

INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION ET DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Solveig FERNAGU-OUDET*

Résumé

L'approche théorique développée dans ce texte se propose d'éclaircir la notion d'ingénierie de professionnalisation et d'identifier quelques-uns de ses enjeux et de ses perspectives pour le champ de la formation des adultes. On pourrait définir l'ingénierie de professionnalisation comme le processus qui permet d'acquérir de l'expérience, c'est-à-dire une capacité à tirer des enseignements de la pratique et des éléments qui la nourrisse. Ces enseignements vont alimenter le potentiel d'expérience de chacun et contribuer de ce fait au développement d'une compétence à développer des compétences. L'ingénierie de professionnalisation nécessite sans doute de mettre en œuvre d'autres moyens, d'autres méthodes, d'autres outils que ceux de la formation puisqu'elle va s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques ou économiques favorisant leur émergence, leur développement ou leur transfert. L'articulation de ces différents facteurs devant permettre aux individus d'acquérir de l'expérience... L'identification de situations potentielles d'apprentissages au sein des situations de travail apparaît alors une voie possible pour construire des parcours de professionnalisation. La didactique professionnelle apparaît également comme un outil au service de ces objectifs. En fin d'article, nous nous interrogerons sur l'évolution du rôle des acteurs de la formation au regard du discours sur l'ingénierie de professionnalisation.

Abstract

This paper proposes a theoretical approach which intends to make the concept of "professionalization engineering" clearer and to identify some of the stakes and perspectives in the field of adult

* - Solveig Fernagu-Oudet, Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation, Lyon II.

training. Professionalization engineering could be defined as the process which allows to gain experience, that is to say the ability to learn from practice and the elements it lives on. This learning process feeds everyone's experience potential and thus contributes to the development of a skill in developing skills. Professionalization engineering requires the implementation of other means, methods, tools than those of training since it concerns the genesis of knowledge and skills as well as the social, technical or economic conditions which favour their emergence, their development, or their transfer. The combination of these different factors should allow individuals to acquire experience. Identifying potential learning situations within work situations then seems to be a possible way to build professionalization paths. Professional didactics also appears as a tool which may serve these goals. Finally, we shall wonder about the evolution of the part played by training actors with respect to the discourse on professionalization engineering.

Actuellement on parle de plus en plus de professionnalisation. On pourrait croire à un effet de mode mais il semble que cela soit un mouvement de fond. L'intérêt porté à l'ingénierie de professionnalisation semble s'ancrer directement dans l'évolution des espaces, des lieux et territoires de formation. On constate quatre évolutions majeures.

118

- **Première évolution : la formation descend sur le terrain**

La formation tend à se déplacer de plus en plus sur les lieux même de la production. Le sur mesure, l'interne et l'intra prennent le pas sur la formation inter entreprises. Ce phénomène s'explique par le fait que les entreprises recherchent de plus en plus à ce que la formation soit opérationnelle et répondent aux exigences immédiates des emplois. Cela donne lieu à des formations dont les apprentissages sont fortement contextualisés. Dès lors, la formation s'articule avec le travail et la pratique devient la voie royale pour former et se former.

« Ce sont les problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique qui donnent naissance à une ou des opérations de formation. » (Gérard Malglaive) (1)

« La formation relève de la logique de la pratique. La logique de la pratique relève de l'action, non du discours, de la finalisation, non du désintéressement, du singulier non de l'universel, du complexe flou non de l'analysé. Bref, en formation, il s'agit

1 - Gérard Malglaive, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990, p. 109.

de doter l'individu de capacités définies par rapport à des situations réelles, en leur complexité : des pratiques de références et contextualisées. » (Michel Fabre) (2)

Par contagion entre le monde des entreprises et la formation initiale, le développement de l'alternance et des Unités d'expérience professionnelle à l'Université est là pour confirmer cette tendance à articuler travail et formation. Ce rapprochement du monde de la production ou du travail et de la formation n'est pas sans poser question... En effet, parce que les apprentissages sont contextualisés, on pensait naturellement qu'ils allaient se réinvestir facilement dans les situations professionnelles pour lesquelles ils avaient été prévus. On se rend compte que ce n'est pas toujours le cas.

• **Seconde évolution : la valeur formative de l'environnement de travail**

Comme suggéré ci-dessus, on commence à s'interroger sur les conditions nécessaires à l'opérationnalisation des apprentissages. Dans tout dispositif de formation en milieu ou situation de travail, il devient nécessaire de prendre en compte bien plus que les aspects techniques et matériels du travail. Un détour devient indispensable pour identifier les conditions sociales (style de management des hommes, politiques de reconnaissance et de validation des compétences, systèmes de gestion des compétences, etc.), économiques (caractéristiques d'environnement, marchés, activité de l'entreprise, etc.) et organisationnelles (système de gestion de production, système hiérarchique, division et coordination du travail, etc.) favorisant le développement et le transfert des compétences. On ne peut plus former sans prendre en compte l'environnement du travail... et ceci montre que « l'expérience est d'abord interaction entre un individu (un organisme) et un milieu » (3). La formation ne peut régler à elle seule tous les problèmes de compétences, les modes de division et de coordination du travail peuvent être porteurs de stratégies de développement des compétences. Les nouvelles organisations du travail le montrent puisqu'elles favorisent le développement de l'autonomie, de l'initiative, de la prise de responsabilité, etc.

119

• **Troisième évolution : la valeur formative de l'organisation du travail**

Elle apparaît dans la continuité de la précédente. L'essor de nouveaux modes de fonctionnement du travail collectif tels que les groupes semi-autonomes ou les îlots de production, les organisations par projets, les groupes participatifs (groupes progrès, cercles qualités), les organisations qualifiantes ou apprenantes, etc., rendent compte qu'en agissant sur l'organisation du travail, ou tout simplement en prenant en compte l'expérience des individus, on peut générer des apprentissages.

