



**HAL**  
open science

# Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Les enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. Maude Hatano-Chalvidan; Maryvonne Sorel. La notion d'identité : usages et sens dans le champ de la formation et de l'éducation, L'harmattan, pp.211-235, 2016, (Action et savoir. Recherches), 978-2-343-08016-1. hal-01967328

**HAL Id: hal-01967328**

**<https://hal.science/hal-01967328>**

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 enjeux identitaires de la professionnalisation et du développement professionnel des inspecteurs du travail. In M HATANO-CHALVIDAN et M. SOREL (éd.) *La notion d'identité* (pp. 211 à 235). Paris : L'harmattan.**

La question identitaire est à vrai dire une question de recherche discutée du fait de son statut scientifique ambigu : elle est d'abord un construit social, la question se pose alors de savoir à quelles conditions elle peut devenir un objet de recherche ? Notre propos consistera ici à rendre compte de la façon dont nous proposons d'étudier la notion d'identité au travers de ses processus de construction/transformation dans un « débat » entre l'individu/le collectif et l'institution. Nous proposons de considérer que la question identitaire est au cœur des dynamiques de développement professionnel que nous étudions par ailleurs dans nos travaux de recherche.

Nous analyserons dans ce qui suit les liens qui nous semblent étroits entre identité et professionnalisation à la faveur des résultats d'une recherche que nous avons réalisée de 2005 à 2006 à propos des processus de développement professionnel d'un échantillon d'Inspecteurs du Travail (IT) depuis leur période de fin de formation en alternance à l'Institut National du Travail (INT) jusqu'à la fin de leur première année d'exercice professionnel comme titulaires. Précisons d'emblée que cette recherche n'a pas été initialement conduite dans l'objectif d'étudier la question identitaire. En effet, nous nous sommes d'abord intéressés à la professionnalisation en jeu sur le terrain investigué. C'est au contraire au fur et à mesure de l'analyse des résultats que nous avons découvert la nécessité de mobiliser la notion d'identité pour comprendre les dynamiques observées, notamment à partir du constat que le développement professionnel des IT s'opèrait de façon distincte selon la présence ou non de collectifs professionnels constitués en lien avec des activités stabilisées ou non susceptibles de constituer une offre de positionnement professionnel plus ou moins forte... c'est-à-dire l'existence d'une offre identitaire « collective » ou non.

Cette recherche, commanditée par l'INT au CNAM (Centre de Recherche sur la Formation), a donc eu pour intention de mieux comprendre les modalités de construction professionnelle des IT par l'activité de formation et de travail. Notre propos est organisé en trois parties : d'une part, la présentation de l'objet de la recherche, du questionnaire et de la méthodologie qualitative utilisée ; d'autre part, l'énoncé du cadre théorique mobilisé ; enfin, le développement professionnel des « néo » inspecteurs du travail.

## 1. Les orientations de la recherche

Cette recherche a consisté à **comprendre la perception que les inspecteurs du travail ont de leur développement professionnel** à deux moments : en cours de formation par alternance, c'est à dire pendant leur stage en Direction Départementale ou Régionale (nommées, à l'époque, DRTEFP et DDTEFP) et au cours de leur première année de prise de fonction. Nous avons étudié plus particulièrement les **articulations** entre :

- les **intentions** institutionnelles (Institut National du Travail comme « prestataire » de la formation par alternance et direction départementale comme lieu de stage) de professionnalisation (il s'agit en quelque sorte de l'offre-« dispositif » et du projet de professionnalisation),
- les **logiques « perçues » de développement professionnel** dont sont capables de parler les Inspecteurs du Travail aux deux moments choisis,
- la perception des résultats produits** par ces processus (en termes de développement de savoirs, de connaissances, d'identité professionnelle, ...), c'est-à-dire les **fonctions dominantes** qu'assurent les situations de professionnalisation proposées et vécues.

La question de recherche double qui a guidé notre travail est la suivante : comment les IT parlent-ils de l'offre de professionnalisation qui leur est faite ? Comment vivent-ils leur propre développement professionnel au gré des situations de travail et de formation qu'ils rencontrent ? La question identitaire est alors progressivement apparue comme étant au cœur de notre propos dans la mesure où notre projet consiste à mieux comprendre quel sens les IT donnent à leur activité professionnelle, à leur parcours de formation et de travail et à leur place en tant que professionnel, à la faveur :

- de leur réaction à l'offre institutionnelle de professionnalisation qui leur est faite via l'INT mais aussi leurs lieux de stage ;
- de leur vécu singulier des situations de formation et de travail qu'ils traversent et qui s'accompagnent de ressentis et affects particuliers.

Dans la mesure où nous souhaitons étudier le « rapport » qu'entretiennent les sujets avec les situations qu'ils vivent, nous n'avons pas mis en œuvre une méthodologie relevant de l'analyse de l'activité mais davantage une méthodologie qualitative et longitudinale, composée d'entretiens (les entretiens menés pendant le stage ont eu deux parties : une partie rétrospective permettant de recueillir des informations sur l'ensemble de la phase d'alternance

et une partie analyse approfondie du stage en cours). Ces entretiens ont été réalisés à plusieurs moments des deux phases retenues auprès d'un échantillon composé de 14 personnes au total (8 stagiaires-inspecteurs et 6 tuteurs de stage) concernant une promotion d'inspecteurs (2003-2005 : 48 stagiaires). Cette perspective longitudinale a permis de saisir des évolutions et de conserver le lien entre le vécu de l'alternance et le passage à la prise de poste.

