

La professionnalisation¹

Richard Wittorski

Le thème de la professionnalisation rencontre aujourd'hui un vif succès non seulement dans le champ de la formation mais aussi dans celui du travail. Les raisons régulièrement avancées insistent notamment sur la nécessité de finaliser davantage les apprentissages par rapport aux situations de travail, d'articuler plus étroitement travail et formation, de développer des expertises multiples,... dans des contextes d'activité qui changent de façon quasi-permanente. Notre projet consiste ici à présenter, en les ordonnant, les principaux débats et les principales orientations disponibles sur cette question (sans faire le choix de l'exhaustivité des thèses développées dans chacune des orientations). Nous commencerons par explorer les conditions sociales d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent dans 3 espaces : espace social, du travail et de la formation. Puis, nous rendrons compte des orientations conceptuelles disponibles venant d'horizons et de champs disciplinaires différents ayant pour visée commune de mieux comprendre ce qui est en jeu dans la professionnalisation.

-1-Les conditions d'apparition d'une intention de professionnalisation et les enjeux qui l'entourent

Le mot professionnalisation est apparu successivement dans des espaces et à des époques différentes (groupes sociaux dès la fin du 19^{ème} siècle, entreprises et milieu de la formation depuis quelques décennies, singulièrement en France) pour signifier des intentions variées : entre volonté d'un groupe d'individus partageant la même activité de s'organiser sur un marché libre, intention des organisations/institutions de « faire bouger » les salariés de manière à accompagner une flexibilité grandissante du travail et souhait de contribuer au développement des compétences des individus par la formation tout en augmentant l'efficacité de l'acte de formation. Nous allons insister sur l'idée que les conditions d'apparition et d'utilisation du mot ne sont pas anodines et qu'elles structurent des enjeux qui suscitent parfois des débats sociaux vifs.

¹ Certains passages de cette note de synthèse sont inspirés de l'ouvrage « professionnalisation et développement professionnel », 2007, R. Wittorski.

1.1-la professionnalisation : constitution des professions

Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Comme le note Paradeise (2003), le mot profession apparaît dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^{ème} siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un état hiérarchique : dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'état. L'enjeu est donc ici la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Selon Bourdoncle (1993), il existe alors deux voies différentes de constitution des professions assorties d'enjeux distincts :

- en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'état : un corps hiérarchisé, légitimé par l'Etat) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries),
- dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquérir un revenu).

1.2-la professionnalisation : « mise en mouvement » des individus dans des contextes de travail flexibles et... institutionnalisation de l'activité

Les usages faits du mot professionnalisation par les milieux du travail, notamment par les organisations de production de biens et de services (relevant d'abord, historiquement, du secteur secondaire) placées sur des marchés fortement concurrentiels et sommées de faire évoluer l'organisation de leur activité, nous conduisent à une autre signification.

Les enjeux portés par les organisations ne concernent certes pas la constitution des professions dans l'espace social mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail). En lien avec ce qui précède, **le discours des organisations sur la professionnalisation est récent** et il fait écho à plusieurs évolutions fortement articulées entre elles :

- le passage d'une logique de production poussée par l'offre (l'entreprise planifie le travail) à une logique de production tirée par la demande (les salariés sont invités à être « acteurs et auteurs du changement »),
- le passage à une logique du résultat,
- le passage d'un système contrôlé en son centre à une certaine décentralisation des responsabilités.

Il semble bien, comme le notent plusieurs auteurs, que l'appel à la professionnalisation rejoigne, par ailleurs, un appel grandissant aux compétences au service des nouvelles normes de travail. Selon Dugué (1999, p. 14) les enjeux consistent à « faire avaler la pilule de la flexibilité ». Pour Stroobants (1993), l'adaptabilité permanente génère une individualisation de l'évaluation qui conduit, selon Linhart (1999, p.59), à « resserrer le contrôle ». Pour ce même auteur (Linhart, 1999, p. 62), il s'agit là de « stimuler les ressorts individuels ». Le recours à la compétence traduit « un surcroît d'exigence vis-à-vis du salarié, celui d'avoir à s'organiser lui-même pour répondre aux insuffisances du travail prescrit,... développer une nouvelle forme de performance centrée sur le service rendu aux clients et capable de mobiliser des ressources spécifiquement humaines de raisonnement et de décision » (Lichtenberger, 1999, p. 71). Nous sommes là dans le cadre d'un projet qui consiste à « mobiliser la subjectivité de tous » (Durand, 2000, p. 18), en quelque sorte, il s'agit d'une injonction pour que le sujet construise son expérience (Dubet, 1994). De ce point de vue, la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes.

Comme on le voit dans bien des secteurs d'activité, ces exigences nouvelles à l'égard des salariés constituent certes une tendance commune mais présentent aussi, dans leur nature, des singularités selon les organisations concernées. Plusieurs exemples récents montrent que l'activité prescrite a tendance à se différencier selon les entreprises faisant appel à un même

corps professionnel, de sorte que les titulaires d'un même groupe professionnel ne réalisent plus tout à fait la même activité selon le contexte de travail dans laquelle ils sont (cette tendance se confirme dans des secteurs d'activité en forte évolution). Il y a alors une tendance réelle à **l'institutionnalisation de l'activité** (alors même que les organisations parlent de professionnalisation !) se traduisant par un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité. Cela constitue, bien entendu, un enjeu de lutte sociale dans les milieux du travail aujourd'hui.

Ce paradoxe apparent trouve probablement son explication dans le fait que les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation (fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence).

1.3-la professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation

Les milieux de la formation se sont également emparés du mot professionnalisation : quel est le dispositif de formation qui, aujourd'hui, ne se réclame pas d'une visée professionnalisante ? A la fois portée par les orientations nationales et européennes s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe ».

Qu'elles en sont les raisons et les manifestations ?

-D'une part, on constate une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail. Ainsi, apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation: il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les logiques liées au recours à la formation changent, elles ne reposent plus tant sur l'adaptation de la main d'oeuvre aux changements mais surtout sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi acteurs. L'enjeu consiste alors à

questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/ recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation.

