



HAL
open science

Accompagnement et professionnalisation

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Accompagnement et professionnalisation. Esquisse , 2009, 52, pp.5-21. hal-00798748

HAL Id: hal-00798748

<https://hal.science/hal-00798748>

Submitted on 10 Mar 2013

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.

Accompagnement et professionnalisation

Article paru dans la revue *Esquisse*, 52/53, 5-21.

Richard Wittorski

Professeur des Universités

IUFM de l'Université de Rouen, Laboratoire CIVIIC

L'accompagnement, sous des formes très diverses, fait aujourd'hui l'objet d'une forte valorisation sociale tant dans le champ de la formation (figure du tuteur, en lien avec les formations par alternance) que dans celui du travail (figure du « coach », par exemple).

Notre propos consiste ici à situer l'accompagnement dans des logiques d'apprentissage plus larges visant la professionnalisation des individus en donnant une préférence aux pratiques d'accompagnement développées dans le cadre de formations par alternance dites professionnalisantes (cas de la formation des enseignants, par exemple). Nous commencerons par concevoir l'accompagnement comme étant un dispositif visant à la fois une articulation forte entre les deux espaces du travail et de la formation (quand il est mis en œuvre dans un cadre de formation) et une efficacité plus grande dans la « mise au travail » d'un sujet (quand il est utilisé à des fins d'insertion professionnelle). Nous nous interrogerons ensuite sur les difficultés à faire vivre cette articulation travail-formation au quotidien dans les formations par alternance. Enfin, nous préciserons les logiques de professionnalisation auxquelles correspondent les pratiques d'accompagnement.

1-L'accompagnement à des fins de formation et de « mise au travail »

Dans une visée de formation (notamment par alternance), le tutorat est probablement une des formes « idéal type » de l'accompagnement. Il trouve ses origines dans une tradition ancienne, celle du compagnonnage. C'est avec le développement des formations par alternance qu'il est devenu un enjeu pour la formation. Il apparaît être le maillon qui permet l'articulation entre les deux lieux de formation (organisme de formation et entreprise). On le retrouve sous des appellations diverses (maître d'apprentissage, moniteur...) dans des dispositifs par alternance et partenariaux tels les contrats de qualification (devenus contrats de professionnalisation), les formations par apprentissage...

Si le tutorat prend une telle importance aujourd'hui, c'est probablement parce qu'il remplit plusieurs fonctions qui n'intéressent pas seulement le champ de la formation mais aussi celui du travail. D'une part, on met en place du tutorat pour favoriser la transmission d'un certain nombre de pratiques professionnelles depuis des salariés expérimentés vers des stagiaires en formation : il s'agit là d'une logique de formation fondée sur la transmission de pratiques. D'autre part, et de façon souvent moins visible, le tutorat peut être un moyen de préparer ou d'accompagner des changements dans une organisation : on ne parie pas alors tant sur sa fonction formatrice que sur sa fonction anticipatrice de changements (réflexion sur l'évolution des activités, des métiers...). Le tutorat peut aussi être utilisé pour favoriser la mobilité professionnelle d'un certain nombre de salariés qui auront eu l'occasion de produire, au cours de leurs activités tutorales, des compétences jugées utiles pour la tenue d'autres postes de travail.

À cette diversité de logiques de recours au tutorat correspond une diversité de formes de « fonctionnement » du tutorat dans les dispositifs. Cette diversité repose sur plusieurs dimensions:

- un tutorat de « reproduction de pratiques » (par transmission des façons de faire existantes) ou un tutorat d'« anticipation de changements » (par questionnement des situations de travail et recherche de nouvelles façons de faire),
- une plus ou moins grande formalisation du tutorat : définition des rôles, structuration ou non d'une fonction tutorale (tuteurs hiérarchiques, tuteurs relais et tuteurs de proximité),
- la mise en place ou non d'une formation de tuteurs les préparant à leur rôle ;
- la mise en place ou non de moyens, moments et lieux permettant aux tuteurs de réfléchir sur leurs pratiques (par exemple, la constitution de groupes hétérogènes élaborant des outils nouveaux pour le travail et la formation).

