



HAL
open science

Les compétences : une avancée pour parler de la professionnalisation ?

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Les compétences : une avancée pour parler de la professionnalisation?. Solveig Fernagu Oudet; Christian Batal. (R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités, 1635, Septentrion, pp.183-197, 2016, (Métiers et pratiques de formation), 978-2-7574-1275-6. hal-01967326

HAL Id: hal-01967326

<https://hal.science/hal-01967326>

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.

-WITORSKI, R. (2016). Les compétences : une avancée pour parler de la professionnalisation ? In S. OUDET et C. BATAL (éd.). *Révolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités*. (pp. 183-197). Lille : Septentrion.

Compétence et professionnalisation sont souvent des vocables fortement associés dans les discours tenus dans et sur les champs du travail et de la formation. Nous pourrions ajouter à ce couple le mot référentiel. En effet, dès lors qu'on parle de professionnalisation, le recours à un référentiel de compétences est très souvent évoqué. Les compétences décrites dans le référentiel sont alors les qualités dont on espère le développement chez les individus à qui on propose le dispositif de professionnalisation.

La question posée ici est de savoir si la référence aux compétences constitue une avancée ou non pour les démarches de professionnalisation.

Nous tenterons de répondre à cette question en procédant en deux temps : d'une part nous évoquerons les raisons de l'actualité forte des vocables compétence et professionnalisation si souvent solidaires dans les discours et les pratiques sociales ; d'autre part nous étudierons la façon dont la référence au mot compétence en formation constitue, à bien des égards une chance mais également une difficulté potentielle en lien d'ailleurs avec le mode de « gouvernance » à l'œuvre dans l'usage social de ces mots : en clair, qui est à l'initiative de leur usage et pour quoi faire ?.

1-Le mot compétence est étroitement associé aux vocables référentiel et professionnalisation souvent en réponse à des évolutions en cours du travail et de la formation

A regarder de près les pratiques sociales, on constate en effet que les milieux du travail et de la formation ont tendance à fortement associer le mot compétence aux mots référentiel et professionnalisation. On parle ainsi tour à tour de référentiel de compétences à l'origine de dispositifs de professionnalisation dans les champs de la formation initiale mais aussi de la formation continue. Mais pourquoi cette référence forte aux notions de compétence et de professionnalisation ?

1.1-Des mutations profondes du travail

De nombreux travaux de recherche, venant pour la plupart, de l'économie et de la sociologie, insistent d'abord sur l'idée que l'intention de professionnalisation et de développement de compétences intervient en réponse à d'importantes mutations socio-économiques qui ne sont pas propres à un pays en particulier. Il existe plusieurs façons d'analyser ce paysage, et les enjeux que révélerait cette « nouvelle donne » socio-économique apparaissent multiples.

La prise en compte du contexte global de mondialisation des marchés conduit des auteurs comme Conjard et Devin (2007) à repérer à travers la préoccupation grandissante de la flexibilité, des évolutions du rapport au travail qui ne sont pas sans développer un sentiment d'insécurité chez les salariés. Ainsi, « *l'adaptation et le développement des compétences vers plus d'autonomie et de responsabilité sont devenus le leitmotiv en raison des transformations économiques et sociales du monde du travail. Transformations économiques avec l'accélération des conséquences d'une révolution technologique, la mondialisation des marchés, la consolidation d'une économie de la variété et de la réactivité, toujours plus attentive aux besoins du « client ». Transformations sociales, au regard de l'évolution des emplois, de la gestion des âges et des parcours professionnels d'une part, de l'émergence de nouvelles valeurs et aspirations, d'autre part.* » (Conjard et Devin, p. 9).

Les évolutions technologiques transforment, elles aussi, le travail, parfois même de façon radicale. La tendance forte à la réduction des situations de monopole conduit à modifier le rapport à la production des biens et des services. L'ensemble de ces éléments concourent à accentuer l'importance de la notion de flexibilité et d'adaptabilité, tout en minorant le besoin de sécurité des salariés.