-D'autre part, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation. De ce point de vue, le professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation (en lien, souvent, avec l'introduction de démarches qualité).

On le voit, l'intention de professionnalisation s'insère ainsi 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 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.

Les deux derniers sens s'inscrivent dans un contexte social particulier marqué par des évolutions convergentes du travail et de la formation qui introduisent une nouvelle conception du professionnel (autonome, responsable, adaptable,...).

Il semble ainsi que la professionnalisation relève avant tout d'une **intention sociale** et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une **charge idéologique** forte. Cette thématique « chargée » renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations).

Qu'il s'agisse d'une initiative de l'organisation ou des individus, on comprend donc pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plein pied dans un débat social duquel il ne peut être absent. D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent le débat faisant prévaloir côté organisation la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et côté acteurs la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations).

Qu'en est-il des travaux de recherche réalisés sur et dans ce champ de pratiques ? Comment éclairent-ils les conditions d'usage et de mise en œuvre de la professionnalisation ?

-2-Des conceptualisations variées, à statuts différents, en vue de caractériser les pratiques de professionnalisation

Dans cette seconde partie, notre projet consiste à faire l'état des orientations théoriques disponibles dans le champ de la professionnalisation (sans prétendre à l'exhaustivité des travaux illustrant ces orientations). Nous évoquerons d'abord celles relevant de la sociologie des professions et de ce que nous pourrions appeler la sociologie de la professionnalisation (travaux anglo-saxons et francophones, notamment). Nous poursuivrons par les travaux, venant d'horizons divers (gestion, psychologie du travail, formation d'adultes...) qui cherchent à expliquer (parfois aussi à prescrire) les ressorts et processus de la professionnalisation.

La question ici est notamment de savoir comment la professionnalisation parvient à devenir ou non, dans les travaux existants, un enjeu et un objet théorique, alors même qu'elle relève d'abord d'intentions sociales.

2.1-la professionnalisation : entre constitution des professions et développement professionnel des individus

Les approches anglo-saxonnes et francophones de la professionnalisation présentent des divergences fortes.

2.1.1-Les travaux anglosaxons : la constitution des professions.

Le modèle classique anglosaxon des professions a tendance à considérer que les professions peuvent être définies par 3 critères : la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service. Très vite, des critiques ont été adressées à l'encontre de ce modèle, constatant que la professionnalisation des activités se heurte à une tendance générale contraire, la bureaucratisation, qui met à mal l'autonomie et l'idéal de service.

Le mot professionnalisation indiquait, dans sa première acception (fonctionnaliste), le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Cette thèse considère que les professions sont nécessairement libérales et au service des personnes pour le bien commun, elles ont 4 dimensions : elles possèdent une base de connaissances, elles satisfont l'intérêt général, elles possèdent un code éthique, elles font l'objet d'une rétribution.

La professionnalisation consiste alors à passer d'une occupation à une profession en créant des instances professionnelles : en Angleterre, par exemple, des occupations telles qu'infirmière, vétérinaire, seront reconnues au terme d'un long parcours passant notamment par la mise en place d'écoles spécifiques et la création d'associations professionnelles. Selon Merton (1957), la professionnalisation désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par l'expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle sinon incontestable.

L'approche fonctionnaliste a subi plusieurs critiques, l'une d'entre elles consistant à dire qu'elle ne prend pas assez en compte la dimension politique : les traits des professions relèvent d'abord d'une logique d'auto assignation par les groupes professionnels eux-mêmes, inscrivant ainsi les professions dans une stratégie de communication externe de nature politique (selon certains auteurs, le code de déontologie est également un instrument politique). Par ailleurs, plusieurs travaux (notamment ceux de Freidson à propos des médecins) ont eu tendance à montrer que la rationalité des savoirs ne se retrouve pas dans les pratiques quotidiennes des professionnels (de telle sorte que ce n'est pas le savoir acquis en formation qui est déterminant mais davantage les apprentissages réalisés au fil de l'expérience). Enfin, certains (tels Wilensky) notent que l'altruisme, qui est censé guider un professionnel, n'est en fait qu'un prétexte pour asseoir son autonomie et son pouvoir auprès du public.

Pour Hugues (tenant de l'approche interactionniste des professions), « Parsons et ses ouailles se sont fourvoyés. Plutôt que de se demander si telle occupation est une profession il vaut mieux comprendre dans quelles circonstances les membres d'une occupation tentent de la transformer en profession. Pour découvrir ce qu'elles sont, il faut en étudier l'histoire naturelle, la socialisation, les carrières, le travail concret... Bref, il convient de passer d'une approche des professions comme structures (Parsons) à une approche des occupations comme acteurs collectifs. Qu'est-ce qu'une profession selon cette nouvelle approche ? C'est une occupation qui a réussi à imposer deux propriétés clés : une licence individuelle (permission spéciale de poursuivre une activité) et un mandat légal, moral et intellectuel (la charge de dire ce qui est juste et utile) » (Paradeise, 2003, p. 27). Cette thèse insiste sur l'idée que le processus de professionnalisation s'apparente à un processus de transaction sociale.

Pour Hugues (1996), prenant l'exemple des infirmières anglaises, il faut en effet analyser comment les acteurs mettent en œuvre des stratégies pour défendre leur territoire, comment ils se coalisent. Autrement dit, un groupe professionnel n'est pas un « havre de paix ». Il est

composé d'individus qui construisent leur trajectoire (cette approche sera reprise et prolongée par les travaux français de Dubar notamment). Un groupe professionnel peut présenter des tensions en son sein : il s'agit des « segments professionnels » (selon Bucher et Strauss (cités par Dubar et Tripier, 1998), une profession est un conglomérat de segments en compétition en raison de conflits d'intérêts.

Au total l'approche interactionniste défend 4 idées :

- les membres d'une même activité de travail ont tendance à s'auto organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire, et à se protéger de la concurrence ;
- la vie professionnelle est un processus biographique qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite ;
- les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance. La dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec l'environnement ;
- les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales, tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

Cette thèse propose donc une conception de la professionnalisation, au sens de la constitution des professions, qui associe étroitement une analyse des trajectoires individuelles et des trajectoires collectives de négociation sociale au sein d'un groupe professionnel et dans l'espace des professions.

