



HAL
open science

La professionnalisation en questions

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. La professionnalisation en questions. Centre de recherche sur la formation (Paris); Conservatoire national des arts et métiers (France). Chaire de formation des adultes. Action et identité: enjeux pour la recherche en formation, 2, L'Harmattan, pp.33-48, 2001, (Questions de recherches en éducation), 2-7342-0848-2. hal-00172707

HAL Id: hal-00172707

<https://hal.science/hal-00172707>

Submitted on 17 Sep 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA PROFESSIONNALISATION EN QUESTIONS

Richard Wittorski

Chapitre du livre coordonné par le Centre de Recherche sur la Formation (2001), *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan, INRP.

Pourquoi parler de professionnalisation et quelles formes celle-ci prend-elle ? Telles sont les deux questions posées dans cette contribution qui part du constat de la résurgence d'une forte demande sociale, centrée sur les questions de professionnalisation, et émanant conjointement des pouvoirs publics, des milieux professionnels et de ceux de la formation. Pour traiter ces deux questions, nous emprunterons une perspective psychosociologique, s'intéressant à l'étude des dispositifs mis en œuvre par les organisations (entreprises ou organismes de formation) et visant à développer les compétences des individus. Notre approche privilégiera l'étude de la manière dont les individus, au moment de la réalisation d'une action, transforment leurs compétences : il s'agit d'étudier les effets de l'action sur les acteurs qui conduisent cette action (nous renvoyons le lecteur à d'autres travaux (notamment, Wittorski, 1997) pour l'analyse plus approfondie de la notion de compétence).

Afin de comprendre pourquoi la question de la professionnalisation fait aujourd'hui l'objet d'un fort intérêt social, nous ferons un détour par l'évolution des formes d'organisation du travail dans les entreprises car cette évolution conduit à transformer un certain nombre d'activités professionnelles et, par ricochet, à susciter de la part des salariés une production de compétences ; compétences que nous qualifierons ici de " nouvelles " pour la commodité de l'exposé sachant par ailleurs que ces compétences sont parfois détenues depuis fort longtemps par les salariés, mais qu'elles étaient ignorées ou peu valorisées jusqu'alors. Ces évolutions modifient les contours et contenus de certaines professions et font émerger de nouvelles demandes de professionnalisation d'activités : les " nouveaux emplois et nouveaux services ", par exemple. Après avoir défini la notion de professionnalisation, nous étudierons en quoi ces transformations du travail se traduisent par des commandes nouvelles adressées à la formation (vers une articulation plus étroite avec les situations de travail), tant en ce qui concerne la formation externe ou partenariale, que celle interne (dans les entreprises). Pour caractériser la diversité des formes de la professionnalisation dans les dispositifs mis en œuvre aujourd'hui, nous proposerons une typologie qui met en relation les formes d'organisation du travail et/ou de la formation avec les types de compétences et/ou de savoirs produits par les individus dans ces dispositifs.

1. Les dynamiques et processus de professionnalisation font l'objet d'un intérêt social particulier aujourd'hui :

1.1. Cet intérêt tient à une évolution des formes d'organisation du travail

Voyons en quoi les évolutions des formes d'organisation du travail conduisent à des demandes nouvelles de compétences et de professionnalisation des activités et/ou des individus.

Pour cela, précisons en quelques lignes les grandes tendances d'évolution de l'organisation du travail depuis une trentaine d'années. Pour mémoire, rappelons que le modèle d'organisation du travail dominant après celui de l'artisan, fût celui du taylorisme ; et que ce modèle est encore très présent aujourd'hui même si des tentatives récentes de dépassement de ce modèle apparaissent. Ce sont ces dernières que nous répartirons en cinq types :

Type 1 : Le développement du travail collectif et de la polyvalence : la gestion collective des opérations de travail.

Le travail collectif paraît être au cœur des évolutions actuelles. Même s'il n'est pas nouveau en soi, il fait l'objet d'une forte valorisation. Il vise une flexibilité plus grande de la production. On a vu ainsi se développer des " groupes semi-autonomes " (Volvo), des " îlots de production " (Carbone Lorraine) ; des " unités élémentaires de production " (Renault) et des " groupes responsables " (EDF-GDF). Ces formes d'organisation du travail ont toutes pour point commun de reposer, quant à leurs logiques de fonctionnement, sur le recours à l'autonomie, l'élargissement/enrichissement des tâches et la polyvalence ainsi que sur la réduction des lignes hiérarchiques.

Ajoutons que ces pratiques d'organisation collective du travail sont souvent liées à une décentralisation des décisions, de la gestion et du contrôle, depuis la direction vers les ateliers, organisés en centres de profit devenus autonomes.

Type 2 : L'action sur les processus de travail : la recherche d'une adaptation rapide aux évolutions et exigences du marché.

Dans ce type d'organisation du travail, nous rangeons le travail en "flux tendu", la "qualité totale", le développement de relations clients-fournisseurs. Ces formes d'organisation du travail ont pour point commun de faire en sorte que la production s'ajuste en temps réel à l'évolution des commandes (la production est "tirée par l'aval") et que sa qualité soit optimisée en responsabilisant les opérateurs : elles recherchent la flexibilité. Par ailleurs, au lieu de s'intéresser exclusivement au produit, elles s'intéressent à optimiser le processus de la production, et par conséquent la contribution individuelle et collective à ce processus.