On comprend dès lors que des enjeux nouveaux apparaissent en lien avec ces évolutions, notamment :

- Des enjeux économiques : comment développer les compétences d'adaptation des salariés pour les rendre aptes à gérer des situations de travail devenues plus flexibles ? Cette question interroge bien sûr l'organisation du travail, et promeut un modèle d'organisation qualifiante. Mais tout autant, comment développer cette compétence d'adaptabilité dans le champ de la formation ? Probablement en rapprochant les situations de travail de celles de formation, voire même en intégrant les secondes dans les premières.
- Des enjeux sociaux : quelles perspectives de protection proposer aux salariés alors que les univers de travail sont moins stables ? À cet endroit se développent une réflexion et des pratiques visant la « sécurisation » des parcours (Conjard & Devin, 2007). Comment maintenir un niveau de mobilisation des salariés suffisant ? Comment construire des parcours de mobilité motivants ? Ici, la validation des acquis de l'expérience (VAE) permet de reconnaître et de valoriser les itinéraires personnels (Ollivier & Barneaud, 2007 ; Combes & Quintero, 2008). Sur un autre plan surgit la question de l'accompagnement à la reconfiguration d'un certain nombre de métiers, comme à la définition de nouveaux métiers émergents.
- Des enjeux « générationnels » : comment transmettre des expertises souvent en termes de compétences incorporées, des anciens vers les nouveaux ? Comment favoriser l'insertion professionnelle d'une nouvelle génération disposant d'aspirations différentes de celles des aînés à l'égard du travail ?

1.2-Des mutation profondes des métiers

Un certain nombre de travaux de recherche s'intéressent également aux réorganisations et redéfinitions d'activités qui s'opèrent sous l'effet des mutations socio-économiques mentionnées ci-dessus et à l'émergence et à la structuration de nouvelles activités. Il s'agit là d'étudier ce que nous pourrions nommer la « professionnalisation des activités ».

Bart, Lozier et al. (2008) mettent ainsi en évidence les évolutions de certains métiers, notamment, à travers l'exemple des emplois tertiaires administratifs dont les transformations sont particulièrement liées aux évolutions technologiques.

À côté des emplois administratifs canoniques se développent en effet d'autres emplois, « dont la nouveauté n'est pas constituée du contenu des activités, plutôt habituelles (la gestion de la paie, de la facturation,...) mais plutôt de leur composition. On parlera ainsi de plus en plus de polyvalence fonctionnelle caractéristique de certains emplois qu'il devient difficile de nommer secrétaire. L'étendue de cette polyfonctionnalité nous incitera plutôt à désigner ces emplois assistant, voire gestionnaire » (Bart, Lozier et al., 2008, p. 18).

Dans cet exemple, l'outil informatique participe de la « désécialisation » de l'emploi de secrétaire : « les conséquences de cette informatisation sont la plus grande efficacité et rapidité d'exécution des tâches et leur caractère de plus en plus enchevêtré » (op. cit., p. 21). Il s'ensuit une plus en plus grande polyvalence fonctionnelle, allant par exemple des tâches de gestion du personnel à la constitution et au suivi de contrats clients.

À côté d'activités traditionnelles qui se transforment, on assiste donc à l'émergence d'activités nouvelles, parfois en réponse à une initiative publique, comme le sont, par exemple, les métiers de la médiation sociale, ou à une initiative publique conjuguée à un besoin social comme les services à la personne. Ces situations conduisent alors à élaborer des référentiels de compétences nouveaux devenant le fondement de dispositifs de professionnalisation proposés aux acteurs.

La professionnalisation de ces nouveaux métiers, ou de ces métiers reconfigurés, représente souvent une tension entre militantisme et professionnalisme, et répond parfois à des enjeux d'image et donc d'identité pour les professionnels eux-mêmes. L'usage du mot compétence est alors souvent perçu comme un risque pour les militants.

1.3-Des mutations profondes des orientations données à la formation

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

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

1.4-Compétence et professionnalisation accompagnent en réalité l'installation d'un nouveau paradigme social

Sur les plans politique et social, il semble ainsi qu'un mouvement d'ensemble révélant des enjeux sociaux convergents se développe traduisant notamment la valorisation d'une décentralisation politique (donner le pouvoir au niveau local avec la territorialisation), sociale et organisationnelle (transférer la responsabilité de l'efficacité, de la gestion des changements et de l'évaluation du travail au niveau des personnes). Dans ce mouvement d'ensemble et pour l'accompagner, apparaît ainsi aujourd'hui un discours marqué ayant pour intention la responsabilisation accrue des personnes en tant que citoyens. Ce discours est lié à une volonté de « professionnalisation plus grande de la société » qui a pour fonction explicite d'accompagner une mutation du fonctionnement des

¹ Le conseil européen de Lisbonne s'accorde sur la nécessité d'une coopération renforcée pour l'éducation et la formation professionnelle en vue d'accroître l'employabilité et l'insertion professionnelle des étudiants et met en place notamment un cadre européen des certifications (CEC) ainsi qu'un système d'accumulation et de transfert d'unités d'apprentissage (ECVET)...