2.1.2-Les travaux francophones : le développement professionnel et la rhétorique des groupes et des acteurs sociaux

Les travaux francophones expriment des désaccords avec le modèle anglo-saxon concernant la définition même du mot profession : préférer une diversité des formes à un idéal-type. Ainsi, étudiant particulièrement l'activité enseignante, Bourdoncle (1993) considère, pour sa part, que la définition anglo-saxonne des professions est trop précise pour qu'aucune activité ne puisse être qualifiée, chez nous, de professionnelle. Selon lui, la situation se présente différemment en France. Prenant ainsi l'exemple des enseignants, il considère que leur activité « est composite, qu'elle mêle le modèle de l'artiste (degré 0 de la formation, ineffable), le modèle du don, le modèle de l'artisan (compagnonnage, tours de mains acquis,

métaphore du bricolage, science du concret) » (Bourdoncle, 1993, p. 91), le modèle de l'ouvrier et le modèle de l'ingénieur (expertise multiple). Ainsi, loin de représenter un modèle idéal-typique, la profession à la française serait plutôt multiforme. Par ailleurs, Bourdoncle évoque les travaux de Schön pour insister sur une conception du savoir enseignant comme incorporé à l'action et non pas entièrement rationalisé. Finalement, si l'enseignant est un professionnel, ce n'est certainement pas en référence au modèle fonctionnaliste anglo-saxon, mais en référence au modèle de Schön, selon Bourdoncle.

S'agissant du mot professionnalisation, Bourdoncle (2000) distingue au moins **5 objets et sens** :

- la professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ;
- la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité ;
- la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;
- la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle (Bourdoncle (1991) parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités) et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;
- la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée.

La professionnalisation relève également d'une **rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire d'un groupe social**. C'est la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une « élévation dans l'échelle des activités ». Cette stratégie est appelée par Bourdoncle (1991) le « professionnisme » c'est-à-dire la stratégie des militants.

Tardif et Lessard (2000, p. 99) sont en accord avec la conception qui fait de la rhétorique une des dimensions essentielles de la professionnalisation quand ils disent, s'agissant des enseignants : « peut être est-il plus approprié de concevoir la professionnalisation essentiellement comme une rhétorique, un discours que produit et diffuse un groupe occupationnel dans sa lutte constante pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et à contrôler ».

Cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective. Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits. Le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991) se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (notamment les compétences). Cette conception consistant à associer étroitement professionnalisation et développement identitaire conduit à penser que les stratégies identitaires ainsi mises en œuvre participent de cette rhétorique soulignée précédemment et en sont même constitutives.

2.2-la professionnalisation dans l'organisation, avec des pairs et au contact de l'action

Plusieurs travaux, relevant de champs théoriques différents², s'intéressent plus particulièrement à la façon dont l'organisation (notions d'organisation qualifiante et apprenante), la présence d'un tiers (notion d'accompagnement) ou encore l'investissement dans une activité peuvent faciliter l'apprentissage et le développement professionnel. Certains de ces travaux introduisent un lexique particulier (notamment les notions d'organisation qualifiante et apprenante, d'accompagnement) ayant valeur conjointe de modèle d'action et de modèle d'intelligibilité. De ce point de vue, ils semblent avoir un statut scientifique à éclaircir du fait qu'ils participent, dans le même temps, et probablement avant tout, de la proposition sociale de dispositifs. En effet, pour le moment, il s'agit plus de modèles d'action basés sur des outils d'intelligibilité que de modèles d'intelligibilité à proprement parler.

² Certains de ces travaux n'ont certes pas pour premier objet l'étude des apprentissages en relation avec l'activité professionnelle (psychologie du développement, courants de l'autoformation, par ex.) mais nous les évoquerons dans la mesure où ils ont des incidences sur la façon de penser la professionnalisation.

2.2.1-l'apprentissage dans/de l'organisation : organisation qualifiante et apprenante

Le terme d'organisation qualifiante a été introduit en 1987 par un dirigeant d'entreprise, Riboud (PDG de BSN). Selon un de ses promoteurs, Zarifian (1992, p. 16), ses principes sont les suivants : « une organisation qualifiante est une organisation où se fait jour une approche événementielle de l'activité industrielle, dans un espace économique marqué par l'incertitude », « l'organisation qualifiante suppose une réorganisation de l'activité industrielle sur une base communicationnelle », « par principe de communication, nous entendons le principe qui fait que des personnes se mettent d'accord à la fois sur des objectifs communs... et sur les interactions entre leurs activités que nécessite la réalisation pratique des objectifs », « l'organisation qualifiante est celle qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail ». Au total, « l'organisation ne devient qualifiante qu'à partir du moment où des choix sont à faire, des propositions sont à élaborer et un parti est à prendre pour guider l'activité professionnelle ».

Les formes concrètes de l'organisation qualifiante relèvent, par exemple, du travail collectif, de la formation-action, du travail par projet, des groupes participatifs (développant une activité d'auto-analyse du travail). Il s'agit, selon les promoteurs de ces formes de travail, d'espaces favorisant les apprentissages et la professionnalisation des individus.

La notion d'apprentissage organisationnel, pour sa part, vient de travaux anglo-saxons (notamment Argyris et Schön, 1989). Elle repose sur l'idée que l'organisation elle-même peut être douée d'apprentissage (ie peut se professionnaliser) en mémorisant des démarches mises en œuvre qui s'avèrent utiles. Les travaux qui promeuvent cette notion ont parfois tendance à écouter et à répondre à la demande sociale des entreprises consistant à rechercher une efficacité collective plus grande en proposant une forme de dispositif adapté.