Les organisations dites "à flux tendu" ont ainsi pour logique de fonctionnement de lier en permanence les quantités produites à l'évolution des commandes. Elles misent sur le "zéro stock" et recourent souvent à des formes diverses de flexibilité : flexibilité du temps de travail (temps partiel annualisé, par exemple), flexibilité "statutaire" (diversification des statuts des salariés: contrats de qualification, intérimaires, CDI...), et flexibilité des opérateurs (par le développement de la polyvalence).

Les pratiques de "qualité totale" se définissent comme un ensemble de principes et de méthodes, organisées en stratégies globales, visant à mobiliser toute l'entreprise pour obtenir une meilleure satisfaction du client à moindre coût. Avoir une démarche "qualité totale", c'est aussi s'assurer de la qualité du produit à chaque stade de son cycle de production. Il s'agit donc de s'assurer que chaque étape du processus de production optimise la qualité. Cette préoccupation devient plus impliquante aujourd'hui avec les "certifications qualité" (normes ISO), qui prescrivent des modifications au plan du processus de production et des modes opératoires.

Type 3 : Le développement des organisations par projet : l'innovation collective

Les formes d'organisation du travail que ce type regroupe mobilisent la "démarche projet" qui comporte plusieurs étapes repérables: depuis la définition de l'idée de départ, l'élaboration d'un plan et de moyens d'action, jusqu'à la réalisation et l'évaluation. Elles peuvent prendre des appellations différentes : "groupe projet", "équipe projet", etc... mais elles reposent toutes sur une même logique de fonctionnement. A titre d'exemple, nous parlerons d'une pratique : celle des "équipes projet" chez Renault, lors de l'élaboration du concept de la Twingo.

Midler, dans son intervention auprès du séminaire "Vie des affaires" du 4 décembre 1992, précise en quoi l'élaboration du projet de la Twingo (dernière née des petites voitures chez Renault), a constitué une modification dans les façons de travailler, reposant sur une "démarche de projet inter-fonctions". Midler explique que la conception du projet Twingo a été l'occasion d'une révolution organisationnelle chez Renault : *"L'équipe-projet cherche la solution de son problème par une combinaison technique, industrielle, commerciale alors que chaque métier tend traditionnellement à optimiser la variable qu'il a en charge"*.

Renault a ainsi mis en place des structures de coopération sous la forme d' "équipes projets" chargées de l'ensemble des opérations, depuis l'idée de départ jusqu'à la coordination de la réalisation finale. Dans le même temps, les filières de métiers dans l'entreprise subsistent et tout se passe comme si les membres de ces équipes avaient des compétences transversales aux différents corps de métiers présents dans l'entreprise ; cela témoigne à première vue d'une logique d'intégration des tâches et articule autour d'un projet de création d'un modèle de voiture les différentes logiques, inhérentes aux divers corps de métiers mobilisés pour la réalisation d'un véhicule.

Type 4 : Les groupes participatifs : le recours aux moments de réflexion collective et interactive sur le travail pour améliorer la production.

Dans ce quatrième type, nous rangeons les organisations du travail qui mobilisent explicitement des situations de réflexion collective sur le travail - dans les ateliers et avec les agents de production - en vue d'améliorer la production. Il s'agit de dispositifs tels que "les groupes d'expression", "les cercles de qualité", "les groupes progrès", "les groupes d'amélioration de la qualité", "les groupes de résolution de problèmes", "les réunions de point".

Ils ont pour objectif commun d'améliorer les conditions de la production (par des actions sur le processus de production, les modes opératoires...) et ainsi la qualité du produit.

Prenons l'exemple des "cercles de qualité" qui sont apparus autour des années 1980 et qui proviennent du Japon. Ce sont des petits groupes de salariés (ouvriers ou employés) animés par le supérieur hiérarchique direct, et composés de 5 à 10 volontaires appartenant à un même secteur de l'entreprise. Un tel "cercle" est une

structure temporaire ou permanente chargée de résoudre des problèmes quotidiens qui concernent l'ensemble des membres du dit cercle. Le travail en groupe s'appuie sur des méthodes et des outils simples, notamment d'analyse de problèmes et de créativité. Les groupes sont amenés à proposer des améliorations concernant la qualité des procédés et des produits ou les conditions de travail.

Type 5 : Le travail comme acte de production et acte de formation : l'organisation qualifiante

Dans ce cinquième type, nous situons les pratiques d'organisation qui mettent en place des moyens permettant aux individus, aux collectifs et à l'organisation elle-même, d'apprendre par et dans l'activité au quotidien : le travail devient formateur, c'est à dire générateur de nouvelles compétences individuelles, collectives et organisationnelles. Ces pratiques, nommées tour à tour "organisation qualifiante" et "organisation apprenante", font aujourd'hui l'objet d'attentes sociales fortes. Elles visent à atteindre une meilleure performance économique, sachant que le travail doit nécessairement évoluer en permanence : celui-ci doit donc être aussi l'occasion de développer des compétences nouvelles.

