être les ressorts réels du développement d'une activité, d'une entreprise, d'un territoire aujourd'hui, dans ce pays ?**

L'histoire du couteau de Laguiole est plus que centenaire. Ce qui fait sa valeur est le métier, l'amour du travail bien fait, le patrimoine, le lieu, ... **l'innovation** bien sûr, en lien avec les designers les plus en vue, et **la défense envers et contre tout du « Made in France »**... pendant que sa copie chinoise inonde les marchés au 1/10ème de son prix.

Et pourtant, quel est le facteur limitant le développement de la Forge de Laguiole aujourd'hui ? **Le manque de main-d'œuvre...** Et si le développement n'était pas tout ? Et si on changeait d'indicateurs ? **La richesse c'est l'emploi** martèle le directeur de la Forge de Laguiole.

En invitant un chef d'entreprise comme Thierry Moysset, l'Université ouverte des compétences se place sous le signe des alliages bien trempés : **entre réflexion et action...**

Pour visionner, utiliser, partager cette Vidéo documentée séquencée :

[merci de vous identifier sur www.leclub.org](http://www.leclub.org)

Les séquences :

- ☒ 1. Laguiole en Aubrac : un cuisinier, une vache, une AOC... et un couteau !
- ☒ 2. Enfant de l'Aubrac : un parcours, de la Chine à Laguiole
- ☒ 3. Le couteau à Laguiole : une histoire, un outil, un « rythme de vie »
- ☒ 4. Industrialisation, déclin, ... dépôt de bilan
- ☒ 5. Reprise, crise de 2008, ... et déluge de commandes !
- ☒ 6. L'âme d'une entreprise : un couteau de territoire
- ☒ 7. La Forge de Laguiole : le métier contre la « méthode Kaizen »
- ☒ 8. Une entreprise, un produit de territoire, qu'est-ce que c'est ?
- ☒ **Rebond 1.** Le désarroi des patrons : un vrai scandale
- ☒ **Rebond 2.** Le PSE, Plan de sauvegarde de l'emploi : le piège de la bulle générationnelle
- ☒ **Rebond 3.** Pour une croissance « organique » de l'entreprise
- ☒ **Rebond 4.** Entreprises, territoires et développement... local ou durable ?
- ☒ **Rebond 5.** « Made in France » : la traçabilité des produits, le rapport Jégo
- ☒ **Rebond 6.** La protection de la marque : la stratégie Forge de Laguiole
- ☒ **Rebond 7.** La Forge de Laguiole : quelle gouvernance, quel management de l'entreprise ?
- ☒ **Rebond 8.** Quel regard sur les politiques publiques territoriales ?
- ☒ **Rebond 9.** Un modèle « Forge de Laguiole » à développer sur les territoires ?

Pour visionner l'Extrait découverte :

- ☒ Limiter sa croissance, rater des marchés : c'est quoi le problème !?

Inscrivez-vous comme « Visiteur »

☐ Inscrit(e) à l'Université ouverte des compétences : pour utiliser cette vidéo documentée et séquencée identifiez-vous sur la plateforme

☐ Non-inscrit(e) : consulter les différentes modalités d'inscription



L'Université ouverte des compétences - Club Stratégies

Qui sommes-nous ?

Questions, commentaires, renseignements ? : club.strategies@leclub.org

Pour vous désinscrire de la liste de diffusion, renvoyez-nous un message en mentionnant « STOP » dans l'objet.

Conformément à l'article 27 de la loi N° 78-17, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés du 6 janvier 1978, vous disposez d'un droit d'accès, de rectification et de suppression relatif aux données vous concernant auprès de l'Université Ouverte des Compétences - Club Stratégies, 42 rue Monge 75005 PARIS - PRATIQUES & STRATEGIES SARL - 509 211 959 R.C.S PARIS - Déclaration d'activité de formation enregistrée sous le numéro 11 75 45765 75.

Intervention du 10/02/2009

VDS n°88. durée : 1:11:44. éditée le 14/05/2009

Produire de la compétence en situation de travail : développement professionnel, développement du métier



En Musique, il se dit qu'il existe des musiciens pour musiciens.

Dans le monde de la recherche sur la formation, il existe des chercheurs qui parlent avec un égal bonheur aux praticiens et aux chercheurs. Peut-être parce qu'ils s'intéressent à l'activité réelle des personnes en situation de travail. Et qu'ils savent en tirer des enseignements qui parlent aux praticiens de la production et de la transmission de compétences.

Patrick Mayen en fait partie.

Il s'intéresse à une question centrale : comment se produit de la compétence en situation de travail ? Et comment « s'en débrouillent » les personnes, les sujets ? Quelles pistes suivre si l'on essaie de penser en terme de développement professionnel plus que de développement personnel ?