Une première phase d'exploration (de janvier à juin 2005), a permis d'éprouver le questionnement de recherche ainsi que les outils choisis en s'intéressant principalement à la période d'alternance : elle a été l'occasion de rencontrer 6 stagiaires et leurs tuteurs ainsi que les responsables de formation de l'INT. La seconde phase de la recherche (de septembre 2005 à juin 2006) a permis un recueil de matériaux concernant la période de prise de poste (en suivant une même cohorte de 6+2 stagiaires (les tuteurs ne sont alors plus interviewés)).

## **2. Les outils théoriques mobilisés : le développement professionnel, entre professionnalisation et construction identitaire**

Le cadre théorique investi dans cette recherche est directement issu, d'une part, de nos travaux menés sur le thème de la professionnalisation et du développement professionnel des individus par la formation et par le travail (Sorel et Wittorski, 2005 ; Wittorski, 2005 et 2007 notamment) et d'autre part, de certains travaux menés sur les dynamiques identitaires (notamment Kaddouri, 2005). Ces perspectives articulées nous permettent d'envisager les liens étroits entre « question identitaire » et « professionnalisation/développement professionnel ».

### ***2.1. Développement professionnel : définition et enjeux***

Le couple professionnalisation/développement professionnel peut à vrai dire se définir de plusieurs façons. Nous avons retenu une définition étroitement liée à la construction du « système d'expertise professionnel » du futur-néo professionnel, c'est-à-dire le développement professionnel comme processus « intime » (mais également profondément social) de construction de connaissances, savoirs, compétences et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie. Le développement professionnel est donc du côté du

sujet qui, au travers de son itinéraire singulier de formation et de travail, construit ses propres repères professionnels (dimension « intime ») qui, lorsqu'ils apparaîtront suffisants aux yeux de l'environnement (dimension sociale), conduiront ce dernier à attribuer la qualité de professionnel au sujet.

Ailleurs (Wittorski, 2007), nous avons indiqué qu'il existe **plusieurs voies** qui caractérisent de façon distincte les **processus** de développement professionnel (mis en œuvre et donc vécus par les individus). Celles-ci se différencient notamment selon l'enjeu qui détermine leur mise en œuvre mais aussi selon les types de situations dans lesquelles sont placés les individus. S'agissant de la recherche réalisée auprès des IT, deux des six voies semblent particulièrement à l'œuvre (nous en parlerons plus en détail plus loin), c'est la raison pour laquelle nous les présentons ici de façon plus précise<sup>1</sup> :

-la « logique de l'action » qui caractérise le fait que des sujets sont en prise avec une situation familière mais présentant un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons habituelles 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 apprentissages en jeu dans cette voie,

-la logique de la 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 habituelles de voir et de penser l'action et la situation

---

<sup>1</sup> Les 4 autres voies de développement professionnel sont les suivantes :

- **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 qui les conduisent à construire, pas à pas, un processus d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif.

- **La voie de professionnalisation appelée « logique de la réflexion sur l'action »** correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes guidant 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.

- **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.

(notion de « traduction<sup>2</sup> culturelle»). L'accompagnement par un tiers contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle (le tuteur explique, par exemple, ce qu'il est de bon ton de faire et penser...) et à orienter le positionnement professionnel, tout du moins la façon dont l'individu conçoit les situations et ses propres pratiques ainsi que celles des autres. En ce sens, cette voie participe directement au processus identitaire.

## **2.2. Processus transactionnel entre sujet et environnement**

Mais l'individu n'est jamais seul ; il est d'abord profondément inséré dans un tissu social réel ou symbolique constitué, par exemple et non seulement, d'institutions (lieux de travail et/ou de formation) qui expriment des intentions/attentes à son égard qui peuvent être congruentes ou contradictoires.

Ainsi, pour rendre compte des places respectives de l'environnement et des sujets dans les réalités qui nous intéressent, nous avons progressivement construit une définition (Wittorski, 2007) insistant sur l'idée **d'une transaction entre le sujet**, « siège » du développement professionnel, **et son environnement**, « émetteur » d'une offre de professionnalisation, plus précisément entre :

-une intention (venant de l'environnement/organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant **une offre de professionnalisation**. Cette intention s'accompagne souvent d'un discours fort sur les qualités attendues des sujets (les compétences prescrites,...) qui signe l'image que l'institution se fait du « bon professionnel » ;

-un processus de développement de process d'action<sup>3</sup> (côté individu ou groupe) traduisant **une dynamique de développement professionnel**, dans ces dispositifs assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ;

---

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

<sup>3</sup> Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

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

De ce point de vue, la « question identitaire » nous semble donc être au cœur de la « dialectique » sujet (siège du développement professionnel) et environnement (professionnalisation). Elle relève d'une identité prescrite ou attendue d'un côté et d'une identité vécue, affirmée voire revendiquée de l'autre.