Lancée par A. Riboud en 1987, la notion d' "organisation qualifiante" fait l'objet de nombreux débats aujourd'hui. Elle recouvre des pratiques différentes mais celles-ci ont pour point commun de faire en sorte que les entreprises et leurs salariés soient en situation d'apprentissage permanent.

Nous parlons d' "organisation qualifiante" par exemple lorsque :

- le travail se réalise en îlots, en petits collectifs autonomes et responsabilisés ;
- il y a, au poste de travail, une intégration du contrôle qualité, de la maintenance, du suivi approvisionnement,...
- il y a un déclassement des fonctions ;
- on met en place des relations clients/fournisseurs dans les ateliers ;
- on opère une réduction de la ligne hiérarchique.

Autrement dit, l'organisation qualifiante ne repose pas sur la mobilisation de moyens nouveaux (par rapport à ceux énoncés plus haut dans les types 1 à 4) mais davantage sur la mise en cohérence de ces moyens en vue de favoriser explicitement les apprentissages en situation de travail. Par exemple, dans l'esprit d'une organisation qualifiante, le recours aux îlots de travail ne vise pas seulement à augmenter l'implication des opérateurs dans leur travail ou à flexibiliser la production mais surtout à présenter des occasions d'évolution des compétences individuelles et collectives permettant une meilleure efficacité économique.

Cette mise en cohérence nécessite, d'après les acteurs de l'entreprise, une marge d'autonomie plus grande en situation de travail, ce qui signifie que les procédures définissant le travail ne sont pas rigides mais peuvent être modifiées par l'opérateur lui-même, notamment lorsqu'il rencontre des situations problématiques qui nécessitent de nouvelles formes de travail.

Cette autonomie rend possible la constitution de nouvelles normes de production, sur le lieu même du travail et par les opérateurs eux-mêmes, ainsi que l'invention de nouvelles façons de travailler. Cela renvoie aux capacités à inventer, à anticiper,...

Ces nouvelles formes d'organisation du travail requièrent de la part des salariés des compétences particulières que nous allons maintenant préciser.

1.2. Cette évolution conduit à la valorisation de " nouvelles compétences " et à l'évolution des contours et contenus d'un certain nombre de professions

D'une part on constate, dans les discours organisationnels, une recherche de définition de nouvelles compétences supposées répondre aux nouvelles façons de produire, notamment dans des contextes d'automatisation croissante.

Pour sa part, Gauter (1989, nov.-déc.) constate que " les caractéristiques principales du travail sur lignes automatisées " sont les suivantes :

"L'espace de travail où évolue l'opérateur est accru ; les éléments à mémoriser se sont multipliés (cycle des machines, vocabulaire technique), ainsi que les sources d'informations visuelles et auditives (voyants lumineux, mouvements des machines, bruit des machines...). Cependant, l'activité d'alimentation des machines et de contrôle visuel des composants est maintenue, tandis que les opérateurs interviennent pour récupérer et anticiper les incidents et pannes et que la composante activité en collectif est accrue" (Gauter, 1989, nov.-déc., page 18).

D'autre part, la robotisation fait que les opérateurs ne dirigent plus directement le processus de transformation du produit par une série de gestes. Ils n'opèrent plus directement, mais commandent ou surveillent par des intermédiaires, tels écrans et claviers ou touches. Par ailleurs, ils n'observent plus directement pour contrôler le

bon fonctionnement, mais ont à traiter de l'information, de l'immatériel. Cela renvoie à une intellectualisation plus grande de l'acte productif. La transformation de la production semble donc s'effectuer dans le sens d'une technologie de conduite où, de plus, l'opérateur ne régule plus ses actes par la perception, mais davantage par la cognition.

Par ailleurs, les organisations insistent sur le fait que la nature du travail, modifiée, demande de plus en plus la mise en oeuvre de compétences non techniques relevant du relationnel. Il y a manifestement une valorisation de nouvelles compétences. Ces compétences sont de la troisième dimension selon Aubrun et Orofiamma (1991). On privilégie des capacités de communication, de travail en groupe, d'autonomie, de responsabilité, de décision et de créativité.

Comme le disent les derniers auteurs mentionnés :

"Maîtriser la dimension technique de son travail, c'est indispensable pour tous. Faire preuve de responsabilité, d'autonomie, de capacités relationnelles et de créativité, c'est ce qui fait la différence. Mieux encore, s'investir corps et âme dans la culture de l'entreprise sans y perdre son esprit critique" (Aubrun et Orofiamma, 1991, page 15).

Aujourd'hui, l'opérateur au travail semble donc de plus en plus souvent être dans la situation d'anticiper, de donner du sens, de communiquer et de coopérer. Il s'agit là d'une valorisation des compétences cognitives et sociales dans le travail.

Il semblerait donc qu'au travers des discours organisationnels, un nouveau modèle d'entreprise émerge reposant sur la notion de production intégrée et flexible. Ce nouveau modèle requiert davantage de la part des opérateurs, des activités de conduite des processus de production que des activités de réalisation. Bien plus, la dimension cognitive des actes de travail passe dès lors au premier plan.