² Les approches métiers favorisent le développement des transversalités et de la flexibilité, chaque métier identifié l'étant souvent sous la forme d'un spectre large.

institutions politiques et administratives : passer ainsi d'un pilotage centralisé à un pilotage décentralisé permettant de gérer plus efficacement, au niveau local, les questions qui surviennent. Il est probable que cette volonté de professionnalisation de la société a pour intention implicite à la fois la « mise en mouvement » des personnes permettant, au final, leur acceptation d'un nouveau mode de « gouvernance sociale » (en lien avec la décentralisation évoquée plus haut) et le retour d'un citoyen (« citoyen professionnel ») doté de valeurs communautaires et d'un certain sens renouvelé de la vie en société. Tout ceci n'est pas loin de signer une pensée libérale insistant sur l'efficacité individuelle au service d'un nouveau modèle de société.

C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît donc puis s'impose ce lexique nouveau pour parler de l'activité humaine dominé notamment par les mots professionnalisation, compétence, référentiel... Ces vocables sont d'abord proposés par des acteurs sociaux soit pour répondre à un enjeu de repositionnement « stratégique » des uns par rapport aux autres (la substitution dans certains secteurs du mot qualification par le mot compétence est symptomatique de ce mouvement), soit pour traduire les intentions que les individus attribuent à leurs actions, soit pour traduire leurs actions elles-mêmes et/ou encore la valorisation de leurs actions. Dans ce sens, professionnalisation et compétence relèvent ainsi en premier lieu d'intentions sociales³ : ces mots sont donc irréductiblement attachés à des pratiques sociales qui leur donnent des significations à la fois singulières mais aussi très variées conduisant à constater une forte polysémie.

1.5-La polysémie du mot professionnalisation

Ailleurs, nous (Wittorski, 2007, 2008) avons précisé combien la professionnalisation regroupait des pratiques différentes en lien avec des perspectives distinctes :

- Une « professionnalisation-efficacité du travail », promue par les organisations de production de biens et de services, et dont l'enjeu consiste à favoriser l'adaptation continue des salariés aux changements du travail ;
- Une « professionnalisation-profession » promue par des groupes d'individus partageant la même activité, et qui souhaitent à la fois l'organiser et la faire reconnaître auprès d'instances légales à la manière des « professions » à l'anglo-saxonne ;
- Une « professionnalisation-formation », promue par les milieux de la formation et le législateur qui souhaitent préparer au mieux les publics visés à l'exercice d'une activité qui leur est nouvelle. Il s'agit là souvent de fonder les offres de formation sur une logique de compétence, en organisant un lien plus étroit avec les situations de travail. En France, la loi de 2004 a institutionnalisé par exemple le terme de professionnalisation, notamment par les dispositifs de contrats et de périodes de professionnalisation.

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

³ Pour plus de développement, voir Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

2-Compétence : une avancée ou une confusion pour penser la professionnalisation ?

On a l'habitude de penser que l'usage intensif d'un mot traduit sa forte utilité pour penser et/ou agir. En est-il de même pour les vocables compétence et professionnalisation qui traversent les discours et les pratiques constatées dans les milieux du travail et de la formation ?

2.1-Compétence et professionnalisation comme outils pour la formation et le travail

2.1.1-Une avancée dans le champ de la formation

-Elaborer des référentiels de compétences pour professionnaliser une offre de formation

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

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

Autrement dit, et de façon plus large probablement, la VAE, du fait du travail de formalisation de compétences qu'il suppose, nous semble être une occasion externe qui peut concourir à la professionnalisation plus forte de l'offre de formation (si les résistances sont levées).

-Demander aux apprenants d'analyser leurs compétences pour susciter l'apprentissage au fil de l'activité

Mettre en place, dans le cadre de formations en alternance par exemple, des moments permettant à des stagiaires d'analyser leurs compétences développées en stage peut servir une intention consistant à susciter des apprentissages à partir de l'activité déployée. Il s'agit là pour nous d'un enjeu de développement professionnel des individus.