Ainsi, la notion d'organisation apprenante a été développée notamment pour organiser les processus de transformation d'une organisation lors de la gestion d'aléas (par exemple, un constructeur automobile qui vient d'installer une nouvelle chaîne de production ou le cas d'une panne survenant dans un atelier). Les nouvelles règles/ normes produites à l'occasion de la gestion de ces situations constituent des apprentissages organisationnels si des savoirs sont capitalisés. Cette capitalisation passe souvent par la définition de nouvelles procédures. Huber

considère qu'il existe cinq types d'apprentissage organisationnel (cité par Charue, 1992, p. 7) : « l'apprentissage d'une organisation à sa naissance (mise en commun des savoirs de ses membres), l'apprentissage par greffe de personnes ou d'organisations entières, l'apprentissage par l'intermédiaire d'autres organisations (processus d'imitation), l'apprentissage par prospection et l'apprentissage à partir de l'expérience (le plus fréquemment étudié) ».

Pour Tarondeau (1998, p. 55), « l'apprentissage organisationnel dépend de l'apprentissage individuel. Comme ce dernier, il repose sur la répétition, l'imitation et l'expérience. Mais il en diffère par son aspect collectif, c'est-à-dire par les mises en commun des savoirs individuels. L'organisation apprend d'autant plus que les savoirs individuels sont partagés, diffusés, combinés et démultipliés ». Argyris et Schön (notamment 1989), s'inspirant des travaux de l'école de Palo Alto³, distinguent, pour leur part, trois types d'apprentissage organisationnel⁴. Ils décrivent par ailleurs le processus d'apprentissage organisationnel de la façon suivante (1989, p. 125) : « l'apprentissage organisationnel intervient lorsque les individus, agissant sur la base de leurs images et de leurs cartes (cognitives), détectent une réalisation ou un écart dans les anticipations qui confirme ou infirme les « theories in use » de l'organisation. Dans le cas d'une infirmation, les individus passent de la détection d'erreur à la correction d'erreur. Cette correction passe par une enquête. Ils doivent découvrir les sources de l'erreur, ils doivent attribuer les erreurs aux stratégies et aux hypothèses des « theories in use » en place. Ils doivent inventer de nouvelles stratégies, basées sur de nouvelles hypothèses afin de corriger l'erreur. Ils doivent mettre en oeuvre ces stratégies. Et ils doivent évaluer et généraliser le résultat de cette nouvelle action. Mais pour que l'apprentissage organisationnel intervienne, il faut que les découvertes de ceux qui ont appris, leurs inventions, leurs évaluations soient inscrites dans la mémoire organisationnelle. Elles doivent être encodées dans les images et les cartes cognitives partagées des « theories in use » de l'organisation, à partir desquelles les agents continueront d'agir. Sinon l'individu a appris mais pas l'organisation ».

On le voit, il s'agit là d'un apprentissage intéressant l'organisation elle-même, traduisant ce que l'on pourrait appeler une intention de professionnalisation de l'organisation.

³ Notamment Watzlawick et Bateson.

⁴ Le "single loop learning" (apprentissage de simple boucle) consiste en de simples adaptations des savoirs existants sans qu'ils soient fondamentalement remis en cause, le "double loop learning" (apprentissage de double boucle) consiste à remettre en cause une norme ou une règle de l'organisation (transformation fondamentale d'un ou plusieurs savoirs partagés), le "deutero learning" recouvre les moyens que se donne l'organisation pour gérer les deux modes d'apprentissage précédents (l'organisation "apprend à apprendre").

2.2.2-l'apprentissage médié par un tiers : l'accompagnement

Les dispositifs dits d' « accompagnement » semblent de plus en plus présents aujourd'hui et fortement associés aux démarches de professionnalisation : ils peuvent être proposés dans le cadre de formations par alternance (il s'agit alors du tutorat, par exemple) ou dans le cadre de parcours d'insertion (on parle alors souvent de parrainage). Ils ont bien souvent pour fonction première l'aide à la mise en situation de travail, de manière à augmenter l'efficacité de celle-ci.

Selon Boutinet (2002, p. 7), l'émergence des situations d'accompagnement caractérise un changement de civilisation vers 1970-80, lorsque « les grands intégrateurs de la famille, de l'école et de la religion et de la vie professionnelle se sont mis à dysfonctionner de façon caractéristique. L'accompagnement devient alors la façon de gérer des situations limites, des situations de crise ou des bifurcations problématiques... adulte en questionnement sur son devenir personnel et professionnel». L'accompagnement « exprime la superposition d'un nouveau paradigme existentiel à un ancien en voie d'usure pour penser cette préoccupation lancinante que constitue depuis une génération l'insertion. En surimpression du projet, ce nouveau paradigme de l'accompagnement évoque donc ce parcours interminable, jamais assuré, qui fait passer notre errance jeune ou adulte de transition en transition » (opus cité, p. 7).

A cet endroit, les pratiques présentent des configurations fluctuantes : le coaching et l'idée d'entraînement, le counselling et l'idée de conseil, le tutorat et l'apprentissage ou la socialisation (aujourd'hui le tuteur a davantage un rôle de facilitateur), le mentoring et l'idée d'éducation (venant des USA, « le mentor fait partie de ces figures d'accompagnement qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les aînés » (Maela, 2002, p. 48)), le compagnonnage et l'idée de transmission, le sponsoring et l'idée de parrainage, la médiation (l'instauration d'un « tiers formant » : les expériences d'autoformation, les pratiques de remédiation cognitive).

L'une des questions qui se pose ici est alors de mieux comprendre comment se réalise le développement professionnel dans l'acte d'accompagnement...

2.2.3-l'apprentissage-développement professionnel dans/depuis l'activité

Un autre ensemble de travaux s'intéresse à la façon dont l'activité d'un sujet est le support d'apprentissages voire de développement professionnel. Comme le dit P. Champy-Remoussenard (2005, p. 37), « le fait que l'activité occasionne sans cesse des apprentissages et produise des savoirs nouveaux est une donnée majeure pour ceux qui travaillent dans la perspective de la formation et de la professionnalisation des acteurs ».

Posons, au préalable, une différence entre « apprentissage » et « développement ». L'apprentissage a, selon nous, un caractère spacio-temporel local (lié à une situation et à un instant particuliers) alors que le développement correspond à une temporalité plus longue, celle de la construction du sujet dans la durée.