Enfin, et plus globalement, on peut insister sur quatre groupes de compétences fortement attendues, aujourd'hui, dans ces nouvelles formes d'organisation du travail :

- des compétences de l'ordre de l'adaptabilité, de la flexibilité, des polycompétences, etc,... répondant aux impératifs de flexibilité de la production (type 2 présenté ci-dessus) ;
- des compétences sociales et collectives (travail en équipe, coopération, etc,..) valorisées dans les organisations collectives du travail (types 1, 2 et 3 présentés ci-dessus);
- des compétences méthodologiques et cognitives : résolution de problèmes, analyse des situations, etc,... (types 1, 2, 4 et 5 présentés ci-dessus) ;
- des compétences liées à la prise de recul par rapport à ses pratiques (que nous appellerons plus loin "compétences de processus") fortement demandées dans les organisations qui "délèguent" aux salariés une partie de la gestion des aléas et des changements du travail aux salariés (type 5 notamment).

Ces évolutions de l'organisation du travail et ces nouvelles attentes de compétences ont pour effet de déplacer les contenus et contours de certaines professions et de faire émerger de nouvelles demandes de professionnalisation d'activités.

Par exemple, les fonctions de l'encadrement changent dans ces nouvelles organisations du travail (de la prescription vers l'animation de groupes et la formation) et les contenus de certains métiers ouvriers s'enrichissent (vers le développement d'activités d'observation, de diagnostic, de prise de décision). Dans d'autres secteurs, on voit se développer de nouvelles activités sous l'effet d'une demande sociale et/ou conjointement de volontés politiques (par exemple, les métiers de l'insertion pour aider les publics en difficulté sociale et professionnelle).

Autrement dit, une demande de redéfinition des contours de certaines professions cohabite avec une volonté de professionnaliser de nouveaux secteurs d'activité (nouveaux emplois, nouveaux services).

Cette demande de professionnalisation des activités et/ou des individus questionne d'autant plus la formation que l'entreprise souhaite prendre une part active dans les démarches et processus de professionnalisation. De fait, nous constatons l'apparition, à côté des formes de formation habituelles (formation initiale, formation continue, etc,...) de démarches de formation plus intégrées aux situations de travail (formations-action, etc,...) qui témoignent de la diversité croissante des formes de professionnalisation.

2. Professionnalisation et dynamiques de professionnalisation :

2.1. Pour une “ définition de travail ” de la professionnalisation

Avant de cerner la diversité des voies actuelles de la professionnalisation, proposons une définition de la notion de professionnalisation. Celle-ci est inspirée des travaux sociologiques sur les professions.

- une distinction entre métier et profession :

Classiquement, la distinction faite entre “ métier ” et “ profession ” est la suivante : le “ métier ” serait à dominante technique et la “ profession ” à dominante intellectuelle ou relationnelle.

Au moyen âge , le “ métier ” était attaché à une forme de travail particulière, l’artisanat, et à une forme de transmission de savoirs et de compétences particulière, l’apprentissage sur le tas. On parlait ainsi de “ métier ” quand on parlait d’apprentissage sur le tas, de compagnonnage. Posséder un “ métier ” relevait d’une forme de prestige social. Au fil des siècles et notamment avec l’arrivée du 20ème siècle, des métiers plus industriels sont apparus et la formation à ces métiers industriels s’est organisée : des filières de formation initiale ont été créées. Le mot “ profession ”, quant à lui, a été très largement étudié par la sociologie anglosaxonne, dans une acception particulière et réductrice qui est celle de la profession libérale.

Plusieurs sociologues français (dont R. Bourdoncle et F. Abalea) se sont également intéressés à ce mot. R. Bourdoncle (1991) nous dit ainsi qu’une profession est constituée selon lui de quatre attributs :

- une base de connaissances à la fois assez générales mais aussi relativement spécifiques à l’exercice de la profession ;
- des individus qui ont le souci de servir l’intérêt général plutôt que leur intérêt particulier ;
- un code éthique qui organise les comportements des professionnels vis à vis de leurs clients ;
- un système de rétribution ou d’honoraires correspondant effectivement aux services rendus.

F. Abalea (1992), pour sa part, propose de considérer qu’une profession existe si cinq conditions sont remplies :

- il existe un objet de travail qui est reconnu socialement, c’est-à-dire qui fait l’objet d’une valorisation sociale ;
- il existe un système d’expertise fondé sur des savoirs complexes (cela correspond à la base de connaissances proposée par R. Bourdoncle) ;
- il existe un système de référence, un univers moral (le code éthique dont parle R. Bourdoncle)
- il y a une reconnaissance sociale du système d’expertise et du système de référence ;
- il existe, enfin, un système de contrôle qui définit les modalités de recrutement et les règles de discipline.

Contrairement à la distinction classique entre métier et profession (l’un à dominante technique et l’autre à dominante intellectuelle), ces travaux montrent que ce sont les niveaux d’organisation du champ d’activité et de formalisation de celui-ci qui permettent de faire la différence entre les deux mots. Autrement dit, une profession est un métier socialement organisée et reconnu.

- une définition de la professionnalisation :

Le mot “ professionnalisation ”, quant à lui, revêt selon nous deux sens différents :

- la professionnalisation des activités, au sens de l’organisation sociale d’un ensemble d’activités (création de règles d’exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences - considérées comme nécessaires pour exercer la profession - et de la construction d’une identité de professionnel .