### ***2.3. Les stratégies identitaires au service du développement professionnel***

Dit autrement, nous considérons ainsi que le paradigme identitaire caractérise le « jeu » (au sens stratégique et dynamique du terme) existant entre, d'une part, les affects et les représentations du sujet portant sur sa place et celle de son action dans l'environnement (places passées, actuelles et à venir) et, d'autre part, la reconnaissance sociale du sujet par cet environnement. Ce « jeu » réside, du côté du sujet, dans la mise en place d'une stratégie de mise en reconnaissance de soi et, du côté social, d'un ensemble de situations permettant, en amont, la prescription de qualités attendues et, en aval, l'attribution, par exemple, de compétences à des procès d'action donnant lieu à réussite. C'est là un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail (Wittorski, 2009).

Dans un contexte de professionnalisation, ajoutons que le dispositif proposé à l'individu constitue une offre identitaire, parfois une « injonction » à devenir conforme à des attentes exprimées par l'organisation, pouvant entrer en congruence ou en conflit avec le projet que poursuit le sujet pour lui-même. C'est le cas, par exemple, des situations de professionnalisation qui peuvent alors générer des tensions identitaires donnant naissance,

comme le dit Kaddouri, au développement de stratégies identitaires (« *l'ensemble des actes et des discours ayant pour fonction de réduire, de maintenir ou d'empêcher l'avènement des écarts entre identité pour soi et identité pour autrui, et entre identité héritée et identité visée* » (Kaddouri, 2005, p. 109)).

Le développement professionnel est ainsi à penser comme étant constitutif de tensions identitaires donnant lieu à des stratégies particulières. Nous faisons l'hypothèse que les propos recueillis par entretien lors de la recherche conduite auprès des IT nous livreront des traces au moins des tensions identitaires que ces professionnels vivent, sinon des stratégies identitaires qu'ils déploient.

### **3. Développement professionnel des Inspecteurs du Travail (IT) : entre « socialisation à une identité forte » et « bricolage identitaire »...**

Rappelons que les futurs Inspecteurs du Travail suivent une formation initiale de plusieurs mois à l'issue de la réussite d'un concours de recrutement. Cette formation à l'Institut National du Travail est composée d'un tronc commun réunissant l'ensemble des IT quel que soit leur spécialité à venir et d'une phase suivante dite de « spécialisation » particulièrement caractérisée par une alternance entre des stages sur le terrain et des retours en formation à l'INT.

Les résultats de recherche que nous allons présenter ci-après nous conduisent à penser que les processus de développement professionnel au cours des stages et lors du premier emploi ne sont pas de même nature selon que les IT sont affectés « en section » ou « à l'emploi ». Les IT « en section » réalisent, au sein de DDTEFP et DRTEFP des missions d'inspection du travail auprès des entreprises (contrôle du respect du code du travail) alors que les IT « à l'emploi » sont en charge, auprès du Préfet, de la mise en place des mesures en faveur de l'emploi (impulsion et animation de partenariats avec des acteurs de la formation et de l'insertion sur un territoire,...). Les activités déployées ne sont ainsi pas de même nature...

#### ***3.1 En cours de formation alternée, des modalités distinctes***



Concernant les dynamiques de développement professionnel des IT, notamment pendant les stages de la phase de formation-spécialisation, il semble bien qu'une différence majeure intervienne selon que les stagiaires relèvent de la « section » ou de l'« emploi ».

*3.1.1. « en section » : se socialiser à une identité professionnelle collective forte et faire face aux pressions exercées par le terrain*

*-Une logique de socialisation à un corps : des contours d'activités connus et une identité de corps professionnel marquée.* Dans la filière section, les contours de l'activité sont connus, cette filière constituant d'ailleurs le cœur historique du métier. La construction de l'identité professionnelle ne se joue donc pas tant à l'interne (la place et le rôle de l'IT sont reconnus dans la structure d'accueil) qu'à l'externe : il s'agit de construire son positionnement professionnel face à un chef d'entreprise, à un salarié, savoir faire face à la pression exercée par les interlocuteurs mais aussi « *bétonner son dossier* ». Autrement dit, l'offre identitaire existe, et elle est transmise par les pairs (notamment les tuteurs). Dans cette filière, le contexte d'exercice de l'activité est relativement stable, le poids des valeurs communes partagées par le corps est important, assorti du sentiment d'exercer une fonction historiquement noble et dotée d'une indépendance revendiquée et affirmée.

*-Les voies de professionnalisation en stage : d'abord l'accompagnement par les pairs puis la mise au travail.* En section, le développement professionnel se réalise de façon dominante soit selon une logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement par un tuteur), soit selon une logique de l'action (mise au travail). D'une part, selon une **logique de la traduction culturelle par rapport à l'action** lorsque les IT en section, recourent au levier de l'observation-accompagnement par un tuteur (« *je vais avec un titulaire en contrôle* », « *je prends des notes sur ce qu'il fait, les textes qu'il cite* », « *j'ai appris qu'au travers de questions bizarres, il cherche à bétonner son dossier, j'en parle avec lui* »). Nous sommes là dans une **pratique de l'accompagnement** qui assure une double fonction de transmission de connaissances et de diffusion de la culture professionnelle permettant la socialisation au corps professionnel.