Prenons l'exemple d'une recherche portant sur des enseignants stagiaires mis en situation d'analyser leurs pratiques professionnelles (Wittorski, 2005) dans le cadre de leur formation professionnelle alternée. Nous avons ainsi constaté que l'analyse de pratiques contribue à développer des « savoirs d'action » de type « process » ou « positionnement »⁴ à propos de segments de l'activité non initialement identifiée par les stagiaires eux-mêmes. Les dispositifs d'analyse de pratiques proposés en formation d'enseignants tendent à fonctionner sur la base du développement d'une logique de la « réflexion sur et pour l'action » dans la mesure où il est souvent demandé aux participants de décrire rétrospectivement leurs pratiques voire d'en rechercher collectivement des ajustements. Cet

⁴ En référence aux travaux menés par le groupe de recherche « savoirs d'action » du Centre de Recherche sur la Formation-CNAM auquel nous avons participé

exercice a pour particularité de donner aux pratiques un statut de connaissances individuelles sur l'action (chacun apprend individuellement de ses pratiques car il les met en mots, parfois pour la première fois), de connaissances partagées sur l'action (les uns apprennent de l'écoute des autres) et à produire de nouveaux savoirs pour l'action (au sens de la préparation d'actions nouvelles). Il s'agit pour nous dans le premier cas de connaissances car elles conservent une validité individuelle et dans le second de savoirs car ils font l'objet d'une élaboration et d'une validation collectives.

Dans le champ de la formation des enseignants ici, mais plus largement aussi s'agissant de formations à visée professionnalisante dans d'autres espaces d'activités, l'intérêt pour les compétences mises en œuvre vise à mieux comprendre et favoriser l'apprentissage au fil et à partir de l'activité. Cette compréhension passe effectivement par une mise en lumière avec les individus concernés de l'ensemble des ressorts et processus de leur activité : au delà des intentions déclarées, interroger les intentions réelles des sujets; au delà des choix prescrits, interroger les choix effectivement opérés; au delà des modes opératoires prévus, interroger les modalités opératoires réellement mises en œuvre dans les situations... Cette compréhension passe également par le recours au développement par le sujet lui-même d'une activité mentale de description-analyse-formalisation des contours de son action.

2.1.2-Une avancée dans le champ du travail :

-Faire reconnaître l'activité et l'expérience en actes

Un des motifs et un des effets liés à l'écriture des compétences sous la forme de référentiel ou non réside par exemple pour un groupe professionnel dans la volonté de faire reconnaître l'activité que déploient les représentants du groupe professionnel auprès d'institutions susceptibles de consolider ou pérenniser l'activité concernée (conserver ou augmenter les subventions accordées ou créer des emplois supplémentaires, par exemple). Si l'initiative revient à des représentants du groupe social partageant cette activité, on constate souvent que l'intention consiste en effet à défendre la légitimité de l'activité professionnelle face à des décisions institutionnelles qui peuvent avoir pour conséquence de la mettre à mal. L'enjeu dominant est alors, selon nous, un enjeu de professionnalisation d'activité. Prenons l'exemple des éducateurs intervenant en PJJ-MO (protection judiciaire de la jeunesse- milieu ouvert). Les textes définissant le parcours judiciaire des mineurs délinquants évoluent de façon significative au milieu des années 2000, donnant plus de place aux mesures judiciaires au détriment de la part consacrée à l'éducatif. Les éducateurs sentent alors leur activité menacée et commanditent, via leur organisme de formation, une recherche-action au CNAM⁵ dont l'intention est d'identifier et de formaliser les compétences relevant de la relation éducative. Comme bien d'autres activités relevant de la relation humaine, on constate en effet une difficulté récurrente à mettre au jour et définir qualitativement ce qui constitue précisément les ressorts et processus de l'intervention « auprès d'autrui » (ils restent largement insus). Dans le même temps, la reconnaissance sociale et institutionnelle de l'activité dépend de cette possibilité de formalisation de l'implicite et de communication à son sujet.