La professionnalisation est donc soit un processus de négociation , par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l’autonomie et la spécificité d’un ensemble d’activités, soit un processus de formation d’individus aux contenus d’une profession existante. Dans le premier cas, il s’agit de construire une nouvelle profession, et dans le second de former des individus à une profession existante.

Ce qui nous intéresse ici, relève bien entendu du deuxième processus : celui qui interpelle très directement les pratiques de formation (même si la formation est, par ailleurs, de plus en plus concernée par le processus de définition ou de redéfinition des contours d’une profession, nouvelle ou en voie d’évolution). Or, il semble bien,

au vu des propos tenus plus haut, que la professionnalisation des individus fasse l'objet aujourd'hui d'attentes sociales fortes et qu'elle prenne des formes diverses qu'il nous appartient maintenant de préciser.

2.2. La diversité des formes de la professionnalisation par le travail et par la formation

Nous présenterons ici une typologie qui renvoie à cinq voies principales de développement des compétences ou de professionnalisation. Mais auparavant, il nous faut mieux comprendre les relations entre ces notions voisines que sont savoir, connaissance, capacité, compétence et professionnalité.

- définition de quelques notions :

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 CNAM). Il s'agit donc 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 (certaines lois de la physique classique, par exemple). Ils sont disponibles dans les encyclopédies, manuels et ouvrages spécialisés du lieu et de l'époque considérée (sous forme de tablettes d'argile, rouleaux de papyrus ou de parchemin, de papiers ou de livres, de fichiers,...).

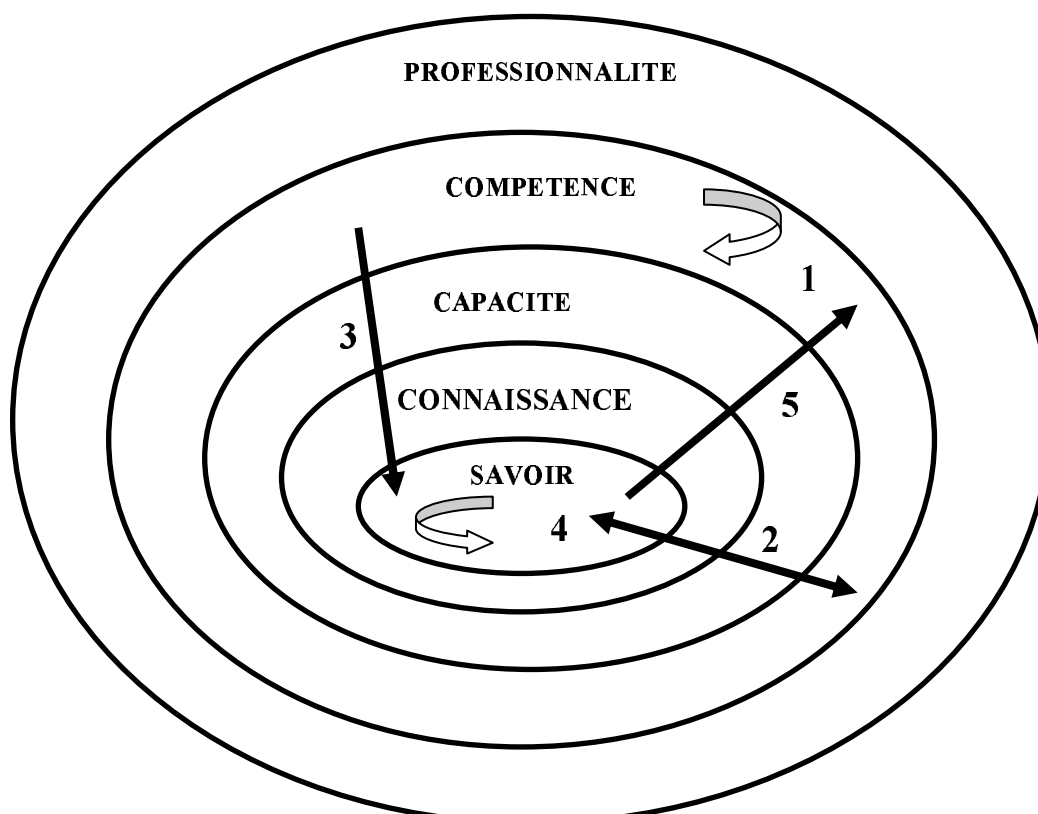
Pour sa part, une **connaissance** est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration, par l'individu, des savoirs qui lui sont transmis ou bien qu'il contribue à produire. De ce point de vue, la connaissance est le résultat du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve (qualitativement et quantitativement) du savoir qui lui a été transmis ou bien qu'il a construit grâce à son activité.

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

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

- Les cinq voies de professionnalisation par la formation et le travail :

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



Le schéma ci-dessus figure les cinq processus suivants :

- **la première voie de professionnalisation** 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 professionnalisation** 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 professionnalisation** correspond aux situations où l' " *analyse des pratiques* " est mise en oeuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elle consiste 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 professionnalisation** correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques, par les salariés eux-mêmes, au sein de " *groupes progrès* " ou de " *groupes de résolution de problèmes* ", par exemple. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques - au regard de critères de qualité, productivité,... qu'ils mettront en oeuvre ensuite de retour au travail: il s'agit d' " *une logique de réflexion pour l'action* ".

