

## LA PROFESSIONNALISATION COMME INTENTION, COMME PROCESSUS ET COMME LÉGITIMATION

**Philippe Astier**

**L'Harmattan | *Savoirs***

**2008/2 - n° 17**  
**pages 63 à 69**

**ISSN 1763-4229**

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-63.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Astier Philippe, « La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation »,  
*Savoirs*, 2008/2 n° 17, p. 63-69. DOI : 10.3917/savo.017.0063  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## **La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation**

Philippe ASTIER

Professeur des universités, université Lyon 2

---

Le succès de la notion de professionnalisation indique sans doute le souci des acteurs des champs du travail et de la formation de recourir à une notion au sens renouvelé pour rendre compte des processus qu'ils initient, développent, accompagnent ou contrôlent. En complément de la présentation effectuée par R. Wittorski, on développera une réflexion autour de trois termes, centraux de son texte et des débats sur ce thème : professionnalisation, activité, sujet.

### **La professionnalisation comme exigence sociale**

permettant son évolution. La constitution d'une culture, les mythes, les rites, les normes, les valeurs notamment y contribuent, tout comme les interactions entre les acteurs. Toutefois les sciences sociales soulignent à l'envi que ces processus ne sont ni assurés, ni automatiques et que leur succès est donc loin d'être certain. Ils se fondent néanmoins sur la plasticité de l'espèce humaine et en particulier sur la faculté d'apprentissage de chacun, quel que soit son âge, son sexe, sa catégorie sociale, son histoire. Apprendre est en quelque sorte un des moyens pour tenter de survivre et se développer dans un monde toujours pour partie incertain. Les professions, comme le décrit la sociologie anglo-saxonne et le rappelle R. Wittorski, s'inscrivent dans cet effort en tentant de formaliser les processus permettant de sélectionner les impétrants, de leur fournir non seulement les connaissances requises par l'activité concernée mais encore l'usage social qui l'accompagne. Par là, elles se protègent des concurrents et des extérieurs afin de garantir leur identité et, avec elle, leur position sociale et économique. La notion de transition identitaire qu'utilise R. Wittorski souligne que cette question se pose autant pour les sujets que pour les collectifs et que cha-

Chaque groupe social est confronté à la nécessité de préserver son identité tout en

cun a des enjeux à cet échange. C'est ainsi que les formes d'intégration professionnelles constituent une version particulière, avec des spécificités contemporaines, d'une exigence sociale continue. Ceci ne semble pas tenir seulement aux organisations du travail, ni aux représentations contemporaines des rapports entre l'action et ce qui la permet, connaissances notamment, mais aussi à l'intérêt qu'il y a à ce que chaque individu ne soit pas contraint de revivre l'expérience collective pour agir : « professionnaliser » en ce sens c'est d'abord pouvoir mettre à disposition des « nouveaux venus » le patrimoine des acquis des générations antérieures. Cette pérennité des exigences dans des contextes toujours renouvelés n'est pas en soi une nouveauté, comme en témoigne l'ouvrage de G. Delbos et P. Jorion (1984) montrant comment la survie des unités de production suppose une transmission qui, pour ne pas se présenter comme telle, n'en est pas moins effective : les producteurs de sel comme les pêcheurs définissent d'abord à qui transmettre et « professionnalisent » leurs enfants en les mettant en position d'inventer leur façon de faire par un cadre social défini. L'informel de l'apprentissage croise ici le formel de l'organisation du travail au service de cette exigence de survie économique de l'unité familiale, de développement du groupe et éventuellement des sujets.

L'apprentissage dit « sur le tas », moyen très traditionnel et très répandu de cette professionnalisation, est une constante des groupes professionnels constitués autour d'un mode de production, d'une identité régionale, d'un corps de savoirs, d'un patrimoine d'actions, c'est-à-dire, *in fine*, dès que l'expérience collective des hommes a permis d'élaborer des arts de faire et des modes de pensée pour agir. Toutefois cela suppose que les acquis de l'expérience des générations antérieures soient pertinents pour les générations suivantes et que l'expérience de l'un puisse, d'une façon ou d'une autre, inspirer l'action d'autrui. On a souvent identifié cela à un univers professionnel stable voire immobile, chaque génération n'ayant qu'à répéter ce que la précédente a construit. Toutefois l'analyse de mutations industrielles et technologiques (Schwartz et Faïta, 1985) a montré que, même en temps de forts changements, l'expérience acquise sur des modes de production abandonnés ne perd rien de son importance.

Ainsi abordée, la professionnalisation est un aspect de la potentialité d'apprendre de l'humain. Si les acteurs des situations de travail font l'objet d'une intervention spécifique, force est d'envisager que ce phénomène est considéré par certains comme défectueux, insuffisant ou inadapté et donc ne produisant pas les effets attendus. Deux raisons sont envisageables :

- soit parce que le travail lui-même, et singulièrement son organisation, contiennent des « nuisances » qui empêchent d'apprendre et bloquent la dynamique constructive de l'activité. C'est explicitement le programme du modèle

*Rebonds* – La professionnalisation comme intention et processus de formation

taylorien qui, parce que l'organisation du travail se veut « scientifique », dénie tout apprentissage aux opérateurs puisque tout est déjà pensé. L'ergonomie, notamment, a montré comment les opérateurs apprennent y compris dans ces systèmes contraints et malgré le déni qui leur est opposé.