Cette dynamique initiée collectivement par les représentants d'un groupe professionnel (ici les éducateurs PJJ en MO) peut également être initiée par des individus (en dehors ou non de toute revendication collective) qui souhaitent faire reconnaître par leur institution les compétences individuelles qu'ils ont pu développer au fil de leur activité « en plus » de la qualification qui leur est formellement reconnue et qui détermine leur niveau de responsabilité et de salaire. L'enjeu consiste alors dans ce cas à faire reconnaître une professionnalité acquise sur le tas. Un exemple illustrant cette démarche est celui du mouvement social initié par les ouvriers de la Fiat au milieu des années 1960 revendiquant la prise en compte de la « professionalita » (les compétences développées au fur

⁵ Equipe de recherche-action composée d'E Leplay, S Debris, N Faingold et R Wittorski (2006-2007)

et à mesure des années sur les postes de travail) en vue de faire évoluer les rémunérations liées principalement aux qualifications liées aux postes (Oddone et al, 1981).

-Favoriser la transmission et le développement de l'expérience

La volonté de traduire sous la forme d'énoncés de compétences une activité professionnelle peut également répondre à une intention qui consiste à capter une expertise professionnelle « en actes » en vue de la transmettre à de nouveaux arrivants. Il peut s'agir là, par exemple, d'un enjeu de transmission professionnelle d'une expertise en vue de maintenir ou de développer l'efficacité globale du travail dans une entreprise. Prenons l'exemple d'une entreprise de fabrication de moteurs électriques dans le nord de la France. Au milieu des années 1990, elle a constaté que sa pyramide des âges devenait défavorable et qu'une grande partie des ouvriers allait partir rapidement à la retraite. Or, le travail que ces ouvriers réalisaient était jugé très efficace sans que l'entreprise n'ait pris à aucun moment le temps d'identifier les façons de faire qui fondent cette expertise. Le risque envisagé alors par la direction était qu'au moment du départ à la retraite des ouvriers, et avec l'arrivée de nouvelles recrues, le travail ne perde en efficacité. L'entreprise a décidé de mettre en place un dispositif en deux temps permettant, à l'aide de séances d'analyse collective du travail couplées à des observations en situation de travail, de repérer cette expertise jusqu'alors « en actes », de la formaliser dans des outils de formation que les ouvriers proches du départ à la retraite allaient ensuite utiliser auprès des nouveaux arrivants, devenant dès lors leurs tuteurs pendant plusieurs semaines. Notons que les séquences d'analyse collective du travail réalisées par les ouvriers eux-mêmes leur ont permis de mettre en mots des façons de faire jusqu'alors attachées à leurs gestes et aux situations et a ainsi favorisé la transmission orale de cette expertise vers les nouveaux arrivants.

Un autre motif présidant à la mise au jour de la part insue d'une activité professionnelle et de son écriture en compétences peut résider dans l'intention de prendre appui sur l'activité identifiée pour favoriser le développement de nouvelles façons de travailler et un nouveau rapport au travail. Prenons l'exemple d'une entreprise de textile (Wittorski, 1997) qui, pour sortir d'une situation économique difficile, a décidé de recourir à une analyse du travail réalisée par les ouvriers eux-mêmes en vue de définir de nouvelles compétences professionnelles jugées nécessaires pour retrouver une situation économique viable. L'entreprise aurait pu procéder autrement, en demandant, par exemple, à des consultants externes de faire un audit et de former ensuite l'ensemble des salariés aux nouvelles « bonnes » pratiques ainsi décidées. L'expérience montre que ce choix peut souvent s'accompagner d'une opposition/résistance individuelle et sociale forte s'expliquant à la fois par la difficulté, pour les salariés, à adopter une compétence qu'ils n'ont pas eux-mêmes contribué à produire et par le contexte social de l'organisation (situation fréquente d'incertitude et de réduction d'effectifs...). Au contraire, quand on analyse les effets produits par le dispositif d'analyse collective du travail mis en place (définition collective de nouveaux modes opératoires et « remotivation » des ouvriers exprimant maintenant le souhait de travailler mieux et différemment...), on constate que le recours à l'analyse du travail par les salariés eux-mêmes révèle des enjeux forts relatifs à leur mise en adhésion vis-à-vis des nouvelles compétences qu'ils contribuent à dessiner et vis-à-vis des impératifs de changement promus par l'organisation. Dans cet exemple, c'est bien parce que l'activité professionnelle était jusqu'alors en grande partie exercée de façon routinière (mode taylorien) et sous-tendue par des « compétences incorporées » (Leplat, 1995) que la mise au jour de ces façons de faire insues, par les ouvriers eux-mêmes, a été vécue par eux comme étant la révélation d'une expertise insoupçonnée s'accompagnant non seulement d'un sentiment nouveau de valorisation de leur travail (lié à sa « réappropriation ») mais aussi de la conviction plus forte d'une évolution nécessaire des compétences pour faciliter la sortie de crise. C'est donc bien ici le rapport à l'activité exercée et le rapport à l'entreprise qui a bougé pour les ouvriers.