Ses recherches ont porté sur des univers professionnels aussi différents que ceux des services aux personnes, des agents de la circulation à la SNCF, des facteurs à la Poste, des éleveurs trayant des vaches laitières dans le Haut Doubs, et bien d'autres encore.

Et c'est avec cette démarche qu'il aide à repenser des questions clefs comme le tutorat, l'alternance, le rôle de l'expérience ou la VAE.

Et que des pistes neuves s'ouvrent du côté de l'activité et du travail, du métier, du développement professionnel et de la " restauration du pouvoir d'agir des personnes " (Y. Clot) adossées à des pratiques et des collectifs de travail.

Texte : Jean Besançon

Les séquences de la VDS n°88

1. Comment les compétences se construisent (ou pas) dans le travail et par la formation ?
2. De la situation de travail à l'inscription dans le métier. Un premier cas : les ouvriers qualifiés « voiries, réseaux, divers »
3. Du métier d'ouvrier au management, sans formation ? Un deuxième cas : les contremaîtres des services techniques hospitaliers
4. Nouveaux métiers, nouvelles fonctions : du process de travail à l'identité de métier. Un troisième cas : les conseillers des points relais conseil en VAE
5. Produire du développement professionnel ? Repères et observations

Bonus 1 : Les compétences, la langue et le travail : du « bain de langage » au parler du métier

Bonus 2 : Qu'entendre par « situations potentielles de développement » ?

Bonus 3 : La Vae, un processus (facteur ?) de développement des compétences au travail ?

Bonus 4 : Le processus VAE pour la personne, comparable à une situation de travail ? Exemple des aides-soignantes en milieu hospitalier

Bonus 5 : Quelles règles, quelles configurations pour produire du développement professionnel ? Peut-on nommer des invariants du développement ?

Bonus 6 : Communication et langage au travail. L'exemple des garagistes

1. Professionnalisation : un concept protecteur ?

– Un concept né surtout « par réaction ». – Par réaction à une formation continue faite « d'un peu tout et n'importe quoi », sans utilité immédiate ni liens avec les besoins de l'entreprise ? – Un concept qui apparaît dans les années 2000. – Une réaction à ce qui s'est exprimé lors des Journées internationales de la formation. Objectif formation, Deauville, 7-9 oct. 1998, organisées par le CNPF. – Le concept de refondation sociale : une vision « civiliste » du contrat de travail. – Une égalité au contrat de travail : l'employeur et le salarié à égalité. – La notion d'inégalité, inhérente au contrat de travail. – Si égalité, il appartient au salarié d'entretenir son employabilité. – « Une notion » de professionnalisation, mais évoquée de manière unilatérale. – Des organisations syndicales mais aussi des milieux politiques, « ministériels », de la formation professionnelle qui construisent et réfléchissent en réaction à cette expression. – En 2000, le point de départ de ce qui sera la négociation sur la formation de 2003 : le rapport Perry. – Une première apparition du mot « professionnalisation » dans un rapport officiel, dans un sens probablement différent du sens actuel. – Une notion qui vient pour protéger le salarié dans le cadre de son parcours professionnel et de l'exécution de son contrat de travail. – Une notion qui se traduit dans le cadre de l'Accord national interprofessionnel (ANI) de 2003, autour de trois concepts qu'il ne faut jamais dissocier : anticipation, personnalisation, professionnalisation. – Des démarches de professionnalisation qui commencent à exister, protectrices du salarié, avec les notions qui sont venues plus tard de « sécurisation des parcours » et de GPEC (Gestion prévisionnelle des emplois et des compétences). – Trois notions (anticipation, personnalisation, professionnalisation) que l'on retrouve dans ces démarches. – Un concept de professionnalisation infiniment libéral, au départ une expression du patronale, qui appelle une réaction protectrice qui a prospéré grâce à la sécurisation des parcours et la GPEC.

– Aujourd'hui sur le plan social, dans le contexte actuel de crise financière, sociale, écologique et également dans la ligne de la refondation sociale énoncée par le MEDEF, une tendance forte au transfert, à l'externalisation du risque. – Le risque de l'entreprise transféré sur le salarié ou sur une autre entreprise. – 1995 : apparition de la notion de transfert du risque à travers la précarisation du travail et du développement de la sous-traitance. – Une question plus large de la rémunération du risque qui ne peut être traitée ici. – La professionnalisation, une réaction à l'affirmation d'une doctrine libérale forte du patronat. – Aujourd'hui une incertitude : va-t-on aller vers du « plus libéral » ou bien les dispositifs de type GPEC porteront-ils leurs fruits ?