Le tutorat est une des formes singulières de ce que l'on nomme aujourd'hui, de façon plus générique, l'accompagnement. Les dispositifs dits d'« accompagnement », qu'il s'agisse ou non de tutorat, 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.242), 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... L'accompagnement des personnes est le révélateur d'un environnement en changement et d'un 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 ».

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 ou l'apprentissage et 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, et la médiation (l'instauration d'un « tiers formant » : les expériences d'autoformation, les pratiques de remédiation cognitive,..).

2-La (souvent) difficile articulation travail-formation dans les situations d'alternance

A priori, nous sommes tous d'accord pour dire qu'apprendre une profession revient à acquérir une base de connaissances (ce que l'on appelle souvent la professionnalité) en organisme de formation et des gestes professionnels en entreprise (le professionnalisme), ainsi qu'une identité professionnelle.

Mais ceci relève souvent d'un schéma idéal, qui se heurte, dans les faits, à bien des difficultés :

-des difficultés venant de l'offre de professionnalisation (les dispositifs et terrains de stage, d'apprentissage) :

-l'absence, parfois, d'articulation forte entre les savoirs transmis en organisme de formation et les activités mises en œuvre en entreprise, et ce pour plusieurs raisons :

-l'absence possible de participation de l'entreprise à la définition du projet de formation (particulièrement lorsqu'il s'agit de référentiels nationaux de formation) ;

-le décalage pouvant exister entre le métier de l'entreprise et les objectifs de la formation (lorsqu'aucun autre stage n'a pu être trouvé) ;

-la faible information du terrain professionnel à propos de la formation ;

-l'absence de projet de formation venant de l'entreprise notamment lorsque le stagiaire remplace quelqu'un d'absent ou est « utilisé » avec les mêmes attentes d'efficacité immédiate que celles qui peuvent être formulées à l'égard des autres professionnels ;

-...

-la difficulté, parfois, que ressentent les tuteurs à transmettre leurs gestes, singulièrement lorsqu'il s'agit d'un métier de l'humain et ce pour plusieurs raisons :

-une difficulté à expliciter leurs gestes du fait d'une difficulté à prendre du recul par rapport au travail, notamment lorsque les compétences ont été développées sur le tas conduisant ainsi à des compétences incorporées (« je sais ce que je sais faire mais je ne sais pas dire comment je fais ») ;

-une difficulté à expliciter les pratiques parce qu'elles relèvent de compétences sociales, d'ajustements singuliers dans des situations de rencontres avec un public qui a des demandes différentes (cas du travail social). Ces « savoirs » ont un caractère syncrétique, labile,.... Ils correspondent à une modalité de réponse personnelle liée au rapport que le professionnel a avec la situation,...

-ces difficultés peuvent être renforcées quand les tuteurs n'ont pas suivi de formation au tutorat (le tutorat relève d'une compétence bien différente de celle de l'exercice habituel de leur travail, une méta-compétence)

-des difficultés venant du stagiaire lui-même en prise avec sa construction personnelle (le versant « dynamique individuelle de professionnalisation ») :

-la difficulté que peut avoir le stagiaire à vivre et percevoir l'articulation entre les deux espaces et à faire la synthèse, et ce pour plusieurs raisons :

-en réalité, quel est son projet : son orientation est-elle choisie ou subie ? quelle est donc sa motivation ?

-comment vit-il sa construction identitaire ? a-t-il le sentiment d'embrasser une profession valorisée socialement ou non ? identité positivée ou non ?

Ces difficultés concernent donc l'articulation de deux espaces traditionnellement disjoints, celui du travail et celui de la formation, qui reposent souvent sur une difficulté de transfert des acquis du premier espace vers le second ou d'articulation des savoirs théoriques acquis dans le premier avec les savoirs d'action développés dans le second.