2.1.3-Quelques paradoxes entre des attendus contradictoires

Le discours de la compétence et de la professionnalisation, souvent injonctif et prescriptif, en provenance des institutions privées ou publiques et à destination des individus, s'accompagne en réalité d'un certain nombre de paradoxes : par exemple, promouvoir l'autonomie des individus et en même temps prescrire et fixer les règles précises de l'évaluation professionnelle ; vouloir une efficacité immédiate (temporalité courte) et, dans le même temps, valoriser des trajectoires de développement professionnel (temporalité longue), vouloir (volonté des organisations) tout rendre visible de l'activité des individus et en même temps ne pas tout dire des intentions qui guident les actions (organisations).

-Le paradoxe des « temporalités multiples ».

De plus en plus, on constate de la part des entreprises/institutions une demande d'adaptation rapide des individus à des changements peu prévisibles. Cette demande accompagne le discours très présent sur la flexibilité et des compétences d'adaptabilité. Or, il est, dans le même temps souhaité que les individus organisent leur développement professionnel tout au long de leur carrière via des moyens qui leur sont proposés (relevant d'une logique de formation tout au long de la vie). On peut alors constater une tension entre le fait d'œuvrer au développement professionnel cohérent sur le moyen et long terme et la demande fréquente d'une adaptation rapide à des changements dans le court, voire très court terme.

-Le paradoxe de « l'autonomie responsable ».

En lien avec le point précédent, on constate également une tension régulière entre la demande formulée aux individus d'être plus autonomes et doués d'initiative voire d'être capables de créativité en vue de soutenir une efficacité plus grande du travail et, dans le même temps, la nécessité de rendre des comptes (idée de responsabilité) à propos de l'activité réalisée et des résultats obtenus. Le paradoxe est double : il réside d'une part dans la difficulté à prendre des initiatives dans un contexte où l'évaluation des compétences se fera souvent selon des critères qui intègrent difficilement l'innovation (en effet, comment évaluer l'inédit ?) et d'autre part dans le fait que la demande de créativité s'accompagne d'un renforcement simultané de la prescription au travail via, par exemple, la montée en force des référentiels de compétences au travail. Ce paradoxe s'apparente donc à une injonction paradoxale.

-Le paradoxe de « l'individuel et du collectif ».

Qu'il s'agisse du champ des activités sociales ou du champ des activités professionnelles, nous pouvons constater que les institutions ont tendance à développer depuis plusieurs décennies un discours nouveau valorisant les compétences collectives (nouveau car la période antérieure reposait assez largement sur une logique dominante de division du travail et de parcellisation individuelle des tâches). Ce n'est pas que le travail collectif soit entièrement nouveau, mais il fait l'objet d'un intérêt grandissant car il est perçu comme une source de décloisonnement mais aussi de créativité et d'innovation. On constate ainsi, par exemple, que le travail collectif est prôné par le ministère du travail social s'agissant des travailleurs sociaux, par le ministère de l'éducation nationale s'agissant des relations entre les enseignants et les parents et les autres interlocuteurs locaux en vue de développer une efficacité plus grande de l'activité déployée. On peut constater le même succès dans les secteurs privés avec, dès les années 1970, la mise en place de groupes semi-autonomes, dans l'industrie automobile par exemple. Pourtant, on constate que les pratiques de définition et d'évaluation du travail ont tendance à être, dans le même temps, plus individualisées : par exemple, la définition du travail en termes de compétences individuelles dont la nature varie d'un poste à l'autre a tendance à affaiblir les repères d'identifications collectives que sont les qualifications et à développer une évaluation plus individuelle de l'activité.

-Le paradoxe de « l'injonction de professionnalisation et du développement professionnel autonome ».

Il n'est pas rare de constater, par ailleurs, qu'il est demandé aux individus d'entrer dans une démarche de développement de leurs compétences sans que soient organisés des parcours de développement précis. De ce point de vue la logique de la formation sur le tas semble opérer un retour en force avec l'idée qu'on peut d'autant mieux se former qu'on le fait au plus près de la situation de travail. Dès lors tout se passe comme si l'on demandait aux individus de développer leurs compétences en continu de manière à accompagner les exigences de flexibilité mais en leur déléguant la responsabilité des moyens et des occasions.