- soit parce que ce qui est appris ne correspond pas aux intentions de ceux qui sont en position pour définir les apprentissages souhaitables. La professionnalisation, de modalité de transmission devient exigence de l'organisation et son intention participe de l'ensemble des rapports de pouvoir qui s'y jouent. Dès lors, l'injonction de professionnalisation, comme on la rencontre de façon croissante dans les organisations, est la manière dont un acteur ou un ensemble d'acteurs en désignent d'autres comme objet d'intervention avec une double caractéristique : (1) en les définissant comme non compétents, (2) et dans l'impossibilité à produire la compétence (ce qui légitime l'intervention d'autrui dans la relation au travail).

C'est peut-être cette définition d'autrui redoublée qui caractérise le mieux alors les dispositifs de professionnalisation qui se multiplient comme complémentaires ou alternatifs à la formation, prenant argument de l'inédit du travail à venir pour intervenir sur les façons d'apprendre : l'activité du sujet agissant entre ainsi dans l'espace public, devenant objet de débats, de prescriptions, de controverses.

### **L'activité comme dynamique subjective**

Ceci n'est possible que parce que l'apprentissage est appréhendé comme un des effets potentiels de l'action. P. Rabardel (2005) a donné une récente formulation de cette dynamique. Il distingue la dimension productive de l'activité humaine (production de biens, de services, de nuisances, de déchets...) de la dimension constructive de transformation du sujet (connaissances, expériences...). Il en va ainsi parce que toute action est la rencontre d'un sujet et d'un contexte et que l'un comme l'autre sont toujours affectés par des variations faisant que « l'on ne se baigne jamais deux fois dans le même fleuve » et l'on n'effectue pas deux fois le même travail. Ainsi chaque rencontre du sujet avec le monde est occasion d'apprentissage potentiel, c'est-à-dire à la fois possible mais aussi conditionnel, comme le rappellent fréquemment les analyses du travail. Les travaux de didactique professionnelle (Pastré, 2005) insistent alors sur le fait que si l'expérience est patrimoine, elle n'est pas qu'enregistrement d'évènements, recettes, procédures mais aussi organisation de l'action par une conceptualisation qui, en analysant, catégorisant et sémantisant les évènements vécus, permet leur élaboration, leur ajustement en cours d'action et leur articu-

lation en champ conceptuels... y compris, parfois, sans que les sujets soient conscients de ces élaborations intégrées à la dynamique de l'action et sans qu'ils disposent d'une forme langagière pour en rendre compte : c'est ainsi que l'expérience, constituée dans l'histoire du sujet, située dans le passé, devient une ressource pour l'avenir, pour les situations nouvelles, toujours pour partie différentes de celles déjà rencontrées et exigeant donc d'aller au-delà du déjà vu, déjà vécu, déjà compris, déjà agi.

On voit bien alors la difficulté à concevoir l'activité comme « ce que fait le sujet dans une situation particulière ». Tout d'abord, un débat entre J. Leplat (1997) et Y. Clot (1999) a permis de donner plus d'ampleur à la notion d'activité en ne la limitant pas à l'action effective ou aux actes manifestes. Par là, l'activité est une notion contribuant à l'analyse psychologique de la mobilisation subjective au travail. Elle vise cette organisation qui permet de s'engager dans des actions pour agir sur le monde et, consciemment ou non, sur soi. Mais il y a un second aspect de la difficulté : en définissant l'activité comme l'action effective, on ne peut plus distinguer compétence et performance, ce qui paraît pourtant précieux. En effet, la compétence devient alors un jugement sur les effets des actions et, partant, sur les sujets agissants. Il se peut que certaines organisations fonctionnent ainsi mais on résiste, pour notre part, à y adhérer, suivant en cela de nombreuses approches en analyses du travail. Pour deux raisons : d'une part il y a plusieurs « process d'actions », relevant de niveaux de compétences fort différents pouvant produire une performance voisine. D'autre part, il y a, selon la singularité des sujets, des façons différentes d'agencer les processus d'action alors que les compétences peuvent être identiques, mais qu'interviennent d'autres facteurs pouvant orienter l'action et que sont notamment les motifs des sujets et les valeurs qu'ils mobilisent et redimensionnent à la singularité des situations (Schwartz, 2000). L'enjeu paraît lié au concept même d'activité. Si l'on considère que la compétence est un jugement porté par autrui sur l'acte effectif d'un sujet, on peut considérer l'activité comme un process d'actions et asseoir le jugement sur le résultat de l'acte. La notion de compétence est déliée d'une théorie du sujet, il lui faut alors disposer d'une théorie du « sens de l'action et de la compréhension d'autrui » (Pharo, 1993). Mais si l'on pose que l'activité est une mobilisation subjective pour faire face à un but poursuivi dans des conditions déterminées, toujours pour parties inédites pour le sujet qui s'y confronte, alors on peut appréhender la compétence comme une caractéristique subjective, sans doute liée aux processus de sémantisation, de catégorisation, de conceptualisation évoqués. Du coup, cette construction de sens en situation, parce qu'elle est subjectivement élaborée, ne disparaît pas avec la configuration de contexte qui a permis son élaboration :