Elles sont également liées à des cultures dominantes de pensée (renvoyant à une épistémé classique qui a longtemps montré sa fonction sociale) concernant la formation qui conduisent à compartimenter les deux espaces alors qu'il conviendrait de les envisager sur un continuum (ne plus opposer travail et formation, savoir et action, théorie et pratique):

-une conception encore dominante consistant à dire que le *lieu professionnel est un lieu d'application des savoirs issus de la formation*. Or la réalité est bien différente, les situations de travail sont également formatrices. Par ailleurs, il est abondamment montré que les savoirs issus de la formation ne se transfèrent pas automatiquement dans les pratiques. Le transfert est plutôt à concevoir comme un processus de construction de compétences,

-cette conception a 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 placer l'organisme de formation dans une place de prescripteur et le terrain professionnel dans une place d'utilisateur. Or, comme le montrent certains travaux depuis une vingtaine d'années, l'action professionnelle recèle des savoirs tout aussi efficaces ; parfois plus que ceux issus de la science. 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,

-cette culture de pensée s'accompagne souvent d'une conception élitiste des savoirs, considérant la pratique comme de seconde valeur.

3-La place de l'accompagnement dans les voies de la professionnalisation¹

Parmi les questions qui font enjeu et débat social aujourd'hui, celle de la professionnalisation tient une place particulière d'abord parce qu'elle se situe au carrefour des milieux du travail et des milieux de la formation. Les premiers (les milieux du travail) en font un levier au service d'une flexibilisation plus forte du travail et des organisations, les seconds (les milieux de la formation) y voient la possibilité de penser et de mettre en œuvre des dispositifs de formation permettant le développement des compétences et des identités professionnelles, tentant ainsi de répondre à la critique traditionnellement adressée à la formation qui consiste à dire que les savoirs théoriques trouvent difficilement transferts en situation de travail. Ensuite, le mot « professionnalisation » suscite des débats sociaux vifs qui semblent se cristalliser sur les fonctions réellement assurées par les dispositifs proposés qu'ils relèvent du travail ou de la formation : de ce point de vue, la recherche de professionnalisation accrue des salariés est souvent perçue comme une réponse à un enjeu d'accompagnement d'une flexibilité du travail toujours plus forte (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail).

Après avoir présenté les voies de la professionnalisation, nous précisons les places respectives de l'accompagnement et de la formation par alternance dans ces voies.

-Une grille d'analyse des voies de la professionnalisation articulant offre organisationnelle et dynamique individuelle ou collective de développement professionnel

La formalisation proposée articule **l'offre de professionnalisation** (*côté organisation*, les logiques de fonctionnement des dispositifs proposés à des fins de professionnalisation) et **la dynamique du développement professionnel** (*côté individu*, la façon d'apprendre développée par les individus dans les contextes qui leur sont proposés).

Faire la différence entre les dispositifs de professionnalisation proposés et les dynamiques concrètes de développement professionnel des individus à l'intérieur de ces dispositifs permet également d'aborder la professionnalisation sous l'angle du PRESCRIT (ou de l'ATTENDU) et du REEL (différence introduite par la psychologie du travail). Dans les deux cas, l'expression « voie de professionnalisation » sera utilisée pour rendre compte de l'organisation particulière des logiques à l'œuvre.

¹ Cette partie de l'article est fortement inspirée d'un passage de l'ouvrage « professionnalisation et développement professionnel » (Wittorski, 2007).

1- La première voie de professionnalisation que nous appelons « logique de l'action » caractérise des sujets en situation de travail, en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple) qui les conduit alors à modifier leurs façons de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte : il s'agit d'un ajustement « au fil de l'action » qui conduit à faire évoluer pas à pas le processus d'action mis en oeuvre. La notion de « compétence incorporée » (Leplat, 1995) caractérise les processus d'action en jeu dans cette voie : ces ajustements progressifs sans que l'acteur ne s'en aperçoive réellement, conduisent à produire des « routines » qui deviennent très attachées aux situations qui suscitent leur recours ou leur développement.