On distingue souvent intuitivement plusieurs façons d'apprendre : par l'action (en faisant), ou par l'acquisition/construction de connaissances. Cela renvoie pour partie à la distinction entre les apprentissages formels et informels. Nous allons évoquer maintenant les 6 thèses qui nous semblent particulièrement présentes dans les travaux actuels.

- De la variété des situations propices au développement professionnel d'un individu.

Pour Le Boterf (2007), la professionnalisation est au carrefour du sujet (son histoire et sa socialisation), des situations professionnelles qu'il a rencontrées et des situations et parcours de formation qu'il a suivis.

Selon lui, l'itinéraire de professionnalisation d'un individu (relevant d'une logique de « navigation professionnelle ») correspond à la rencontre de situations variées (au delà des seules formation « en face à face ») qui constituent autant d'espaces dans lesquels le sujet déploie une activité propice à son développement : l'autoformation accompagnée, les situations de travail simulées, les situations de travail accompagnées, les retours d'expérience, les situations en partage de pratiques, les voyages d'études, la rédaction de mémoires, les rencontres professionnelles.

- Le développement professionnel se réalise par une incorporation croissante des compétences à l'action et par leur hiérarchisation.

S'agissant des apprentissages développés dans les situations de travail, une des conceptions dominantes de l'analyse du travail consiste à dire que l'on apprend d'abord des « compétences incorporées » soit par imprégnation, soit par l'action, soit de façon contrôlée (Leplat, 2001 a). Les compétences incorporées permettent l'acquisition de compétences plus larges car elles « fournissent aux activités de niveau supérieur, réglées sur les connaissances, des unités d'action rapidement disponibles » (Leplat, 2001 a, p. 42). Pour des activités complexes, le processus d'acquisition conduit à des activités automatiques, décrit par Anderson (1981, cité par Leplat, 2001 a) qui distingue plusieurs étapes : « à mesure que l'action progresse, l'activité est réorganisée et les compétences de plus en plus incorporées à l'action, ce qui entraîne, entre autres, l'allègement déjà mentionné de la charge de travail » (opus cité, p. 43). Ainsi donc, le développement professionnel repose sur une incorporation croissante des compétences à l'action au bénéfice d'une sélection et d'une hiérarchisation progressive de ces compétences.

- Le développement professionnel passe par celui de l'expérience.

Selon Dubet (2000), nous sommes « sommés », dans nos sociétés modernes, de recourir à l'expérience : le passage à « l'expérience est corrélatif d'un phénomène d'exposition des individus engendré par un mouvement général de désinstitutionalisation », « l'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes » (Dubet, 2000, p. 78). L'expérience est donc l'affaire du sujet, qui se débat avec des situations singulières qui se présentent à lui.

L'expérience est à la fois un acquis et un mode d'acquisition. Elle relève de deux registres : le faire et le connaître. A cet endroit, il existe un débat entre ceux qui pensent que les pratiques très incorporées sont constitutives de l'expérience au même titre que les pratiques dont les individus sont capables de « prendre conscience » (position affirmée par le courant de l'apprentissage expérientiel, par exemple). Ce débat renvoie à la différence entre la conscience pratique et la conscience discursive introduite par Giddens, différence proche des travaux de Ricoeur (1977).⁵

⁵ Ricoeur différencie l'identité idem (l'expérience est une somme, un répertoire de souvenirs, de connaissances : l'expérience est dans un passé clos) et l'identité ipse (l'expérience est une élaboration, une activité, qui reprend chaque action nouvelle pour transformer les ressources antérieurement construites, l'expérience est dans le présent de l'énonciation et de l'évocation, et ne se manifeste que dans sa transformation et sa mobilisation éventuelle pour une action future).

Ainsi, plusieurs conceptions sont identifiables dans les travaux portant sur la construction de l'expérience. Elles ont pour point commun de considérer l'expérience comme une construction subjective à partir des actions réalisées par l'individu. Leur différence tient, comme indiqué plus haut, à la place qu'elles donnent à la conscience qu'a le sujet des apprentissages qu'il réalise.

- Schwartz (1999) considère que la notion d'expérience est un « concept fade », elle renvoie à la « renormalisation⁶ » en situation (lorsque la prescription n'est pas suffisante pour gérer l'inédit des situations. L'expérience constitue le patrimoine de l'individu, il parle de « savoir investi » pour la désigner. Par différence avec le savoir formel, « les savoirs investis sont des savoirs qui se donnent en adhérence, en capillarité avec la gestion de toutes ces situations de travail, elles-mêmes prises dans des trajectoires individuelles et collectives singulières, contrairement aux savoirs académiques, formels, qui eux sont désinvestis... indépendants des situations particulières » (Schwartz, 1999, p. 215).

- Mezirow (2001) considère qu'apprendre, c'est produire du sens. « L'apprentissage est un processus d'interprétation à caractère dialectique dans lequel nous entrons en interaction avec les objets et les événements guidés par un ensemble d'habitudes anciennes... dans l'apprentissage transformateur, nous réinterprétons en quelque sorte une expérience ancienne (ou en décryptons une nouvelle) à partir d'un nouvel ensemble d'anticipations, attribuant ainsi à l'expérience passée un sens nouveau et une perspective nouvelle » (opus cité, p. 31). « Apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation nouvelle ou révisée du sens d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes. Il est abondamment prouvé que nous avons tendance à accepter et intégrer les expériences qui s'accordent sans problème à notre cadre de référence tandis que nous dédaignons les autres. » (opus cité, p. 54).

⁶ « Aujourd'hui, dans nos environnements de travail régulés par des normes techniques, économiques, gestionnaires, juridiques, toute situation de travail est toujours en partie l'application de normes, j'appelle cela des normes antécédentes qui, s'il n'y a avait que cela, feraient du travail l'équivalent d'un protocole expérimental... On peut dire que toute activité est un débat, une « dramatique » au sens où il se passe quelque chose, entre des normes antécédentes (tout ce qui est du côté de l'expérimentation et du protocole) et tout ce qui est de la rencontre de rencontres et là il faut « renormaliser » c'est-à-dire qu'aucune prescription d'aucune sorte ne dit comment agir... Il faut s'appuyer sur des aspects du protocole mais il va bien falloir se donner à soi-même des normes pour traiter l'aspect non standard de la situation. Il y a là un postulat d'appel à l'expérience, car s'il faut que chacun se donne des normes pour traiter l'aspect singulier de la situation, il le fait avec son patrimoine, on dira avec son expérience » (opus cité, p. 13).