D'autre part, selon une **logique de l'action** lorsque l'IT apprend de lui-même, au fil de ses échanges dans le service, comment entrer en relation avec la hiérarchie, avec les collègues dans le contexte spécifique de l'administration,... (« *c'est au fur et à mesure, dans le quotidien, que j'apprends sur le fonctionnement du service,..* »). Nous sommes là dans une **pratique de l'apprentissage sur le tas**. Il semble donc que les voies du développement professionnel mentionnées ici ne sont pas au service des mêmes apprentissages. Ainsi, la logique de l'action (apprentissage sur le tas), concerne davantage des apprentissages tournés vers le fonctionnement de l'organisation alors que la logique de la traduction (accompagnement) permet d'acquérir les gestes de métiers (« *les bons gestes du contrôle* ») et de construire son identité dans une logique de socialisation à la culture professionnelle dominante.

**-Des apprentissages techniques et organisationnels.** Les apprentissages relevés ont ici d'abord une forte dimension technique (les types de questions à poser en contrôle, l'argumentation de sa décision pour ne pas être pris en défaut,...) puis une dimension organisationnelle et stratégique (apprendre comment fonctionne une administration de l'emploi au niveau local).

Il s'agit d'abord d'apprentissages relatifs, à des **savoirs techniques** qui ont pour double particularité d'être : d'une part, à **forte dimension identitaire** (se faire reconnaître et s'affirmer dans son rôle auprès de ses interlocuteurs), comment argumenter une décision pour éviter un recours, comment conduire un entretien avec des employeurs pour maîtriser le rapport de force (« *il (le tuteur) me montre comment argumenter face à un employeur qui veut cacher des choses, qui est pris en défaut, comment garder le pouvoir dans une relation de tension,..* ») ; d'autre part, des apprentissages à **forte dimension opératoire** : « *m'approprier les outils législatifs* », « *après vous apprenez de n'importe quelle façon, vous notez des choses qu'il a dites et après vous lui demandez pourquoi il a dit ça* », « *en hygiène et sécurité, comment il pratique par exemple lors d'un accident du travail, comment ils abordent le traitement administratif des choses, des renseignements annexes auprès du directeur du personnel après il va voir, et après on va directement sur le lieu où s'est déroulé l'accident, et là il m'a montré comment...* ».

Il s'agit ensuite de **savoirs organisationnels** concernant le fonctionnement des services en lien avec l'acquisition de « *codes comportementaux* », d'une certaine « *diplomatie* » (apprendre une certaine communication interne et externe, « *comment on fonctionne avec la hiérarchie* ») en identifiant les réseaux de communication informelle au niveau local, les stratégies et les enjeux dans l'organisation (« *cela ne s'apprend pas dans les livres* ») ; en apprenant comment être vigilant à l'interne dans les relations avec les collègues pour ménager les susceptibilités (« *pour ne pas être pris en défaut, il faut, comme un joueur d'échecs, anticiper la conséquence éventuelle d'un acte ou d'une parole* », « *apprendre à savoir comment on peut échanger, polémiquer avec des collègues et une hiérarchie dans une administration, concrètement sur mon poste compte-tenu du moment d'une idée, de savoir par quel biais je peux glisser un point technique ou un point, sans froisser la personne qui est en face de moi, et en essayant de montrer l'apport que je peux avoir* »). Cet apprentissage est d'autant plus important que l'IT est perçu comme un stagiaire et qu'il intervient parfois (cas d'un IT rencontré) en second sur les procès verbaux de contrôle d'autres inspecteurs, eux titulaires et expérimentés.

3.1.2. « à l'emploi » : *construire son identité en élaborant les contours de son activité et en se faisant reconnaître comme interlocuteur légitime*

**-Une logique d'institutionnalisation du métier : des contours d'activité et une identité à construire au niveau local.** A l'emploi, les contours des postes d'IT sont à géométrie variable notamment du fait des évolutions politiques nationales (évolution des textes : apparition par exemple de la loi de cohésion sociale,..) et locales, du fait également des choix d'organisation des Directions Départementales ou Régionales du Travail (DDT ou DRT). Ces éléments constituent des critères de « plasticité » des contenus des postes de travail. Bien plus, il semble bien qu'avec l'évolution des dispositions législatives (déconcentration, loi de cohésion sociale), les structures (DDT et DRT) sont soumises à une réorganisation en cours qui conduit les IT prenant des postes à l'emploi à vivre ces situations de changement comme des situations d'incertitude marquées par un manque de repères stables. Par voie de conséquence, **l'offre identitaire n'existe pas à l'emploi comme elle peut exister en section** (une offre identitaire forte et structurée, en section, liée à l'histoire du métier). Les IT ont donc, lors de leur insertion dans la filière emploi, à construire leurs repères, à définir leurs activités (le travail prescrit est faible) et à construire leur légitimité d'IT en interne (dans les DDT et DRT) et en externe (auprès des partenaires). La construction de cette identité professionnelle (au coeur du processus de professionnalisation à l'emploi) se fait en lien avec un certain nombre de renoncements liés à l'identité traditionnelle de l'IT en section : renoncement à l'indépendance traditionnelle de l'IT (à l'emploi, la dépendance au politique national et local est forte), à l'autonomie d'exercice de l'activité (l'IT à l'emploi n'est pas seul à gérer ses dossiers, il doit composer avec ses partenaires locaux), à la réalisation d'une activité connue et constituant le cœur historique du métier (à l'emploi, il s'agit de développer de nouvelles activités éloignées du contrôle en entreprise et qui se construisent au moment même où elles sont mises en œuvre).