Il peut s'agir aussi de situations dites d'improvisation, dans lesquelles les individus découvrent une nouvelle combinatoire dans l'action, sans réellement qu'ils puissent expliquer comment ils l'ont élaborée. Il est possible de parler, à cet endroit, d'« intuition » (raisonnement intuitif ou abductif). Toutefois, cette intuition est souvent beaucoup plus sophistiquée qu'elle peut en avoir l'air au premier abord : ainsi, le processus d'action d'un expert peut relever de cette logique de l'action lorsqu'il donne l'impression d'improviser une réponse qui est en fait une improvisation « sophistiquée » (Trépos, 1996) par des « schémas de situation mémorisés, des scénaris répétés » au fil des situations rencontrées. Cette improvisation est rendue d'autant plus efficace que l'expert est un spécialiste, elle relève de ce que certains pourraient appeler une « intelligence du contexte » venant de l'« enregistrement » de situations types qui permettent de faire un diagnostic plus rapide.

2-La deuxième voie de professionnalisation est nommée « logique de la réflexion et de l'action ». Elle caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes nouveaux. Leurs façons de faire habituelles ne leur permettent pas de surmonter la difficulté, 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. C'est une stratégie de recherche de connaissances ou de savoirs utiles pour agir. L'aller-retour entre les connaissances ou savoirs recueillis et la tentative d'utilisation de ceux-ci pour agir conduit l'individu à construire, pas à pas, un processus d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif et donc d'une « prise de conscience » plus forte par son auteur (celui-ci peut expliquer plus facilement les étapes par lesquelles il est passé et peut ainsi plus aisément communiquer, expliciter son processus d'action à autrui). A cette occasion, il n'est pas rare que les individus apprennent à propos des situations dans lesquelles ils sont placés et construisent ainsi des connaissances « dans l'action » relatives aux propriétés des contextes d'action.

Plusieurs exemples illustrent cette deuxième voie : participer à l'étude d'un problème nouveau, réaliser seul ou à plusieurs un travail nouveau, remplacer une personne titulaire d'un poste différent du sien. Souvent, par différence avec la voie précédente (logique de l'action), le raisonnement mobilisé n'est pas de type abductif mais déductif ou inductif ou une combinaison des deux.

La première voie mentionnée renvoie à une démarche d'adaptation de la façon de faire habituelle (il est possible de la mettre en relation avec la notion d'« exploitation » de March (1965)) alors que la deuxième voie correspond à une situation de rupture (au sens de la notion d'« exploration » de March).

En ce qui concerne l'offre de professionnalisation, c'est-à-dire les dispositifs proposés, cette voie correspond, dans le champ de la formation, aux dispositifs de formation par alternance : il y a itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe ou en cours de formation et la production supposée/espérée de processus d'action en stage (utilisant les savoirs acquis).

Elle correspond également, dans le champ du travail, aux formes d'organisation du travail qui font explicitement appel aux « qualités d'initiative et d'innovation » des salariés pour gérer en situation de travail des problèmes nouveaux qui se posent à eux.

3-La troisième voie de professionnalisation est appelée « logique de la réflexion sur l'action ». Elle correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la comprendre ou encore pour la transmettre (par exemple lorsqu'il s'agit d'expliquer son travail à quelqu'un d'autre, d'écrire sur sa pratique). Dans ces situations, on constate qu'ils « prennent conscience » d'un certain nombre de principes guidant leur action, ils construisent ainsi des « connaissances sur leur action » participant de l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience et ils développent, à cette occasion, une « compétence de processus » (au sens d'une compétence de gestion de l'action) tournée vers l'analyse de leur action.