- **la cinquième voie de professionnalisation** : dans celle-ci, les savoirs théoriques acquis en formation sont intégrés en connaissances par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. Nous retrouvons ici l'hypothèse - encore dominante - sur laquelle repose la formation initiale sans alternance (la formation transmet des savoirs qui sont supposés pouvoir s'investir plus tard dans des pratiques, notamment sous la forme de compétences lorsque les individus se retrouvent 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 professionnalisation peuvent être précisées, du point de vue de leur dynamique, de la façon suivante ::

1. **par l'action seule** : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements, sans accompagnement réflexif. Cela conduit à produire des routines relativement figées, efficaces dans certaines situations présentant à chaque fois les mêmes caractéristiques (surtout des situations qui appellent directement des compétences connues) : ces routines 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 (1995), au sens de "compétences d'action incorporées à l'action").

2. **par 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 situation nouvelle. Nous nommerons ces compétences, les **compétences "maîtrisées" ou "intellectualisées"** : elles ont tendance à faire plus facilement l'objet de transferts à des situations différentes.

3. **par la réflexion rétrospective sur l'action** :

ET

4. **par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action** :

Ces deux processus 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 ou bien de les formaliser (3) ou de les changer (groupes progrès, groupe 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").

5. **par l'acquisition de savoirs théoriques** : par “ **intégration/assimilation** ” de savoirs 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, etc,...).

Ci-après, nous présentons ces sept types de développement des compétences sous la forme d'un tableau à plusieurs entrées :

Pour une typologie des processus de développement des compétences

| | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES COMPETENCES | 1. par l'action "tatonnante", par "imprégnation" LOGIQUE DE <u>L'ACTION</u> | 2. par itération action et réflexion sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>ET</u> DE L'ACTION | 3. par réflexion rétrospective sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>SUR</u> L'ACTION | 4. par réflexion anticipatrice de changement sur l'action LOGIQUE DE LA REFLEXION <u>POUR</u> L'ACTION | 5. par transmission/production contrôlée de savoirs (FI et FC) LOGIQUE DE L'INTEGRATION/ASSIMILATION |
| CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DU PROCESSUS | situation <i>nouvelle</i> individuelle nécessitant une <i>adaptation</i> des modèles d'action habituels | situation <i>inédite</i> individuelle ou collective <i>mettant en échec</i> les modèles d'action habituels | situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques | situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques | situation <i>d'apprentissage</i> de savoirs nouveaux |
| COMPETENCES DE RESULTAT DU PROCESSUS | compétences <i>incorporées</i> au sens de compétences d'action incorporées à l'action | compétences <i>maîtrisées</i> ou <i>intellectualisées</i> | | | compétences <i>methodologiques</i> (analyse, inférence, résolution de problèmes,..) |
| COMPETENCES PRODUITES A L'OCCASION DU PROCESSUS | | | compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation...) | compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation..) | |
| FONCTIONS ASSUREES PAR LES COMPETENCES | <i>roulines</i> , elles tendent à être/devenir spécifiques à des contextes de mobilisation | <i>elles sont transférables</i> (disposition au transfert) | elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant <i>la gestion</i> des capacités d'action | elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant <i>la gestion</i> des capacités d'action | <i>elles sont transférables</i> à un grand nombre de situations |
| SAVOIRS PRODUITS | | <i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs DANS</i> l'action (savoir-faire) | <i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs SUR</i> l'action (les pratiques sont transformées en savoirs) | <i>savoirs d'action</i> : nouveaux <i>savoirs POUR</i> l'action (séquences opératives figurées mentalement : dispositions nouvelles à agir) | <i>savoirs théoriques</i> : savoirs disciplinaires, non liés à l'action |
| CARACTERISTIQUES DES COMPETENCES ET DES SAVOIRS PRODUITS | individuel | individuel ou collectif | partagé | collectif | individuel ou partagé |
| EXEMPLES DE PRATIQUES | -remplacer quelqu'un -reproduire une façon de faire observée | -former quelqu'un -réaliser un travail nouveau -travailler à plusieurs | -écrire sur sa pratique -décrire son travail -participer à un cercle de qualité | -participer à un cercle de qualité -participer à un groupe progrès | -situation de classe -lecture d'ouvrages, de manuels |
| FORMES D'ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION DOMINANTES | .Organisations du travail prescriptives : -organisation taylorienne -certification qualité .Formation sur le tas | -travail collectif (équipes autonomes, ..) -organisations par projet .formation par alternance | -groupes participatifs (cercles de qualité,..) -groupes d'analyse de pratiques | -travail collectif (équipes autonomes, ..) -groupes participatifs (cercles de qualité,..) -groupes d'analyse de pratiques | -logique de la formation initiale "déductive" et "normative" |

Les savoirs produits au cours des cinq processus de professionnalisation

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 rétrospective 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 de l'action : la production de nouvelles séquences opératives figurées mentalement (de nouvelles dispositions à agir)

SAVOIRS THEORIQUES :

savoirs constitués d'énoncés portant non pas sur des actes mais sur des **propriétés d'objets** ou des **procédures**

Pour illustrer les types 1 à 4 de professionnalisation, prenons l'exemple d'un dispositif de formation mis en place dans une entreprise industrielle que nous avons étudiée.

