



Professionnalisation et abandons

Richard Wittorski

► To cite this version:

| Richard Wittorski. Professionnalisation et abandons. 2018. hal-01967320

HAL Id: hal-01967320

<https://hal.science/hal-01967320>

Preprint submitted on 30 Dec 2018

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.

Professionnalisation et abandons¹

Richard Wittorski

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 d'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 permettant de penser à la fois les dispositifs proposés, les transformations opérées chez les individus au fil de leur activité, et les cultures de travail, de formation, de recherche. Enfin, nous tenterons d'identifier les motifs d'abandons possibles en cours de dispositifs de professionnalisation.

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.

¹Les premières parties de ce texte sont fortement inspirées du chapitre intitulé « la professionnalisation » paru dans JM Barbier, E Bourgeois, G Chapelle et JC Ruano-Borbalan (éd. 2009) *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF.

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 dans l'observation des pratiques sociales

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du XIX^{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 XX^{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, etc.).

-la professionnalisation comme « fabrication » d'un professionnel par la formation et la 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 ;

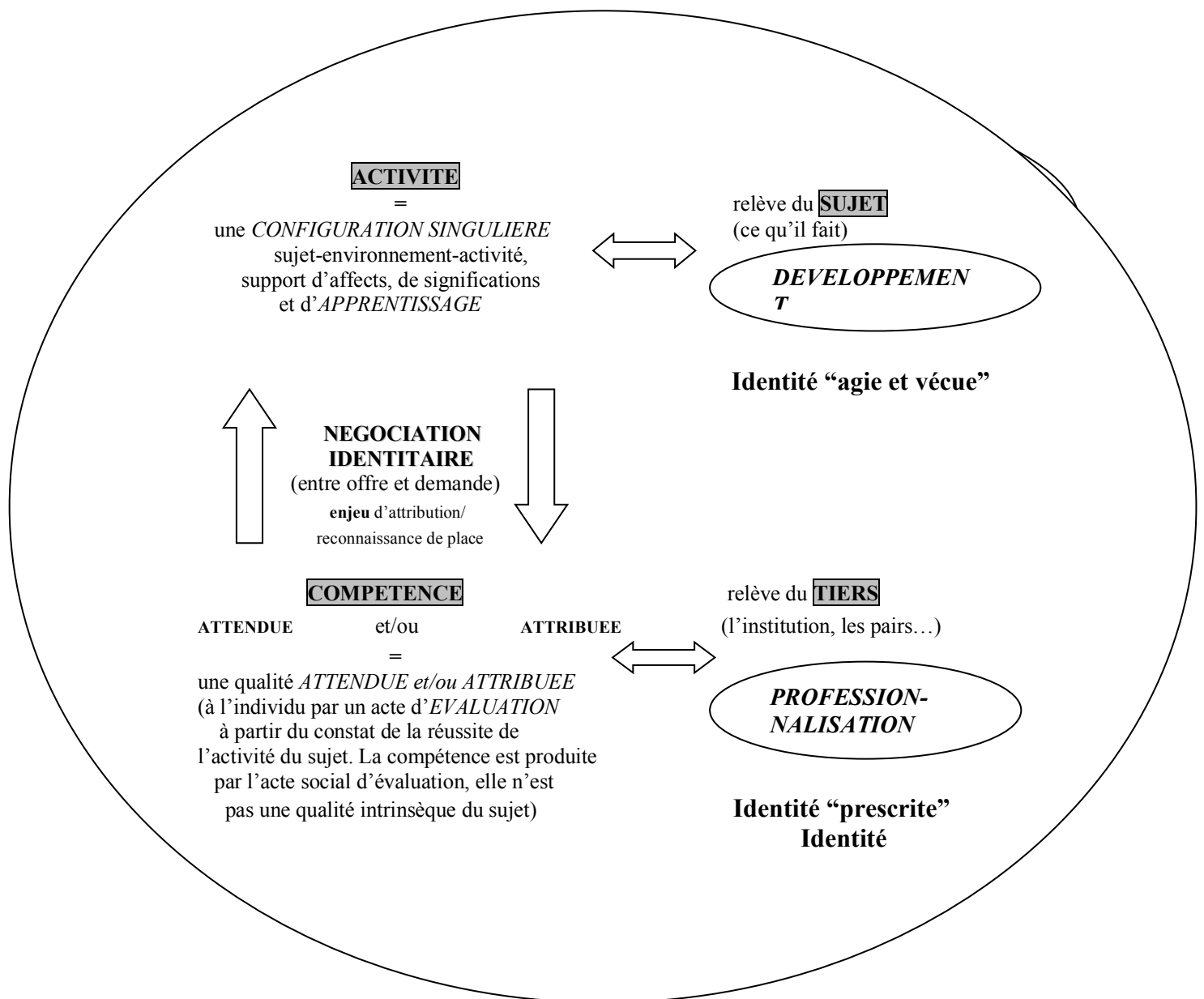
le tout constituant une offre de professionnalisation valant offre/injonction identitaire : nous parlerons ici d'**identité “prescrite”** ;

*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 compétences² à l'individu à partir de l'évaluation des résultats de l'activité qu'il a déployée, valant attribution/reconnaissance de place dans l'organisation. Nous parlerons ici d'**Identité “reconnue/ attribuée”**.*

² 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 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).