En ce qui concerne les dispositifs de professionnalisation, cette voie correspond aux dispositifs dits d'analyse du travail ou d'analyse des pratiques mis en oeuvre en entreprise ou en organisme de formation. Ils consistent à proposer aux individus (souvent réunis en groupe) de formaliser, oralement ou par écrit, leurs « compétences incorporées » (notamment) et ainsi à les transformer, selon les cas, en connaissances ou en savoirs sur l'action (les « compétences » sont mises en mots et prennent alors le statut de connaissances ou de savoirs s'ils sont validés par le groupe). Il s'agit de dispositifs qui recourent explicitement à la réflexion rétrospective sur l'action en vue soit, de définir des façons de faire communes à un groupe de salariés (à partir des pratiques existantes), soit de construire des repères organisationnels concernant des règles de gestion mises en oeuvre dans une organisation au quotidien. Dans le premier cas, il s'agit de professionnaliser des activités (par exemple, des activités réalisées par les salariés sans que l'organisation n'ait à aucun moment formalisé ces activités), dans le second, il s'agit de professionnaliser l'organisation (par exemple, formaliser les règles de fonctionnement du tutorat dans une entreprise alors que le tutorat existe déjà mais ne fait pas l'objet d'une formalisation jusqu'à présent). L'idée principale est donc ici la réalisation d'un travail de formalisation de pratiques qui étaient produites dans l'action sans qu'elles n'aient jamais ou partiellement fait l'objet d'une formalisation collective. Le processus d'élaboration collective des savoirs est donc ici au centre de la pratique réflexive collective : le processus à l'oeuvre s'apparente à la mise en mots de « compétences incorporées » (développées dans l'action selon la voie 1) ou de « process d'action intellectualisés » (voie 2) qui font ensuite l'objet d'un « tri » et d'une validation par le groupe leur donnant ainsi un statut de savoir sur l'action (la formulation de tels énoncés est particulièrement recherchée par les promoteurs des dispositifs dans la mesure où ils vont permettre d'établir des référentiels, des règles d'action qui s'imposeront ensuite souvent au plus grand nombre).

4-La quatrième voie de professionnalisation est appelée « logique de la réflexion pour l'action ». Elle caractérise également les moments de prise de recul individuel ou collectif à propos de situations vécues mais dans la perspective de définir par anticipation une nouvelle façon de faire de manière à être plus efficace : 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 cercles de qualité, qui ont à définir ensemble les contours de nouvelles pratiques améliorant la qualité du travail. Par ailleurs, ce que Falzon (1993) appelle les « activités méta-fonctionnelles » peut relever de cette logique. Elles sont définies comme étant « les activités non directement orientées vers la production immédiate, des activités de construction de connaissances ou d'outils (matériels ou cognitifs) destinés à une utilisation ultérieure et visant à faciliter l'exécution de la tâche ou à améliorer sa performance » (Falzon). Ces activités

méta-fonctionnelles relèvent de cette logique quand elles concernent la réflexion par anticipation par rapport à l'action, en vue d'en améliorer l'efficacité (définition d'un nouveau process de travail,...). Du point de vue de la dynamique de développement professionnel de l'individu, le processus de production de « connaissances pour l'action » est ici au centre de la démarche mise en œuvre : la validité du résultat sera locale, sans prétention à une généralisation.

Du côté des dispositifs de professionnalisation, cette voie correspond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques par des salariés, par exemple au sein de groupes progrès ou de résolution de problèmes, dans le champ du travail. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques au regard de nouveaux critères de qualité, de productivité,... pratiques qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail. Du point de vue de la dynamique de l'offre de professionnalisation, le processus engagé ne renvoie donc plus, dans ce cas, à la production de connaissances pour l'action (à validité locale) mais à la production de savoirs pour l'action (les énoncés sont validés par le groupe selon des critères de vérité, d'efficacité, ou de légitimité,...).

5-La cinquième voie de professionnalisation est nommée « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action ». Elle correspond aux situations de travail (par exemple) où un tiers (tuteur ou consultant) accompagne des salariés dans la réalisation d'une activité. 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 »). Les dispositifs de professionnalisation relevant de cette voie correspondent donc à la mise en œuvre de situations de tutorat, de parrainage, d'accompagnement, de conseil ou de mentorat,... par des institutions à destination d'une partie de leurs salariés en vue de les aider à voir autrement leur travail pour le réaliser plus efficacement ou encore en vue de les accompagner dans la conduite d'un changement. L'effet premier concerne donc les conceptions habituelles du travail et, par ricochet, l'identité professionnelle.

6-La sixième voie de professionnalisation est appelée « logique de l'intégration-assimilation ». Elle caractérise certaines situations d'autoformation, lorsque les individus utilisent des ressources documentaires écrites 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, 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).