2.1.4-Quand la logique compétence contredit les savoirs professionnels « historiques » : professionnalisation et déprofessionnalisation

Plusieurs faits et constructions sociales nous conduisent à penser que lorsque des organisations parlent de logique compétence et de professionnalisation à destination de leurs salariés ces derniers ont parfois tendance à réagir en évoquant un sentiment de déprofessionnalisation du fait de l'appel à de nouvelles compétences qui peut être vécu comme participant d'une remise en cause d'une professionnalité collective existante (Wittorski, 2007).

On est ainsi amené à penser que la « déprofessionnalisation » ressentie par les individus au travail, mais aussi la « déprofessionnalisation » effective (telle qu'il est possible de l'analyser) sont directement liées aux effets produits par des nouvelles pratiques organisationnelles (nouvelle prescription du travail, promotion de compétences transversales et d'une adaptabilité des professionnels, augmentation de la pression évaluative au travail,...) : la réduction effective ou ressentie de l'autonomie du groupe professionnel, la remise en cause de la professionnalité (au sens de l'orientation des activités et compétences des professionnels), l'inconfort d'une « conversion » identitaire collective promue par les changements prescrits,... Cette déprofessionnalisation se rencontre également à différents moments dans des parcours professionnels de plus en plus discontinus. Les « vécus » de la déprofessionnalisation sont tout autant déterminants dans la construction des trajectoires professionnelles que les « vécus » de la professionnalisation.

Evoquons en quelques mots, à titre d'exemple, les réformes qui ont concerné la formation et le métier d'enseignant en France. Celui-ci n'échappe pas à l'introduction d'un mouvement de professionnalisation à l'initiative non pas des acteurs mais de l'institution (ministère de l'éducation). En France, la loi d'orientation de 1989 en est l'expression (dite loi Jospin). Les missions y sont redéfinies dans le sens d'une plus grande autonomie laissée aux acteurs, qui doivent s'organiser en équipe au sein des établissements pour une meilleure adaptation aux contextes d'exercice. Cette nouvelle professionnalité est explicitée dans des référentiels de compétences ; le statut, les modalités de recrutement, et la formation des enseignants sont réformés et unifiés. La création des I.U.F.M. (devenant ESPE⁶ en 2013) symbolise cette évolution et ces attentes : ancrage sur la recherche universitaire, dispositifs s'efforçant de former des praticiens réflexifs. Ces instituts sont devenus le lieu unique de formation pour un corps unifié d'enseignants, les instituteurs devenant professeurs des écoles.

Ce nouveau modèle est censé accompagner les changements qui touchent plus ou moins directement le métier d'enseignant : croissance de la scolarisation, nouveau regard sur l'enfance, transformation et diversification des rapports au savoir, perte d'autorité de l'école, passage d'une centration sur les savoirs à une centration sur l'élève, une demande de compétences nouvelles au delà de la classe...

⁶ Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation.

Il a pourtant des difficultés à s'imposer s'agissant de la formation des enseignants et il est régulièrement pointé du doigt par les enseignants eux-mêmes considéré comme étant davantage une source de déprofessionnalisation pour plusieurs raisons : un désaccord entre la culture professionnelle et cette injonction venant de l'institution, un sentiment de décalage entre la réalité des situations vécues au travail et le modèle véhiculé par l'institution, la valorisation de compétences qui ne correspondent pas au cœur traditionnel du métier...

2.2-Compétence et professionnalisation comme outils pour la recherche : une confusion et polysémie théorique ainsi qu'une difficulté à utiliser ces vocables pour la recherche

Nous l'avons dit, tant dans les milieux du travail que ceux de la formation, les vocables compétence, professionnalisation, référentiel,... font l'objet d'une forte valorisation sociale qui explique en grande partie d'ailleurs la variété des définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux variés. Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces mots.