- Dewey (1967) et Kolb (1984), Argyris et Schön (1989) distinguent l'apprentissage par exploration (poser un geste pour voir ce qui en résultera, sans prédiction), l'apprentissage de test exploratoire (vouloir provoquer un changement en posant un geste), l'apprentissage test d'hypothèse (vérifier une hypothèse par une action et voir le résultat) et l'apprentissage de simple et de double boucle (évoqué plus haut) comme transformation par la pensée de l'action permettant la production de connaissances sur soi. Ces auteurs considèrent que l'apprentissage depuis son action est d'abord « inconscient », il le devient quand on réfléchit sur son action, ce qui permet de construire des connaissances nouvelles.

- Le développement professionnel par soi, les autres et les choses.

Les courants de l'apprentissage informel⁷ distinguent, pour leur part, plusieurs sources et modalités d'apprentissage. Galvani (1995) indique que l'autoformation relève plus précisément de trois courants distincts : d'une part, l'approche pédagogique-médiatique de l'autoformation ; d'autre part, l'approche socio pédagogique (Dumazedier) où l'autoformation apparaît comme un fait social massif; enfin, l'approche bio-cognitive (Pineau) dans laquelle il s'agit d'explorer la formation de soi, comprendre et mettre en œuvre un processus de mise en forme de soi. « Pour Pineau, la formation est un processus vital, ontologique, de mise en forme de l'être dont on peut au moins discerner 3 agents : soi (autoformation), les autres (hétéro formation : parents, milieu) et les choses (écoformation : échanges physiques et biologiques) » (Galvani, 1995, p. 39).

Autrement dit, nous apprenons par le contact avec nous-mêmes, avec les autres et avec notre environnement matériel, mais, selon Carré et al. (1997) ces apprentissages ne sont pas automatiques, ils dépendent du sentiment d'efficacité⁸, des capacités d'autorégulation et du sentiment d'autodirection.

Pour sa part, Moisan (1997) indique qu'une situation professionnelle suscite d'autant plus l'autoformation qu'elle s'insère dans une organisation de type bureaucratie professionnelle

⁷ qui englobent, même s'ils la dépassent, la question des apprentissages en lien avec l'exercice de l'activité professionnelle.

⁸ Le sentiment d'autoefficacité (self efficacy en anglais) a notamment été étudié dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1997). Selon cette théorie, une personne s'engage plus ou moins facilement dans une activité particulière en fonction du système d'attentes et des images de soi que la personne s'est construite antérieurement. Bandura distingue les attentes relatives au sentiment de compétences (degré de conviction d'une personne concernant sa capacité d'exécuter avec succès un comportement déterminé) et les attentes relatives aux résultats de l'action (conviction que ce comportement permettra d'atteindre les résultats visés) connaissance de soi (intérêts et aversions, capacités), auto estimation (perception de soi, valeurs que l'individu s'attribue), connaissance de soi et auto estimation constituent la représentation de soi.

(en référence aux travaux de Mintzberg) où le caractère régulièrement inédit du travail ne peut faire l'objet de procédures (la prescription est donc réduite). L'autoformation (la production de savoirs en actes) est alors favorisée notamment par l'indétermination de la situation de travail et la nécessité de réfléchir sur son action.

Carré et Charbonnier (2003), s'intéressant aux apprentissages professionnels informels (API) à partir d'une vaste enquête de terrain de type ethnographique, montrent que les API s'observent certes lors de dysfonctionnements, aux moments de pause ou d'entre 2 activités mais également à l'occasion des échanges entre jeunes et anciens (rapports inter-générationnels), dans les « tiers temps » ou les « tiers espaces » (les situations d'ajustement), au moment de l'entrée dans une fonction (idée d'épreuve et de mise à l'épreuve)... Ces apprentissages professionnels informels sont favorisés à la fois par l'harmonie qui peut exister entre la culture d'entreprise et la motivation des individus à apprendre et par une attitude favorable à l'apprentissage formel ou informel que les auteurs nomment l' « apprenance ».

Plus largement, les situations quotidiennes sont propices, selon ces travaux, à l'autoformation : bricoler, jardiner... L'art du bricolage et de la débrouillardise renvoie, pour les auteurs, à la « **métis** » qui est une forme d'intelligence pratique, visant l'efficacité ; elle produit de multiples savoirs utiles à la vie (tour de main de l'artisan, débrouillardise, art de se saisir de l'occasion, de l'opportunité (le **kaïros**)).

- Le développement des personnes se réalise à la faveur d'une co-détermination et d'une co-transformation activité-acteur(s).

Les thèses évoquées ici ont pour point commun de considérer que l'étude du couple acteur et situation est essentielle pour comprendre les mécanismes de développement des personnes.

-Selon les thèses constructiviste et socioconstructiviste⁹, l'apprentissage est conçu comme une co-construction et une co-transformation du sujet et de son environnement : « l'agent, l'activité et le monde se constituent chacun réciproquement » (Lave et Wenger, 1993, p. 33).