Cette voie correspond, par exemple, aux logiques de formation initiale et continue habituelles (non alternées, le plus souvent) : les élèves ou stagiaires « reçoivent » ou « vont chercher » des savoirs théoriques ou d'action. Dans le même temps, on leur proposera de faire des exercices qui leur permettront de développer des « capacités » dont une grande part relève de l'espace de la formation et une part moins importante des situations professionnelles qu'ils occuperont plus tard. Les dispositifs proposés ont donc pour intention dominante ici de transmettre des savoirs, participant ainsi à la préparation des individus soit à leur insertion ultérieure dans la vie sociale et professionnelle (cas de la FI), soit à leur retour en emploi (cas de la FC). La visée est donc sociale, citoyenne et professionnelle. On peut dire que cette voie ne relève pas du même paradigme que les 5 autres : l'action au travail n'est pas ici première, elle est une retombée hypothétique et le transfert des savoirs acquis se fera dans un autre

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

espace que celui de leur acquisition. Ces dispositifs reposent sur l'hypothèse que ces savoirs transmis vont être intégrés en connaissances et alimenteront des capacités, en favorisant le développement, dans l'espace du travail, de process d'action nouveaux. Les apprentissages sont plutôt de nature individuelle ou partagée, ils reposent sur le modèle de l'intégration de savoirs « officiels ». Cette voie de professionnalisation a pour caractéristique essentielle (par différence avec la seconde voie présentée plus haut) l'acquisition de connaissances et de savoirs indépendamment de leur mise en œuvre (à cet égard, une grande partie de ces ressources ne seront pas toujours réinvesties dans l'action).

Le tableau suivant schématise les 6 voies de professionnalisation présentées.

VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION →	1. LOGIQUE DE L'ACTION	2. LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	3. LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR L'ACTION	4. LOGIQUE DE LA REFLEXION POUR L'ACTION	5. LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION	6. LOGIQUE DE L'INTEGRATION / ASSIMILATION
Nature du processus de professionnalisation mis en œuvre par l'individu →	-situation connue présentant un caractère de <i>nouveauté</i> qui conduit à une <i>adaptation dans l'action</i> des process d'action habituellement mis en œuvre (sans accompagnement réflexif)	-situation <i>inédite</i> individuelle ou collective <i>mettant en échec</i> les modèles d'action habituels et conduisant à une itération entre la recherche de connaissances et de savoirs et leur utilisation pour agir	-situation de <i>formalisation</i> (orale ou écrite) de ses propres pratiques par une réflexion rétrospective sur l'action	-situation de <i>formalisation</i> de pratiques <i>nouvelles</i> par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action	-Situation de transmission de connaissances, de co-construction de pratiques nouvelles et de <i>modification des façons habituelles de voir</i> la situation par l'intervention d'un tiers	-Situation de <i>d'apprentissage</i> de savoirs théoriques ou d'action nouveaux
Exemples de situations de professionnalisation →	-au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son process 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 cercle de qualité, prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en œuvre -en formation : décrire son process d'action et participer à un groupe d'analyse de pratiques	-au travail ou dans la vie courante : participer à un cercle de qualité, réfléchir à un nouveau process d'action -en formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques en vue de définir de nouveaux process d'action	-au travail ou dans la vie courante : favoriser le développement par un tiers de nouvelles façons de faire pour surmonter des problèmes insolubles -en formation : le formateur, dans un rôle d'accompagnement, aide un formé à résoudre un problème en l'aidant à « déplacer » ses représentations	-au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard) -en formation : formation initiale ou continue ou autoformation (lecture d'ouvrages, de manuels)

-Les éléments de professionnalité en jeu dans ces voies

Le tableau qui suit permet de mettre en évidence les éléments de professionnalité (entendus comme les connaissances, savoirs, process d'action, « capacités ») en jeu dans les 6 voies de la professionnalisation.

Tout d'abord, **le développement professionnel ne s'exerce pas sur les mêmes « objets »**, tantôt ce sont des compétences incorporées seules qui se transforment (voie 1 de l'action), tantôt ce sont des compétences mentalisées et des connaissances/ savoirs les accompagnant de

nature théorique ou d'action, ces derniers étant nommés « dans » l'action car ils portent sur la situation d'action (voies 2 et 5), tantôt ce sont des compétences de processus (ou de gestion de l'action) et des connaissances/ savoirs « sur » ou « pour » les actes (voies 3 et 4), tantôt ce sont des compétences/ « capacités » méthodologiques et des connaissances/ savoirs théoriques ou d'action (voie 6 de l'assimilation-intégration).