A cet égard, on peut faire l'analyse **d'une tendance à l'institutionnalisation de l'activité d'IT dans la filière emploi** au sens où l'activité ne dépend plus d'un corps professionnel préexistant qui est susceptible de la définir mais des institutions locales dans lesquelles elle se déploie, qui la façonnent et définissent les contours du métier (alors que l'IT en section relève d'une logique de groupe professionnel constitué). De ce point de vue, le risque perçu peut être assimilé à une mise au service de l'institution locale, du métier exercé et, corrélativement, à une perte de pouvoir du groupe professionnel dans sa définition et la sauvegarde de valeurs communes (institutionnalisation contre professionnalisation).

*-Les voies de professionnalisation en situation professionnelle : une logique dominante de mise au travail.* L'une des caractéristiques de la filière emploi consiste à apprendre en faisant, dans l'action quotidienne (**la logique de l'action prédomine ici**): « *je découvre tout en faisant* », sans que n'existe réellement une phase organisée d'accueil et de présentation des dossiers et des missions. Les tuteurs sont d'ailleurs souvent absents : « *je suis le seul poste insertion ici sans secrétariat, je fais de tout* », « *j'aimerais avoir quelqu'un en appui, mais ça me permet d'acquérir énormément de choses, de me débrouiller par moi-même* ». Dans certains cas, c'est le chef de service qui tient lieu de personne ressource permettant d'échanger à propos de l'activité, mais cet échange n'est pas de même nature que celui réalisé avec un tuteur-pair (cas des IT en section) dans la mesure où l'interlocuteur est ici le hiérarchique de l'IT qui a d'abord un rôle de prescripteur et d'évaluateur. Les occasions d'apprendre relèvent à la fois des réunions avec les partenaires (« *avec des difficultés pour trouver le bon positionnement au début* »), de l'analyse documentaire, des échanges avec les pairs de la promotion (ceux qui sont également en emploi).

Cet apprentissage se fait souvent dans le stress lié à la responsabilité des missions confiées (« *se voir confier une enveloppe financière et l'inscrire dans une politique régionale pour la répartir* », « *concevoir la maison de l'emploi, mais quel cahier des charges ? comment articuler des demandes locales différentes ?* »). Il s'accompagne parfois d'un sentiment d'inégalité de traitement (par rapport à l'IT en section) du fait que le poste n'est pas complètement défini ou en cours de définition.

**-Des apprentissages à forte teneur identitaire.** Les apprentissages réalisés à l'emploi ont pour point commun de porter sur le positionnement et la place professionnelle qui est à construire vis à vis de l'interne comme de l'externe (les partenaires) : la légitimité d'exercice comme IT à l'emploi n'est pas acquise d'emblée. En effet, à la fois les partenaires et les services à l'interne ont tendance à considérer que l'IT a d'abord une légitimité de contrôle en entreprise et non une légitimité d'intervention sur des questions relatives à l'emploi et à la formation professionnelle. Cette dernière est donc à construire (elle s'accompagne souvent d'un sentiment de ne pas être de « vrais IT » : « *on se sent dévalorisé quand on n'est pas en section* », « *j'ai appris aussi la différence entre l'inspecteur du travail en section et celui hors section j'ai vraiment compris la différence avec grossièrement l'élite dans l'inspection du travail et les faux inspecteurs du travail à l'emploi* »).

Dès lors, les apprentissages réalisés par les IT sont au service de cette construction/quête identitaire : d'une part, comprendre les enjeux et les logiques d'action des partenaires sur le territoire, développer des compétences à la négociation, la communication, pour **développer une stratégie permettant d'asseoir, à l'externe, la légitimité de son rôle** (« *l'essentiel est de réussir à comprendre ce que veulent vraiment les interlocuteurs, .. décoder leurs enjeux,.. ça me permet de pouvoir m'affirmer dans les relations avec eux* ») ; d'autre part, comprendre les enjeux de fonctionnement du service pour mieux situer son action en vue de **se faire reconnaître à l'interne** (« *la façon de décoder une information type voir quelqu'un en fonction de qui il est, de ses enjeux,..* »). Ces apprentissages ont pour particularité de se réaliser dans un contexte fréquent de surcharge d'activité : « *j'ai une charge de travail comme un titulaire avec des urgences à traiter* ». On le voit, la professionnalisation des IT à l'emploi relève d'abord d'une démarche de construction identitaire qui se cristallise sur une quête de légitimité d'intervention rendue nécessaire par l'absence de positionnement reconnu d'emblée de l'IT sur des questions d'emploi.