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).

Cette grille de lecture a été construite à partir et au fur et à mesure de recherches réalisées ces quinze 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 « traduction³ 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, 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	Logique de l'action	Logique de la	Logique de la	Logique de la	Logique de la	Logique de
-------------	---------------------	---------------	---------------	---------------	---------------	------------

³ Notion de « traduction » en référence aux travaux de la Sociologie de la Traduction (voir Callon, 1986).

profession- nalisation	1	réflexion et de l'action	réflexion sur l'action	réflexion pour l'action	traduction culturelle par rapport à l'action	l'intégration assimilation
	2	3	4	5	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 <i>process</i> 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 <i>process</i> 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 <i>process</i> 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 ⁴ 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), prescriptif 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

4-De quelques motifs d'abandons au cours d'un dispositif de professionnalisation?

Après avoir envisagé les sens du mot professionnalisation mais aussi les formes des dispositifs mis en œuvre pour professionnaliser, cette dernière partie explore quelques raisons pour lesquelles les individus peuvent décider, malgré l'intérêt initialement perçu à s'engager dans un dispositif de professionnalisation, de stopper leur parcours.

Les raisons nous semblent pouvoir être multiples :

-Le projet de formation pensé comme professionnalisant par les uns (l'institution qui est à son origine) peut être en réalité vécu comme dé-professionnalisant par les autres (le public cible)

En lien avec une logique de « mise en mouvement des individus » (voir plus haut), les organisations proposent parfois des dispositifs dont le point commun est de développer l'autonomie, la polyvalence (on parle alors tour à tour de compétences transversales ou transférables) des personnels en lien avec la volonté de faire évoluer substantiellement leur activité ; ce qui constitue souvent une source de tension entre les organisations qui portent un tel projet de changement et les groupes professionnels qui revendiquent le maintien de contours stables de l'activité. Dès lors, ces derniers ont tendance à vivre les injonctions au changement comme des sources de déprofessionnalisation et à entrer en formation « à reculons ». Nous prendrons ici l'exemple des réformes récentes de la formation des enseignants en France pour illustrer ce point.

Plusieurs auteurs se sont intéressés ces dernières années aux transformations du système éducatif et au développement des discours institutionnels sur la professionnalisation des enseignants (en accompagnement des réformes entreprises).

⁴ « Figure sociale » d'acteur signifie le rôle ou la fonction dominante représentée par le tiers présent dans le dispositif proposé.

Après les travaux de Lang (1999) à propos des réformes de l'éducation en France, Maroy et Cattonar (2002), analysant la stratégie de transformation du métier d'enseignant à l'occasion des réformes initiées dans la communauté française de Belgique, se posent également la question de savoir si ces réformes contribuent à professionnaliser ou au contraire à déprofessionnaliser les enseignants. Dans ces réformes, comme en France, la référence devient effectivement celle du « praticien réflexif » capable de s'adapter à toutes les situations, tout en demeurant un spécialiste de sa discipline, des apprentissages... Le projet de l'institution, sous le vocable professionnalisation n'est pas tant, disent les auteurs, de développer une autonomie des enseignants en tant que groupe professionnel, autonomie collective qui serait reconnue par l'état mais de faire en sorte que les enseignants se conforment aux projets de changement introduits dans l'école. L'autonomie dont il s'agit ne traduit pas une émancipation collective (du groupe des enseignants) par rapport au pouvoir institutionnel mais une capacité d'autorégulation individuelle de son activité en situation de travail. L'enjeu consiste par certains côtés à homogénéiser les pratiques (considérées comme trop hétérogènes, Crahay, 1997) en lien avec de nouveaux standards.

Maroy et Cattonar indiquent par ailleurs que ces réformes s'accompagnent d'une complexification et, dans le même temps, d'une division accrue du travail entre les enseignants et d'autres personnels plus présents dans la prescription et le contrôle des activités des premiers. Ils relèvent ainsi des indices évidents de déprofessionnalisation des enseignants : de nouveaux modes de prescription et de contrôle de l'activité enseignante, l'introduction de nouveaux standards s'imposant à tous (approche par compétence, des batteries d'épreuves étalonnées...), de nouveaux acteurs (notamment les parents) ayant un droit de regard sur l'activité enseignante, ...

Plus récemment Cattonar, Lessard et Maroy (2010), comparant la situation québécoise et la situation belge francophone, aboutissent à des conclusions similaires ajoutant que ces réformes s'inscrivent dans le cadre d'une culture du New Public Management insistant sur plus de décentralisation mais plus d'évaluation et de mise en concurrence des structures d'éducation.

Ce projet d'ensemble rencontre une hostilité individuelle et collective forte des enseignants qui considèrent qu'il s'agit là d'une remise en cause forte de la profession et éprouvent un sentiment de « déprofessionnalisation » : ceci explique certaines attitudes critiques à l'égard de la formation.