Autrement dit, ces voies caractérisent le développement de process d'action (compétences) différents :

-il s'agit de **compétences d'action** (finalisées par la réalisation d'une action immédiate de transformation du réel) dans les logiques de « l'action » (compétences incorporées) et de « la réflexion et de l'action » (compétences intellectualisées ou mentalisées),

-il s'agit de **compétences d'analyse des situations** (finalisées par la compréhension d'une situation) à l'occasion de la production de compétences d'action dans la logique de « la réflexion et action »,

-il s'agit de **compétences de gestion de l'action** (finalisées par l'analyse et l'organisation/ la transformation de l'action du sujet) dans les logiques de « la réflexion sur et pour l'action » (compétences de processus).

Ensuite, **les compétences produites dans ces voies n'assurent pas les mêmes fonctions** : les compétences « incorporées » deviennent rapidement des « **routines** » **spécifiques** (elles tendent à être et devenir spécifiques à certains contextes de mobilisation), les compétences « mentalisées » sont « investissables » dans un grand nombre de situations (au sens de non transférables automatiquement mais entrant dans la composition d'autres pratiques car elles sont « identifiées » par leur auteur), et les compétences de « processus ou de gestion de l'action » permettent le développement de connaissances sur son propre fonctionnement.

Enfin, **les compétences, connaissances et savoirs produits dans ces voies n'ont pas les mêmes caractéristiques** : ils peuvent être de nature individuelle, partagée ou collective. Les compétences, par exemple, sont dites individuelles lorsqu'elles font l'objet d'un développement alors que l'individu est placé seul dans une situation. Elles sont dites partagées lorsqu'elles font l'objet d'un transfert d'un individu à un autre par mobilisation ou explicitation dans un contexte social. Au contraire, une compétence collective existe lorsqu'il y a un processus de co-élaboration au sens où il s'agit de produire quelque chose de nouveau (pour les acteurs) dans une dynamique de co-action.

VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION	1. LOGIQUE DE L'ACTION	2. LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	3. LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR L'ACTION	4. LOGIQUE DE LA REFLEXION POUR L'ACTION	5. LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION	6. LOGIQUE DE L'INTEGRATION / ASSIMILATION
Compétences/ capacités produites	«compétences incorporées »	Compétences «intellectualisées ou mentalisées»	« compétences de processus » ou de « gestion de l'action »		Compétences «intellectualisées ou mentalisées»	Compétences liées à la « situation pédagogique » et capacités méthodologiques
Fonctions assurées par les compétences/ capacités produites	<i>Routines</i>	Compétences investissables	Développement de <i>connaissances sur son propre fonctionnement</i>		Compétences investissables	Capacités investissables
Connaissances ou savoirs produits		<i>Connaissances et/ou savoirs d'action DANS l'action et savoirs théoriques</i>	<i>Connaissances et/ou savoirs d'action SUR l'action</i>	<i>Connaissances et/ou savoirs d'action POUR l'action</i>	<i>Connaissances et/ou savoirs d'action DANS l'action et savoirs théoriques</i>	<i>Savoirs théoriques (disciplinaires) ou d'action (techniques)</i>
Caractéristiques des compétences, connaissances et savoirs produits	Compétences <i>Individuelles</i>	Compétences, connaissances ou savoirs <i>Individuels ou collectifs</i>	savoirs <i>Partagés</i> et compétences <i>Collectives</i>	savoirs et compétences <i>Collectifs</i>	savoirs théoriques <i>Partagés</i> , compétences <i>Individuelles et/ou collectives</i>	compétences et capacités <i>Individuelles</i> ou savoirs <i>Partagés</i>

-Places respectives de l'accompagnement et des formations par alternance dans les voies de la professionnalisation

Cette grille d'analyse des voies de la professionnalisation permet de caractériser des « cultures » ou traditions de formation et de travail. Le mot « culture » signifie ici des pratiques fortement ancrées et peu questionnées, constituant des modèles de référence partagés dans une communauté, à une époque donnée.