La thèse de la didactique professionnelle, pour sa part, conçoit le développement professionnel comme étant un processus d'élaboration de schèmes, d'invariants opératoires,

⁹ Avec et à la suite de Piaget, notamment, apprendre consiste à modifier des schèmes à partir des interactions avec l'environnement, une activité mentale de réorganisation des données ou d'élaboration d'une représentation. Certains travaux qui ont succédé à ceux de Piaget constituent le courant des socio-constructivistes, notamment les travaux de Doise et Mugny (1981) qui indiquent que l'apprentissage s'opère également dans un contexte de coopération et d'interaction.

de concepts organisateurs de l'action (Pastré s'inspirant de Vergnaud et le prolongeant). Selon cette thèse, un opérateur construit des invariants opératoires dans sa confrontation aux situations professionnelles. Pastré (1999, p. 24) prend le cas des ingénieurs de centrales nucléaires qui apprennent en formation un « modèle épistémique » de l'installation et qui, une fois en conduite de centrale, en voient l'insuffisance et doivent développer un « modèle pragmatique ». Pastré propose la notion de concept pragmatique, « des concepts que les opérateurs mobilisent dans l'action notamment pour faire un diagnostic de régime de fonctionnement de leur machine »¹⁰. Ces concepts pragmatiques sont appris dans les échanges et en situation. Cet auteur développe également la notion de structure conceptuelle de la situation, elle correspond à « l'ensemble des éléments conceptuels, qu'il s'agisse de concepts scientifiques ou de concepts pragmatiques, qui permettent de faire un diagnostic de régime de fonctionnement du système » (opus cité, p. 24).

-Selon les thèses de l'ergonomie cognitive et de l'anthropologie/ sociologie cognitive (par exemple, les travaux de Theureau (2000) et de Hutchins (1988)), le développement professionnel passe aussi par les communications produites dans l'activité qui ont un statut d'opérations et une fonction de coordination interindividuelle (les situations d'échanges d'informations dans des équipes de travail, par exemple, dans une équipe de pilotage d'un avion). Savoyant (1974 et 1995) reprend la définition de la notion d'interdépendance de la tâche proposée par Weick (1965). Cet auteur distingue trois formes d'interdépendance de la tâche : « l'interdépendance cumulative, ce que produit un individu devient l'input d'un autre individu ; l'interdépendance disjonctive, il y a disjonction quand, dans l'accomplissement de la tâche, il suffit qu'un seul membre du groupe donne la bonne réponse, les sujets peuvent donc travailler de façon indépendante ; l'interdépendance conjonctive, dans cette situation, tous les membres ont une réponse spécifique à donner pour que le groupe réussisse » (Savoyant, 1974, p. 228). Ce troisième niveau semble correspondre aux situations d'interactions vues comme des situations de résolution de problèmes dans lesquelles de nouvelles coordinations interindividuelles apparaissent. Savoyant se réfère également à Hoc qui postule l'existence chez les sujets de plusieurs « systèmes de représentations et de traitement organisés hiérarchiquement selon leur niveau de généralité. Les notions de représentation et de traitement renvoient à l'idée du rôle fonctionnel de la représentation qui sert de support aux

¹⁰ Le concept de bourrage est pris comme exemple. « Un concept pragmatique est défini par une relation de signification qui comporte deux étages : il y a d'abord une relation entre un signifiant observable et un signifié de nature conceptuelle, deuxièmement il y a une relation de référence entre l'ensemble signifiant/ signifié et la situation dans son ensemble » (Pastré, 1999, p. 19).

opérations du sujet, lui permettant ainsi d'anticiper sur ses actions » (Savoyant, 1974, p. 230). Pour leur part, Woods et Roth (1988) parlent de « système cognitif joint » qui permet de retracer le mouvement de l'information et ainsi de décrire les processus cognitifs à l'oeuvre en situation d'interaction. Cette notion est également proche de celle de « cognition sociale distribuée » introduite par Hutchins (1988) en anthropologie cognitive.

-se professionnaliser en devenant un praticien réflexif

Le modèle du praticien réflexif semble de plus en plus omniprésent dès lors que l'on s'intéresse au développement professionnel des individus. Selon ce modèle, professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action.

On constate que le recours à l'activité réflexive par des individus à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant. Ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un « praticien réfléchi » (en référence aux travaux d'Argyris et Schön, 1989), capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent. De ce point de vue, c'est probablement dans la « flexibilisation » des personnes en accompagnement de la flexibilité du travail que réside l'enjeu de ces dispositifs.

Ainsi, dans des champs très divers tels que le travail social, l'éducation, l'industrie, des dispositifs d'analyse de pratiques apparaissent. Leur ingénierie repose souvent sur l'engagement d'un travail de réflexion rétrospective par rapport à l'action et parfois même anticipatrice (il s'agit alors, pour les participants, de proposer de nouvelles pratiques satisfaisant de nouveaux critères de travail). La formalisation orale (groupe d'analyse de pratiques) ou écrite (écriture sur la pratique) correspond à la production d'énoncés parfois appelés des savoirs d'action.

Selon Barbier et Galatanu (2004, p. 126), l'énonciation de savoirs d'action sert alors à favoriser une « mentalisation et une formalisation des compétences inductrice de compétences de gestion et de rhétorique de l'action... » Elle permet « une flexibilisation des compétences », elle développe « des compétences élargies ou des poly compétences » et elle favorise « le développement de nouvelles compétences collectives ».

Dans un contexte de formation et dans un but de professionnalisation, l'écriture sur/pour l'activité mise en oeuvre est également sous-tendue par le paradigme de la réflexivité. Il en va

ainsi des mémoires professionnels, des portfolios dans les formations par alternance et du recours aux histoires de vie en formation.

2.2.4-articuler professionnalisation et développement professionnel

Nous ne saurions terminer ce « tour d’horizon » sans évoquer nos propres travaux¹¹ sur la question. A partir de recherches empiriques réalisés ces quinze dernières années, nous avons construit une grille d’analyse cherchant à répondre à la question suivante : **comment articuler ce qui est du domaine de l’offre sociale de professionnalisation** (en somme, les discours promotionnels et les dispositifs proposés aux individus) **et ce qui relève des dynamiques de développement des sujets au sein de cette offre** ? Nous distinguons ainsi 6 voies de professionnalisation (à envisager non comme des types mais des « récurrences » ou des « dominantes ») correspondant, au plan des dispositifs, à des cultures distinctes de travail, de recherche (recherche classique, recherche-action...) et de formation (formation magistrale, formation alternée, formation sur le tas, accompagnement...) et, au plan des dynamiques de développement professionnel des personnes, à des configurations distinctes d’apprentissage/développement (apprendre dans l’action, depuis une réflexion sur l’action, par assimilation-intégration,...). Elles permettent également de caractériser les logiques de professionnalisation conjointes ou disjointes des individus, des activités et des organisations. Nos travaux reposent sur une définition construite de la professionnalisation qui met en avant l’idée d’une transaction identitaire sujet-environnement. La professionnalisation est, selon nous, à la fois : **une intention** (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; **un processus** de développement de process d’action¹² (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d’une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l’organisation ; **une transaction** (individu et organisation) en vue de l’attribution d’une professionnalité¹³ à l’individu à partir des process d’action développés.