### ***3.1 Lors de la première année d'exercice professionnel, des obstacles au développement professionnel***

*-L'urgence ainsi que la complexité et la difficulté, de percevoir les résultats de son activité constituent des obstacles à l'apprentissage.* En effet, l'urgence, d'une part, ne permet pas de vivre des situations professionnelles présentant une stabilité minimale pour apprendre de ces situations et l'absence de perception des résultats, d'autre part, ne permet pas la régulation ou la comparaison entre l'action et ses effets, ceci constituant un des leviers habituels de l'apprentissage en situation. D'autres obstacles ont été relevés, de nature sensiblement différente selon que les IT sont en section ou à l'emploi. En section, les IT notent **une hiérarchie absente ou jugée incompétente ou avec laquelle un désaccord existe** : *« une hiérarchie peu accueillante, avec laquelle j'ai des désaccords. Je considère qu'elle n'impulse pas de perspective et gère les affaires courantes ».*

Ils notent par ailleurs **la complexité grandissante du droit** ainsi que **le manque d'informations techniques capitalisées** enfin **la surcharge de travail**. **A l'emploi**, les postes ont des contours flous et on constate une absence d'accompagnement interne (*« emploi si large que je ne peux connaître tout, donc insatisfaction, stress, je ne peux pas être compétent »*). Le travail se réalise dans l'urgence et la surcharge est quotidienne (*« l'urgence ou la surcharge de travail »*). **On constate également une** évolution rapide des mesures et des acteurs à l'emploi (*« à l'emploi, tout bouge vite »*) **ainsi que** la nécessité d'apprendre par soi-même (*« on doit tout découvrir tout seul »*). Enfin, l'environnement de travail est jugé cloisonné et rigide. Les obstacles à l'apprentissage ne sont donc pas de même nature à l'emploi et en section. A l'emploi, ils relèvent, en dominante d'une évolution rapide des mesures qui constituent le support essentiel des activités déployées et en section, ils relèvent principalement de difficultés organisationnelles.

***-Le développement d'apprentissages liés aux gestes professionnels et à leur adaptation, au positionnement professionnel et à la réflexivité préalable à l'action.*** Les IT développent, par ailleurs, des apprentissages qui concernent notamment les « gestes professionnels » de l'inspection. D'une part, des apprentissages techniques concernant la façon de réaliser un contrôle, de faire un procès verbal, concernant la manière de mettre en place des instances de régulation pluri-institutionnelles locales à l'emploi, concernant la gestion d'un service. D'autre part, il s'agit de l'adaptation du geste de contrôle en fonction du public (en section). Il s'agit là de trouver la bonne manière d'entrer en relation avec le contrôlé selon qu'il s'agit d'une grosse entreprise ou d'une petite entreprise relevant par exemple, du secteur de l'agriculture (« *la relation humaine spécifique à l'agriculture dans le contrôle* », « *être plus pédagogue* », « *dans les grosses entreprises, au début j'y allais sûr de moi et j'avais en face des spécialistes, donc humilité* »). Par ailleurs, il s'agit de **l'affirmation de sa position comme IT dans la relation aux autres (à l'interne comme à l'externe)** : apprendre à s'affirmer et à résister à l'interne, apprendre à se positionner par rapport aux entreprises notamment en consolidant l'argumentaire écrit (« *construire un argumentaire juridique solide par écrit* », « *mes courriers sont plus costauds qu'avant* »). Enfin, on note le développement d'**une réflexion préalable à l'action** : « *réfléchir avant de faire car j'étais spontanée* ».

***-Des modalités d'apprentissage relevant de l'action, de la co-action, de l'accompagnement et de l'autoformation livresque.*** Quatre modalités d'apprentissage ont été repérées de façon dominante lors de cette première année d'exercice comme titulaire. Tout d'abord, **un apprentissage par l'action, en faisant**. Il s'agit d'une logique de « mise au travail immédiate », notamment à l'emploi (« *j'ai découvert toutes mes responsabilités de titulaire brutalement* »), d'une mise en responsabilité sans délai. Cet apprentissage sur le tas se réalise à l'occasion de situations diverses relevant des activités ordinaires de l'IT : intervenir sur l'organisation du travail du service ; entrer en relation avec la hiérarchie et apprendre à cette occasion comment se positionner, réguler le fonctionnement d'un service et apprendre comment « *ménager les susceptibilités* » des personnes, former d'autres agents au maniement d'un logiciel et découvrir à cette occasion de nouveaux personnels et services.



Cette logique d'apprentissage, déjà identifiée lors de notre première phase de recherche, relève de celle que nous avons nommée plus haut la logique de l'action. Les compétences qui s'y développent demeurent souvent très attachées aux pratiques et « insues » de leurs auteurs. Il s'agit ensuite d'un apprentissage relevant de **la co-action**. Il s'agit là d'une logique d'apprentissage collectif, bien souvent avec des partenaires (gendarmerie en section dans le cadre de la lutte contre le travail illégal, partenaires à l'emploi) avec lesquels les IT sont engagés dans une action commune et où l'enjeu dominant consiste non pas tant à se répartir le travail mais à le réaliser ensemble. Cette modalité d'apprentissage relève de ce que nous avons appelé plus haut la logique de la réflexion-action, selon laquelle les situations concernées sont l'occasion d'engager une démarche de type résolution de problèmes relevant d'une élaboration collective de réponse.