*Rebonds* – La professionnalisation comme intention et processus de formation

elle demeure, comme souvenir, comme pensées et comme capacité, dans l'expérience du sujet, disponible pour d'autres actions éventuelles. Ceci permet de comprendre que le sujet lui-même attribue du sens à ces éléments et se définit comme acteur, auteur, sujet des actions qu'il considère. C'est en ce sens que P. Pastré peut proposer d'articuler les genèses conceptuelles au fondement du développement des compétences, et les genèses identitaires à la source d'une définition de soi. Et il faut bien, sans doute que le sujet puisse proposer une définition de lui-même pour que la transaction identitaire envisagée puisse s'établir. Comment s'élabore la proposition identitaire que formule le sujet face au jugement d'autrui ? Il peut bien sûr le faire en reprenant le point de vue d'autrui et se fonder sur ses performances, mais il peut aussi se fonder sur son expérience comme cognition, comme ressenti et comme jugement (Carré, 2005).

### **Le sujet capable et l'opérateur compétent**

Ceci met en évidence une part de la notion de professionnalisation : relevant du vocabulaire des acteurs des situations de travail et de formation, elle appartient à des discours de mobilisation (Barbier et Galatanu, 2004) au service des enjeux de ceux qui l'utilisent. Elle présuppose notamment la puissance et la fragilité des organisations. Elle indique que ce sont elles qui, allant jusqu'à se définir comme professionnalisantes ou qualifiantes, portent cette injonction d'apprendre faite à autrui. Mais elle souligne aussi que ce sont les opérateurs qui interagissent dans les cadres ainsi prédéfinis et prédisposés à produire les effets attendus qui sont les acteurs effectifs des transformations souhaitées. Ceci conduit à distinguer l'opérateur compétent tel que l'organisation se le représente, et le sujet capable tel qu'il se manifeste et s'éprouve dans l'action. C'est sans doute une perspective de management, de gestion des ressources humaines ou d'ingénierie de dispositifs, que d'identifier les deux et de penser que les sujets visent à devenir les opérateurs compétents souhaités. Mais les analyses du travail soulignent combien il y a différentes définitions de la compétence, combien les reconnaissances institutionnelles sont sélectives, combien le travail effectif est en écart avec les représentations institutionnelles proposées, combien enfin l'organisation du travail elle-même est, parfois, un des obstacles les plus puissants aux dynamiques de développement de compétences. Les notions de « sujet capable » (Pastré et Rabardel, dir., 2005) et de « pouvoir d'agir » (Clot, 1999 ; Rabardel, 2005) proposées par les travaux en psychologie du travail contribuent à une conception du sujet non pas limité à ses actes mais engagé dans une démarche de transformation du monde, source des apprentissages

individuellement réalisés et collectivement ratifiés, mis en patrimoine, proposés aux novices. En ce sens, la professionnalisation est alors la démarche d'un sujet qui, dans le travail, engage non seulement ce qu'il fait et, partant proposant ses performances au jugement d'autrui, mais aussi ce qu'il est comme sujet agissant mais aussi pensant, comme présent, comme histoire et comme anticipations. Séparer la dynamique cognitive et la construction des habiletés (qui constitueraient la professionnalisation) des genèses identitaires est sans doute un point de vue « extrinsèque » et réducteur tant de l'acte de travail que de l'acte d'apprendre. Il ne s'agit pas ici de définir un éventuel point de vue légitime, contre d'autres qui le seraient moins, mais simplement de retrouver le fait que la professionnalisation, comme bien des aspects du travail, est définie en fonction des points de vue des acteurs et de leurs enjeux. On valorise ici le point de vue du sujet moins pour lui conférer un statut particulier que parce qu'il n'y a pas de processus de développement sans sujet. La professionnalisation est alors à comprendre autant comme institutions, dispositions et agencements, que comme « mobilisation subjective » (Clot, 1999), genèses (Pastré et Rabardel, 2005) et rencontres d'activités (Schwartz, 2000).

#### *Bibliographie*

- Barbier J-M et Galatatu O. (2004). Savoirs, capacités, compétences : organisation des champs conceptuels. In J.M. Barbier et O. Galatatu (dir.). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Carré P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Clot Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Delbos G. et Jorion P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Leplat J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Pastré P. (2005). La conception de situations didactiques à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. In P. Pastré et P. Rabardel (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Pastré P. et Rabardel P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Pharo P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Pastré et P. Rabardel (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.

*Rebonds* – La professionnalisation comme intention et processus de formation

Schwartz Y. et Faïta D. (1985). *L'homme producteur. Autour des mutations du travail et des savoirs*. Paris : Messidor/Éditions Sociales.

Vygotski L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.