-Les individus en formation peuvent vivre des ruptures et discontinuités fortes entre les deux lieux du travail et de la formation que l'accompagnement (le tutorat) ne permet pas toujours de compenser.

Cela est souvent le cas dans les dispositifs ayant recours à l'alternance dans lesquels, on le sait, le temps de la mise au travail collective de certains apprentissages en formation peut se situer en décalage avec le temps de la mise en œuvre individuelle de ces apprentissages sur le terrain. Lorsque ces désynchronisations sont trop fréquentes et portent sur des dimensions clés du métier, les individus peuvent vivre avec grande difficulté leur parcours de formation.

En effet, l'alternance occasionne naturellement des décalages de temporalités et de rythmes entre les temporalités et rythmes particuliers des milieux du travail en établissement scolaire, des milieux de la formation, des étudiants/stagiaires eux-mêmes. Par exemple, s'agissant de l'exemple du milieu professionnel de l'enseignement, les premiers (milieux du travail) fondent souvent leur rapport au temps sur la programmation de l'activité auprès des élèves, programmation souvent d'ailleurs contrariée par des urgences, les seconds (milieux de la formation) déterminent leur rythme en fonction de contraintes multiples (celles des milieux

du travail, celles de la place des examens et concours imposés,...), les derniers (les étudiants/stagiaires) construisent leur expérience souvent au sein même des décalages de temporalités et de rythmes entre les milieux du travail et de la formation (apprendre quelque chose en formation dont on ne se servira que beaucoup plus tard ou dont on aurait dû se servir beaucoup plus tôt, par exemple).

Ces décalages qui peuvent parfois être vécus comme des ruptures entre travail et formation expliquant bon nombre d'insatisfactions ressenties par les stagiaires de l'alternance conduisent probablement à devoir penser des espaces/temps permettant la « re-synchronisation » c'est à dire des occasions permettant au moins de mettre des mots sur ces décalages, d'en expliquer les raisons sinon de favoriser leur dépassement. Les moments d'analyse de pratiques (appelés aussi débriefing) mais aussi la possibilité de faire se rencontrer régulièrement formateurs et tuteurs, mieux formateurs-tuteurs-étudiants/stagiaires constituent, par exemple, des opportunités pour traiter ces questions.

-La « barque » peut être considérée comme « trop pleine »

S'engager par exemple dans un dispositif d'alternance nécessite de concilier rythme de la formation, rythme du travail, rythme de la vie privée. On le sait, notamment pour des personnes revenant en formation après une période d'exercice professionnel assez longue, les contraintes liées au temps et au rythme de la formation peuvent ne pas avoir été suffisamment anticipées.

Ainsi, très rapidement, le régime de la formation peut devenir insoutenable non pas que ce régime en lui-même soit démesuré mais en raison du fait que le travail exigé par la formation prend une toute autre ampleur dès lors que l'enjeu consiste à faire à nouveau connaissance avec la « forme scolaire » : le rapport à l'écrit, la concentration pendant plusieurs heures de cours, la réalisation d'exercices en autonomie peuvent nécessiter un processus de réapprentissage « coûteux ». L'impression de surcharge liée à la complexité des processus d'apprentissage engagés peut conduire à un abandon.

-Enfin, il arrive que les conditions personnelles ne permettent plus de continuer

Les conditions personnelles pouvant conduire à un abandon sont multiples : situation financière fragile (étudiant sans ressources ou personne en reprise d'études au chômage) ; situation familiale devenant tendue par exemple lorsque le temps de la formation prend le pas sur le temps familial conduisant parfois l'entourage à souhaiter un rééquilibrage rapide à défaut duquel des ruptures peuvent être observées.

Des tensions familiales peuvent ainsi apparaître conduisant la personne engagée en formation à faire des choix, prise dans un environnement d'exigences parfois contradictoires, souvent difficiles à concilier.

En conclusion, la professionnalisation nous semble relever très souvent 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). Parler de transaction signifie en effet que l'offre de formation proposée peut ne pas rencontrer les projets, intentions et vécus des individus conduisant ainsi à d'éventuels abandons. Les raisons de ces écarts de projets, intentions, vécus peuvent être multiples : intention professionnalisante des dispositifs perçue comme déprofessionnalisante en réalité par les acteurs (injonction de polyvalence, remise en cause des spécificités professionnelles,...); projet personnel finalement différent du projet poursuivi par la formation (« révélation » en cours de formation) ; discontinuités fortes vécues entre l'espace temps de la formation et l'espace temps du travail ; surcharge et difficulté à concilier les différents temps (temps de la formation, temps du travail, temps privé et familial)...

Cette transaction peut donc être vécue comme difficile et inconfortable car source de tension entre des projets et vécus différents et conduire alors parfois à des abandons.

Bibliographie (auteurs et ouvrages cités)

Cattonar, B., Lessard, C., Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 24, 39-53.

Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.

Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36, 169-208.

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation Permanente*, 123, 101-114.

Maroy, C., Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? *Cahiers de recherche du GIRSEF*, 18, 2-29.

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.