Cela est particulièrement visible en ce qui concerne certaines modalités de travail avec les partenaires à l'emploi (*« souvent on se divise le travail, mais parfois on construit ensemble des scénarii pour la mise en place de telle ou telle action... dans ce cas je ne suis plus le seul maître à bord, chacun contribue à la réponse »*). Dans ce dernier cas, on constate que les IT apprennent par cette voie à mieux identifier les enjeux des partenaires, les sources de résistance éventuelles (*« c'est quand on élabore ensemble des pistes de travail que je repère mieux les positions des uns et des autres, le reste du temps, ça reste implicite »*). Il s'agit par ailleurs d'un apprentissage relevant de **l'accompagnement par un tiers**. Cette modalité, déjà relevée lors de la première phase de la recherche, se confirme pendant la première année de prise de poste comme titulaire, notamment en section (*« les deux Contrôleurs du Travail m'ont expliqué, aidé, on va ensemble sur des contrôles, on en parle », « c'est le technicien régional qui m'a accompagné sur mes premiers contrôles hygiène et sécurité »*). Cette logique d'accompagnement relève d'une voie de professionnalisation particulière, celle que nous avons appelée la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action, selon laquelle les apprentissages ont une forte teneur culturelle (culture de l'organisation) et identitaire (construire son positionnement comme professionnel). Il s'agit enfin d'un apprentissage **par autoformation livresque**. Il s'agit là pour l'essentiel de la voie privilégiée d'acquisition de connaissances techniques formelles relevant par exemple, des textes de loi mais également des connaissances plus empiriques traduisant des témoignages de pratiques ou de méthodologies, via la consultation d'un site du ministère (siter). Il s'agit d'une logique de type **assimilation/intégration**.

En conclusion, on constate une tendance, lors de la première année d'exercice professionnel, à un renforcement des deux logiques de professionnalisation/développement professionnel qui ont pour pivot **deux processus de construction identitaires dont le point commun, selon nous, réside dans l'affirmation de soi et de sa place face aux interlocuteurs internes (à l'emploi, les autres IT) ou externes à l'institution (à l'emploi, les partenaires ; en section, les chefs d'entreprise). Nous parlons tantôt, en section, d'« une socialisation à une identité collective forte », tantôt, à l'emploi, d'« un bricolage identitaire au fil de l'activité professionnelle »**. Ces deux logiques peuvent être précisées de la façon suivante : un contexte professionnel stable en section et mouvant/ changeant à l'emploi ; des savoirs professionnels pré-existants et partagés par les pairs qui accompagnent les nouveaux IT en section et des savoirs professionnels n'existant pas chez les pairs et donc à construire à l'emploi ; l'acquisition des savoirs professionnels se réalise par une logique du partage en section et par une logique de la construction (construction seul ou à plusieurs, avec les partenaires et non les pairs) à l'emploi ; l'apprentissage relève, en dominante, d'une logique de l'accompagnement en section et d'une logique de l'action à l'emploi.

On le voit dans les résultats de cette recherche, la professionnalisation et le développement professionnel sont donc intimement liés à la question identitaire. Autrement dit, nous proposons de considérer que les articulations entre professionnalisation (offre des institutions) développement professionnel (dynamique de transformation des sujets) et question identitaire peuvent être étudiées comme des systèmes d'interdépendance étroits, des « configurations » à la façon d'Elias, 1987 : les dynamiques et stratégies identitaires déployées par les individus sont constitutives d'une part des transformations qu'ils vivent au gré des situations de travail et de formation qu'ils traversent et d'autre part des discours et injonctions qui leur sont adressés par leurs environnements institutionnels. S'opère alors un « débat » entre le sujet et son environnement qui compose le processus identitaire en jeu.

Par ailleurs, et de façon liée, la tension observée entre « gestion institutionnelle » (institutionnalisation) et « gestion professionnelle » (professionnalisation) de l'activité a une incidence directe sur la question identitaire et ses modalités de construction/ transformation. En effet, lorsque le groupe professionnel continue à maîtriser l'activité (cas des IT en section), ses représentants constituent des points d'appui précieux pour le processus de construction identitaire qui se réalise d'ailleurs dans une certaine « continuité sociale » (par rapport à l'identité professionnelle collective). Lorsqu'au contraire, le groupe professionnel ne maîtrise pas l'activité (cas des IT à l'emploi) et que celle-ci est d'abord orchestrée selon des contingences locales, la construction identitaire s'accompagne d'une certaine souffrance car elle s'ancre sur le déploiement d'apprentissages locaux dont l'enjeu est d'affirmer sa place dans un environnement mouvant.