D'une part, 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 laquelle 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. 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 reconnaissent les acquis des salariés) ou **apprenantes** (Ces organisations disent apprendre de leur propre fonctionnement « en actes ». Elles mettent en place des moyens permettant aux collectifs de formaliser des procédures qui sont efficaces, de manière à constituer leur système d'expertise collectif).

D'autre part, en ce qui concerne les **cultures de formation**, toujours d'un point de vue historique, nous pouvons distinguer en premier lieu l'apparition de la « **formation sur le tas** » (qui relève de la « logique de l'action ») puis de la « **formation initiale et de la formation continue non alternée** » (relevant de la logique de l'« assimilation-intégration »), de la « **formation alternée** » (logique de la « réflexion-action ») et du « **tutorat et de l'accompagnement** » (logique de la « traduction culturelle »), enfin, de l'« **analyse de pratiques** » (logiques de la « réflexion sur et pour l'action »).

Le tableau suivant croise donc ces cultures de travail et de formation avec les voies de professionnalisation présentées.

Cultures de travail et de formation et professionnalisation

CULTURES DOMINANTES DE FORMATION ET FIGURES SOCIALES D'ACTEURS	Formation sur le tas Figure du collègue	Formation initiale ou continue non alternée Figure de l'enseignant	Formation alternée Figure du formateur	Tutorat/ accompagnement Figure du tuteur	Analyse de pratiques Figure de l'animateur
VOIES DE LA PROFESSIONNALISATION	LOGIQUE DE L'ACTION	LOGIQUE DE L'INTEGRATION/ ASSIMILATION	LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	LOGIQUE DE LA TRADUCTION CULTURELLE PAR RAPPORT A L'ACTION	LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR ET POUR L'ACTION
CULTURES DOMINANTES DE TRAVAIL	Artisanat, organisation taylorienne Organisation du travail « à effet formateur »		Travail collectif, organisations par projet Organisation du travail qualifiante	Accompagnement (salariés et tiers consultant), travail participatif, organisation du travail qualifiante	Groupes participatifs (cercles de qualité ...) organisation du travail qualifiante, apprenante

(le mot « figure sociale » d'acteur signifie le rôle ou la fonction dominante représentée par le tiers présent dans le dispositif proposé)

Les dispositifs d'accompagnement et les formations par alternance ont donc des places particulières dans les voies de la professionnalisation. Les premiers correspondent en dominante à **une logique de traduction culturelle par rapport à l'action, permettant la construction identitaire et l'acquisition, par partage, de savoirs et de connaissances venant d'un tiers**, les secondes relèvent en dominante **d'une logique de la réflexion-action, propice au développement de compétences mentalisées**.

Il conviendrait évidemment de complexifier cette analyse en disant, par exemple que :

-l'espace de formation en organisme de formation permet aussi l'apprentissage de savoirs théoriques selon une logique de « l'assimilation-intégration » et, parfois (notamment s'il y a des moments explicitement prévus pour exploiter les stages en entreprise) de « tirer des leçons » des pratiques, ainsi à les transformer en connaissances et construire son expérience ;

-l'espace de travail en entreprise/établissement permet également l'apprentissage de compétences incorporées (selon une logique « de l'action » en situation routinière), de compétences intellectualisées : selon une logique « de la réflexion-action » en situation inédite et la construction de son identité professionnelle (selon une logique « de la traduction culturelle » avec le tuteur qui aide à se décentrer).

On le pressent, l'enjeu réside en réalité davantage dans la possibilité de concevoir un projet global susceptible de penser la complémentarité entre apprentissages au travail et apprentissages en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 241-250.
- Falzon, P. (1993, 11-13 Oct.). *Les activités métafonctionnelles et leur assistance*. Communication invitée au deuxième Congrès Latino-Américain et au sixième Séminaire Brésilien d'ergonomie Florianopolis. Brésil: Noir sur blanc.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 153, 43-56.
- March, J.G. (1965). *Handbook of organizations*. Chicago: Rand MacNally.
- Trépos, J.Y. (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris : PUF, QSJ.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.