- l'exemple de la professionnalisation dans une entreprise industrielle

L'entreprise concernée fait partie du secteur secondaire. Son activité porte sur la fabrication d'appareils électroménagers. L'origine de cette activité remonte à 1910. Entre 1978 et 1989, le site change de propriété pour passer sous le contrôle de capitaux américains, à 53% en 1989 et à 100% en 1991.

Son organisation du travail reste très rationalisée, avec des postes de travail individuels organisés en lignes (ligne sèche-linge, ligne lave-linge).

Le dispositif mis en place par l'entreprise est un dispositif de gestion prévisionnelle des emplois et compétences (GPEC) incluant un vaste programme de formation élaboré et mis en place par les salariés de l'usine.

Le dispositif est passé par les étapes suivantes :

- présentation par le DRH des principes généraux d'une GPEC au comité de direction de l'entreprise et définition des conditions d'évolution de l'organisation dans les cinq années à venir par ce comité de direction (que sera l'entreprise dans trois à cinq ans compte tenu de ses axes stratégiques ?), réflexion sur les compétences nécessaires dans le futur.
- réalisation d'un " diagnostic ", par des consultants externes, auprès d'un échantillon d'opérateurs (tests, entretiens et observations au travail en vue de mettre à jour les compétences professionnelles et les façons d'apprendre) puis auprès des membres d'un groupe-ressource (entretien collectif afin de saisir les compétences liées à la conception et à la réalisation d'une formation)
- constitution d'un groupe-ressource composé de fonctionnels de l'entreprise (ingénieur-développement, ingénieur-organisation, responsable emploi-formation, ...) et d'opérateurs. Sa première fonction consiste à identifier les besoins de formation des opérateurs : le groupe élabore ainsi un questionnaire d'analyse de besoins à destination des salariés. Avec l'aide des consultants externes, le groupe-ressource a pour deuxième fonction de concevoir un premier ensemble de modules de formation (correspondant à une formation de base). Chaque module est préparé par deux membres de ce groupe (un " binôme " de conception). Les modules sont au nombre de seize. Ils concernent la connaissance de l'entreprise, la stratégie, la résolution de problèmes, les départements de l'entreprise,...
- les membres du groupe-ressource deviennent ensuite formateurs auprès des opérateurs (réunis en groupes hétérogènes interdépartements/ateliers) pendant deux semaines complètes de formation, touchant l'ensemble des opérateurs de l'usine.

Voyons maintenant quels sont les effets de cette activité de conception et de mise en œuvre de la formation sur les membres du groupe ressource (concepteurs et formateurs).

Au vu de l'analyse du dispositif de GPEC mis en place dans l'entreprise d'électroménager (analyse à laquelle nous avons largement participé), nous dirons que la transformation des compétences de ces concepteurs-formateurs s'opère au sein de quatre configurations qui se distinguent, notamment, selon les moments du dispositif auxquels elles correspondent :

- dans la configuration constituée du groupe-ressource et des binômes de conception, les acteurs sont placés devant des situations nouvelles (la production d'un outil d'analyse de besoins, la définition de l'architecture du dispositif et de ses objectifs et l'élaboration de modules de formation). Ils procèdent alors à la fois par tâtonnements et par un aller-retour entre l'action et la réflexion sur cette action : *“ on a défini des choses, ensuite on a réfléchi à leur pertinence, puis on les a modifiées ”*, *“ pour le module, on a fait plusieurs ébauches, on s'y est repris à plusieurs fois ”*. Cette itération les conduit à construire de nouvelles méthodes de travail : *“ de mon point de vue, on a quand même acquis une méthodologie pour concevoir les modules ”*. Les participants au groupe-ressource ont été placés devant des situations nouvelles qui mettent en échec leurs modèles d'action habituels. Ces situations les conduisent alors à élaborer, à l'occasion de leur travail, des compétences collectives maîtrisées (concernant les démarches d'analyse de besoin, de définition d'objectifs de formation ?...) au sens où elles sont construites par une itération entre l'action et la réflexion collectives. Autrement dit, ces compétences ont fait l'objet d'analyse par les acteurs eux-mêmes au moment de leur production.....

- dans la configuration séance de formation, les concepteurs-formateurs utilisent les outils qu'ils ont produits. Cette utilisation ne relève pas de la simple application mais implique des ajustements, des négociations et des compromis en fonction des groupes d'opérateurs formés et avec eux : *“ au départ, je pense que je n'avais pas prévu assez de moments où on impliquait les gens ”*... ces ajustements au cours des séances, touchent surtout la façon de présenter les contenus et de solliciter les opérateurs-formés : *“ au bout des cinq semaines, il y a une évolution dans la façon de se présenter. Elle se fait sans qu'on s'en rende compte, en faisant. J'ai ajouté dans mon discours, je crois que chaque semaine j'en rajoute. Au départ, j'utilisais les transparents avec un petit commentaire, à la fin je n'utilisais plus les transparents ”*. Nous avons affaire là à la production de nouvelles compétences par un processus de tâtonnement au fil des séances de formation. C'est donc la répétition de l'action qui conduit progressivement à la transformation de la compétence. Il s'agit de compétences incorporées, elles relèvent de routines dans la mesure où elles s'ajustent et se renforcent au fur et à mesure de la répétition de l'action et où elles ne sont pas questionnées par l'acteur qui les produit.