Comment, de façon plus générale, saisir les liens entre professionnalisation, développement professionnel et identité ? Probablement avons-nous besoin d'une conception d'ensemble des liens entre *activité-compétence-professionnalisation et développement professionnel-identité*. Notre proposition consistera ici à faire l'hypothèse d'une articulation de fait étroite entre ce qui relève des logiques du sujet (activité, développement professionnel) et ce qui relève des logiques du tiers, de l'institution (système d'attentes et attribution de compétence,...) :

-**le développement professionnel** relève du sujet agissant quand il met en œuvre une *activité* qui est le support de transformations pour lui-même (nous parlerons, à cet endroit, d'apprentissage). Dans le même temps, cette activité donne à voir aux autres une image de lui-même assortie de ce que nous appellerons une demande de reconnaissance identitaire (la demande de se voir attribuer telle ou telle compétence). Autrement dit, le développement professionnel relève du vécu du sujet ainsi que de son activité en contexte. Nous parlerons ici **d'identité « vécue » ou « agie »**,

-**la professionnalisation** relève d'un tiers (institution, hiérarchique,...) qui, dans le même temps ou successivement, tient un discours à destination du sujet à propos des qualités attendues (des compétences prescrites renvoyant à un modèle du « bon professionnel ») mais aussi met en œuvre des modalités diverses visant à *évaluer l'activité* réalisée, ainsi à *attribuer des compétences*. Autrement dit, la professionnalisation relève de l'organisation, de l'institution, du tiers qui prescrit et évalue et ainsi « fabrique » les compétences. Nous parlerons ici **d'identité « prescrite » puis « reconnue/attribuée »**,

-les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de « **débat** » **identitaire** entre des sujets qui espèrent être

reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Ce débat a finalement pour enjeu l'attribution de place dans les espaces d'activité.

**-Plusieurs questions restent en suspens et mériteraient une investigation complémentaire, notamment :**

-doit-on parler, comme pour le développement professionnel, de « développement identitaire » sachant que cette expression signifie une progression, le déplacement vers un état meilleur ? Il semble bien, à la faveur notamment des résultats de cette recherche, que le développement identitaire relève d'hésitations, de heurts qui conduisent à des « instants identitaires » marqués davantage par la crise. Nous militerons pour une expression moins positivement connotée, celle de « transformation identitaire » ou de « dynamique identitaire » (Kaddouri, 2005),

-comment s'articulent les temporalités multiples en jeu ? Les transformations identitaires s'opèrent en effet au carrefour de temporalités multiples : celle de l'individu, celle du groupe social auquel il appartient, celle des dispositifs de travail et de formation... Cette combinaison de temporalités mériterait probablement une analyse plus fine de manière à caractériser la nature de l'articulation en jeu,

***Bibliographie***

- Barbier, J.M. - 1996. « De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation », *Education Permanente*, n°128, p.11-26.
- Camillieri, C. et al. - 1990. *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- Dubar, C. - 1991 et 2001. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Elias, N. - 1987. *La société des individus*, Paris, Fayard.
- Kaddouri, M. - 2001. « Vers une typologie des dynamiques identitaires ». in Centre de Recherche sur la Formation, *Action et identité* (p. 163-175), Paris, INRP.
- Kaddouri, M. - 2002. «Le projet de soi entre assignation et authenticité », *Recherche et Formation*, n°41, p.31-47.
- Kaddouri, M. - 2005. « Professionnalisation et dynamiques identitaires ». in M. Sorel et R. Wittorski. *La professionnalisation en actes et en questions* (p. 107-115), Paris, L'Harmattan.

- Leplat, J. - 1995. « A propos des compétences incorporées », *Education Permanente*, n°123, p.101-114.
- Lipianski, E.M. - 1990. «Identité subjective et interaction ». in Camilleri et al. *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.
- Wittorski, R. - 2005. *Travail, formation et professionnalisation*, Paris, L'harmattan.
- Wittorski, R. - 2007. *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Wittorski, R. - 2009. « Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/ développement professionnel-identité ». *Penser l'éducation*, n°25, p.143-155.

## Annexes

<i>Voies de la Professionnalisation et du développement professionnel</i>	<i>Nature du processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu</i>	<i>Exemples de situations de professionnalisation/ développement professionnel</i>
1. Logique de l'action	-situation connue présentant un caractère de <u>nouveauté</u> qui conduit à une adaptation dans l'action des procès d'action habituellement mis en oeuvre	-au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son procès d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir)
2. Logique de la réflexion-action	-situation <u>inédite</u> individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels et conduisant à une itération entre prise d'information et construction progressive d'un nouveau procès d'action	-au travail ou dans la vie courante : réaliser une tâche nouvelle seul ou à plusieurs. En formation : participer à une formation par alternance
3. Logique de la réflexion sur l'action	-situation de <u>formalisation</u> (orale ou écrite) de pratiques <u>existantes</u> par une réflexion rétrospective sur l'action	-au travail ou dans la vie courante : prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en œuvre. En formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques
4. Logique de la réflexion pour l'action	-situation de <u>formalisation</u> de pratiques <u>nouvelles</u> par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action	-au travail ou dans la vie courante : réfléchir à un nouveau procès d'action. En formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques en vue de définir de nouveaux procès d'action
5. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	-Situation collective de <u>co-construction</u> de pratiques nouvelles par médiation/ accompagnement d'un tiers extérieur qui aide à « voir autrement » la situation	-en formation : le formateur, dans un rôle d'accompagnement, aide un formé à résoudre un problème et à « déplacer » ses représentations
6. Logique de l'assimilation/intégration	-Situation d' <u>apprentissage</u> de savoirs théoriques ou d'action nouveaux	-au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard). En formation : formation « magistrale » ou autoformation (lecture d'ouvrages, de manuels)

**Figure 1.** Les 6 voies de professionnalisation.