¹¹ Nous renvoyons le lecteur, pour plus de développement, à une publication récente : « professionnalisation et développement professionnel », L’Harmattan, 2007

¹² Un « process d’action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette activité, dès lors qu’elle est perçue comme efficace ou légitime par l’environnement, conduit ce dernier à attribuer à l’individu une compétence.

¹³ 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 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 de légitimité), d’une professionnalité à ce sujet.

En conclusion, on le voit, le thème de la professionnalisation fait à la fois débat social et débat théorique.

Débat social, d'abord, en ce qu'il relève de pratiques sociales qui doivent être questionnées au plan de leurs enjeux dans la mesure où les acteurs (groupes sociaux, entreprises, formateurs) qui font usage du mot professionnalisation n'y attribuent pas les mêmes significations, voire des significations contradictoires.

Débat théorique ensuite car les travaux de recherche disponibles¹⁴ présentent des statuts divers comme c'est souvent d'ailleurs le cas s'agissant de l'étude de pratiques sociales, oscillant ainsi entre modèles d'action et modèles de compréhension.

Aussi, convient-il de poursuivre un effort de recherche permettant d'élucider la question suivante : la professionnalisation relève d'abord d'intentions sociales, dans quelles conditions peut-elle devenir un véritable enjeu et objet théorique ?

Probablement conviendra-t-il de prendre en compte et d'étudier, de façon globale et articulée les problématiques sociales intéressant la formation (développement professionnel des personnes) et celles intéressant les milieux du travail (développement des activités et des organisations) alors qu'elles demeurent bien souvent disjointes du fait des découpages disciplinaires et des tendances habituelles à la réduction des objets analysés. Probablement y a-t-il donc ici à **concevoir un paradigme de recherche susceptible de penser dans le même temps théorie du sujet, théorie de l'activité, théorie de l'organisation.**

Bibliographie

- Anderson, J.R. (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Hillsdale : Erlbaum.
- Argyris, C. et Schon, D.A. (1989). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York : Freeman.
- Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
- Bateson, G. (1984). *La nature de la pensée*. Paris : Seuil.

¹⁴ Ceux qui s'inscrivent directement dans le champ de la professionnalisation (Bourdoncle, Barbier, Pastré, ...) comme ceux qui apportent un éclairage venant d'autres champs (Dubet, Boutinet, Theureau,...).

- Bourdoncle, R. (1991 a). La professionnalisation des enseignants - la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1991 b). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-114.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Boutinet, J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 241-250.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Carré, P. et Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Revue Savoirs*, 8, 11-50.
- Charue, F. (1992). L'organisation fait-elle apprendre ? *Education Permanente*, 112, 79-86.
- Delory-Momberger, C. (2004). *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos, Education.
- Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York : Mac Millan.
- Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Inter-Editions.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Colin.
- Dubar, C. et Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. In Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 71-83). Paris : PUF.
- Dugué, E. (1999). La logique compétence : le retour du passé. *Education Permanente*, 140, 7-18.
- Durand, J.P. (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des mines*, 62, 16-24.
- Ehrenberg, A. (1991). *le culte de la performance*. Paris : Hachette.
- Galvani, P. (1995). Trois approches. *Educations*, 2, 37-39.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Hugues, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS.

- Hutchins, E. (1988). The technology of team navigation. *In* Galagner, J. et al. (éd.). *Intellectual teamwork : the social and technological foundations of cooperative work* (p. 199-221). New Jersey: Erlbaun.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Lave, J. et Wenger, E. (1993). *Situated learning*. New York : Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, 123, 101-114.
- Leplat, J. (2001a). Compétence et ergonomie. *In* J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Paris : Octares.
- Leplat, J. (2001b). Les compétences collectives. *In* J. Leplat et M. Montmollin (éd.). *Les compétences en ergonomie* (p. 161-170). Paris : Octares.
- Lichtenberger, Y. (1999). La compétence comme prise de responsabilité. *In* Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.69-85). Paris : Les cahiers du club CRIN.
- Linhart, D. (1999). Des entreprises modernisées, des salariés désarmés. *Education Permanente*, 141, 55-67.
- Maela, P. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education Permanente*, 153, 43-56.
- Merton, R.K. (1957). *The student physician. Introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris : Chronique sociale.
- Paradeise, C. (2003). Comprendre les professions : l'apport de la sociologie. *Sciences Humaines*, 139, 26-29.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13-35.
- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Savoyant, A. (1974). Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problème par des équipes de travail. *L'Année psychologique*, 74, 219-238.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education Permanente*, 123, 91-99.

- Schwartz, Y. (1999). La compétence, une question pour le philosophe. *In* Club CRIN (éd.). *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p.213-218). Paris : Les cahiers du club CRIN.
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail*. Editions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain : De Boeck.
- Tarondeau, J.C. (1998). *Le management des savoirs*. Paris : PUF.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. *In* Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Paris : PUF.
- Vygotsky, L.S. (1994). *La conscience comme problème de la psychologie du comportement*. Société Française, 50, 46-47.
- Weick. (1965). Laboratory experimentation with organizations. *In* J.G. March (éd.), *Handbook of organizations*. Chicago: Rand Mac Nally.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Woods, D.D. et Roth, E.M. (1988). Cognitive systems engineering. *In* Helander (éd.). *Handbook of human computer interaction*. Elsevier.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Education Permanente*, 112, 15-22.
- Zeitler, A. (2001). Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs mondes. *In* Centre de Recherche sur la Formation (éd.). *Action et identité* (p. 95- 108). Paris : INRP.