La recherche sur ces questions relève alors d'un exercice un peu périlleux, dans la mesure où ces catégories sociales ne peuvent être utilisées telles quelles pour la recherche (une prise de distance critique par rapport aux significations qui leur sont attribuées est alors au moins indispensable). Les notions de professionnalisation et compétence (...) ont dès lors un statut scientifique ambigu conduisant le chercheur à opérer des choix épistémologiques particuliers quand il s'intéresse à leur étude

Or, on constate que ce lexique est utilisé dans les travaux de recherche qui, souvent, cherchent à en définir le contenu. Là encore, la variété est de mise. Cela pose dès lors très directement la question de leur statut scientifique partant de l'idée qu'ils constituent, à l'image de bien d'autres objets relevant des sciences humaines, d'abord des « concepts » sociaux avant d'être des concepts scientifiques.

La question est notamment de savoir quel statut on donne aux mots compétence et professionnalisation : pour faire simple (trop simple sans doute) relèvent-ils d'une épistémologie ontologique ou constructiviste ?

La réponse que chacun donne à cette question a un certain nombre de conséquences tant sur la façon de penser le développement professionnel que sur la façon d'organiser les dispositifs le favorisant. A cet endroit, une perspective ontologique aura, par exemple, tendance à mettre en œuvre des outils d'évaluation des compétences fondés sur le repérage de projections concernant l'activité prescrite, alors qu'une perspective constructiviste considèrera que l'activité du sujet est première et qu'elle fait l'objet d'une attribution sociale de qualité (les compétences) s'inscrivant dans une logique d'offre de professionnalisation...

Nous pensons que l'adoption d'un paradigme constructiviste est particulièrement utile quand on étudie des objets relevant de pratiques sociales. Un tel paradigme conduit alors le chercheur à ne pas « prendre pour argent comptant » les étiquettes sociales et le discours social qui les accompagnent mais à les mettre en objet. Cela l'oblige à faire la différence entre « concept social » (au sens d'un vocable introduit par les acteurs sociaux en vue d'organiser leurs pratiques) et « concept scientifique » (au sens d'un vocable construit par les chercheurs en vue de rendre intelligible des pratiques sociales).

Conclusion :

La référence aux compétences constitue-t-elle une avancée pour parler de la professionnalisation ? On le voit, au final, la réponse à cette question est contrastée. D'une part, elle permet de rapprocher les économies de formation des logiques d'activités professionnelles en invitant les milieux de la

formation à finaliser davantage les contenus de formation par rapport aux conditions de leur utilisation et à penser la question de l'apprentissage au fil de l'activité professionnelle. D'autre part, la référence aux compétences peut favoriser la reconnaissance de l'expérience auparavant « invisible » car non formalisée ainsi que la transmission de celle-ci à de nouvelles personnes. Cependant, nous l'avons vu, si à l'initiative d'institutions elle s'installe dans une logique prescriptive d'une nouvelle façon de penser l'activité professionnelle visant à valoriser des compétences transversales qui remettent en cause les compétences spécifiques des professionnels, la référence aux compétences peut-être vécue comme une source de déprofessionnalisation. Enfin, du fait de leur fort investissement dans des positions sociales contrastées et des usages sociaux variés, compétence et professionnalisation demeurent encore davantage des concepts sociaux que des concepts scientifiques.

Dès lors, l'enjeu ne consiste-t-il pas, pour la recherche et en vue d'éclairer les pratiques sociales, de considérer que le vocable compétence relève d'abord d'un regard social porté sur une activité et que le vocable professionnalisation traduit une intention organisationnelle de mise en mouvement des individus en lien avec un projet de changement ? Dès lors, le projet fréquemment poursuivi par la référence aux compétences dans les pratiques sociales ne serait-il pas de *traduire en qualités attendues le projet de changement porté par une organisation* ?

Bibliographie :

- Bart, B., Lozier, F. et al. (2008). *De l'assistant(e) au gestionnaire : étude sur la professionnalisation des emplois tertiaires administratifs*. Net.Doc, 46.
- Combes, M.C., Quintero, N. et al. (2008). *Les politiques des entreprises en matière de certification et l'utilisation de la validation des acquis de l'expérience*. Net.Doc.
- Conjard, P. et Devin, B. (2007). *La professionnalisation : acquérir et transmettre des compétences*. Editions ANACT.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : University Press.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Oddone, I., Rey, A. & Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.
- Ollivier, D., Barneaud, C. (2007). *Evaluation des besoins d'accompagnement des adultes relais médiateurs de ville dans les démarches de VAE*. CEREQ.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2005 b, éd.). *Travail, formation et professionnalisation*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation, *Revue Savoirs*, 17, 11-39.