- dans la configuration “ rencontre informelle des formateurs ” (rencontres réalisées en fin de journée de formation), on assiste à un double processus de verbalisation des pratiques mises en œuvre individuellement en formation et de consultation collective en vue de résoudre des problèmes rencontrés : *“ on a adapté notre attitude. On s'est réunis en fin de journée de façon informelle pour discuter là dessus, comment notre module passait, comment on s'y prenait et ce qu'on pouvait faire pour qu'il passe mieux la prochaine fois ”*. Ces moments collectifs de prise de recul par rapport aux pratiques de formation, modifient les façons d'animer les groupes : *“ le fait qu'on se soit réunis le vendredi en fin de la première semaine, a bien redéfini le cadre, les règles, les choses qui n'allaient pas bien ; cela a permis de s'améliorer ”*. Ces moments de rencontre informelle remplissent ainsi selon nous plusieurs fonctions :

- d'abord, ils permettent le partage entre les formateurs des façons de faire et des trucs individuels par l'explicitation des compétences incorporées produites en séance de formation. Il s'agit d'une mutualisation/socialisation des compétences et tours de mains produits dans l'action qui assure la transformation de l'action individuelle en savoir partagé sur l'action. Ainsi les compétences individuelles incorporées deviennent des compétences maîtrisées/intellectualisées partagées. Cette première fonction correspond donc à un processus d'identification, de reconnaissance publique et de partage des compétences individuelles ;

- ensuite, ces rencontres permettent, au delà de la seule verbalisation rétrospective des pratiques, de résoudre collectivement des problèmes rencontrés individuellement en séance de formation. Cette deuxième fonction correspond à la production de nouvelles compétences collectives par la réflexion anticipatrice de changement à propos des pratiques .

Les processus de professionnalisation dans cette entreprise

| Configurations | Processus de professionnalisation (transformation des compétences) | Compétences produites | Fonctions assurées |
|--|--|--|--|
| Groupe-ressource et binôme de conception | Par itération entre la production d'actions nouvelles et la réflexion sur l'action : <i>Type 2 de la typologie</i> | Compétences col-lectives maîtrisées (détachables de l'action) | Régulation de l'action en cours, transférable à d'autres contextes |
| Séance de formation | Par l'action taton-nante, par ajustements successifs (répétition de l'action) : <i>Type 1 de la typologie</i> | Compétences individuelles incorporées à l'action (indissociables de l'action) | Régulation de l'action en cours, spécifiques à des contextes de mobilisation |
| Rencontre informelle des formateurs | Double processus : -réflexion rétros-pective sur l'action : <i>Type 3 de la typologie</i> -réflexion anticipatrice de changement de l'action : <i>Type 4 de la typologie</i> | -les compétences individuelles incorporées deviennent des compétences par-tagées -compétences collectives de type processus | -transformation de l'action individuelle en savoirs partagés ; -préparation d'actions nouvelles |

Au total, cette contribution propose une première grille de lecture des dispositifs de professionnalisation : on constate, au travers des types 1 à 4 présentés, le développement de démarches de professionnalisation dont le modèle dominant ne repose plus sur la **normativité (type 5)** mais sur la **capacité des individus à produire des significations** (ce qui entre en cohérence avec les évolutions constatées dans le champ du travail).

Notre approche met donc 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 professionnalisation structurent, au plan tant individuel que collectif, des **pratiques de développement de compétences (PDC)** qui sont des " figures apprises et récurrentes " concernant les diverses façons particulières de générer des compétences.

La notion de PDC proposée ici renvoie à l'idée plus générale selon laquelle chaque individu - et chaque groupe - a une façon particulière de produire ses compétences ; autrement dit, il existerait, en quelque sorte, une ou plusieurs démarches récurrentes qu'utilise un individu pour construire ses compétences. Changer cette démarche le conduit à produire d'autres types de comportements et de compétences. Ces PDC sont fortement liées aux habitudes et aux formes d'apprentissages issues de la formation initiale et de l'activité professionnelle.

Bibliographie :

ABALEA François. (1992). **Sur la notion de professionnalité**, in : *Recherche sociale*, n°124, pp.39-49.

AUBRUN Simone, OROFIAMMA Roseline.(1991). **Les compétences de troisième dimension**. Paris : CNAM.

BARBIER Jean.Marie, BERTON Fabienne, BORU Jean.Jacques. (1996). **Situations de travail et formation**. Paris : L'Harmattan, 279 p.

BOURDONCLE Raymond. (1991). **La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines**, in : *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp. 73-92.

GAUTER Geneviève. (1989, nov-déc.). **Automatisation et transformation des compétences ouvrières**, in : *Etudes et expérimentations*, n°2, pp.17-20.

LEPLAT Jacques. (1995) . **A propos des compétences incorporées**, in : *Education permanente*, n°123, pp.101-115.

MIDLER Christophe. (1992, 4 déc.). **La révolution de la twingo**. Paris : noir sur blanc.

WITTORSKI Richard. (1997). **Analyse du travail et production de compétences collectives**. Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir. 250 p.

WITTORSKI Richard. (1998). **De la fabrication des compétences**, in : *Education Permanente*, n° 135, pp.57-71.