Bien qu'une « Science du travail » n'existe pas, des disciplines telles que la psychologie du travail, la sociologie du travail et des organisations, l'ergonomie, ou la

2 - Michel Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994, p. 60.

3 - *Ibid.*, p. 154.

didactique professionnelle ont mis en évidence que les apprentissages en situation de travail pouvaient être influencés par l'organisation même du travail (modes de coordination et de division du travail) et le parcours biographique de l'individu (son expérience professionnelle, sociale, personnelle...).

Il semble ainsi que formation, organisation et expérience interagissent et viennent nourrir mutuellement la pratique, et donc l'efficacité au travail. Il faudrait donc trouver une discipline fédératrice de ces éléments pour résoudre un certain nombre de problèmes de compétences dans les entreprises. La didactique professionnelle semble être une des voies possibles. En effet cette dernière offre des outils et des méthodes qui permettent de rendre l'expérience apprenante.

• **Quatrième évolution : intellectualisation du travail**

On assiste aujourd'hui de plus en plus à une intellectualisation du travail qui se traduit par la perte de vitesse des prescriptions fermées au profit de prescriptions ouvertes. Dans la conception taylorienne du travail, « le professionnalisme consiste à mettre en application le plus fidèlement possible des modes de production et des procédures pensées par d'autres ». Aujourd'hui il s'agit avant tout « de mettre en œuvre des stratégies, à inventer, à créer, à prendre les bonnes décisions » (4). Le monde de la production a bien changé et l'on est passé du pari de l'obéissance à celui de l'intelligence, « de l'application stricte de méthodologies, voire de recettes et de trucs, à la construction de démarches » obligeant tout individu à « construire ses propres réponses en lieu et place de réponses stéréotypées et normalisées » (5). Ceci n'est pas sans conséquence sur les compétences requises pour tenir les emplois. Il s'agit pour les individus d'exécuter des procédures que de les faire évoluer en fonction des besoins de la production. Tout individu doit apprendre à gérer des situations dans leur globalité. L'approche des problèmes devient systémique plutôt que séquentielle et les opérations abstraites (coordination de l'action et de la pensée) dans le travail sont multipliées. Cela veut dire que l'on demande aux individus au-delà de compétences d'action (savoir, savoir-faire), des compétences de gestion de l'action (savoir agir) (6).

Dans ce cadre la prise de distance avec l'acte de travail et l'environnement de ce dernier devient indispensable.

4 - Janine Roche, « Que faut-il entendre par professionnalisation ? », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999, p. 43.

5 - Philippe Perrenoud, in Janine Roche, *ibid.*, p. 44.

6 - Nous faisons l'hypothèse qu'il existe différents niveaux compétences : le faire, le savoir faire, le savoir agir. Les compétences d'action se traduisent pas la mise en œuvre du faire ou du savoir-faire, les compétences de gestion de l'action par le savoir agir. Pour un plus ample développement cf. Solveig Fernagu-Oudet in *Actualité de la Formation Permanente*, n° 170, janvier-février 2001, pp. 8-20.

Au regard de l'ensemble de ces évolutions, on constate qu'en définitive, les entreprises aimeraient disposer d'individus capables d'aller au-delà d'un faire ou d'un savoir faire, pour tendre vers un savoir agir. Le savoir agir étant ici à concevoir comme une capacité à développer son intelligence des situations, une capacité à produire du savoir et non pas seulement à l'utiliser, le produire mais aussi le transférer...

Ceci veut dire que l'on souhaite que les individus soient capables d'apprendre des situations professionnelles au-delà des besoins inhérents des situations rencontrées, qu'ils deviennent capables d'intervenir dans des situations plus ou moins familières s'éloignant des situations habituelles. Il ne s'agit plus de penser uniquement en termes d'ingénierie de formation mais bien en termes d'ingénierie de professionnalisation.

L'ingénierie de professionnalisation se distinguerait de l'ingénierie de formation par le fait qu'elle chercherait tout spécifiquement :

- à développer des compétences qui sont plus de l'ordre de compétences de gestion de l'action (L'ingénierie de formation vise plutôt, dans ses usages les plus courants, à développer des compétences d'action fortement contextualisées et correspondant à des besoins immédiats et spécifiques) ;
- à développer la capacité d'apprendre des situations (l'ingénierie de formation vise d'abord l'apprentissage de savoirs à réinvestir dans des situations) ;
- à développer la capacité d'apprendre à apprendre (l'ingénierie de formation vise d'abord la capacité d'apprendre) ;
- à faciliter le passage d'un système de développement des compétences (propre de l'ingénierie de formation) à un système de navigation professionnelle (développement de la compétence à développer ses compétences propres à l'ingénierie de professionnalisation).

Les notions de pratique (d'action) et d'organisation du travail apparaissent comme centrales ; c'est dans leurs interactions et interdépendances que se situent les possibilités d'apprentissages des individus et des collectifs de travail, la possibilité de rendre l'expérience apprenante. Et plus l'expérience sera apprenante, plus le niveau de la pratique (ou de compétences) sera élevé. Cela veut dire que l'on admet :

- que tout processus de développement des compétences ne peut s'isoler de caractéristiques contextuelles relevant de l'environnement et des situations de travail ;
- que l'adaptabilité des individus ne serait pas seulement le résultat de caractéristiques individuelles mais dépendrait bien de la nature et des contenus de travail.

Et donc :

- que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle variera avec les situations de travail proposées,
- et que ces situations de travail vont déterminer les possibilités, les limites et donc les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages ; par là, l'efficacité au travail.

Ainsi l'organisation du travail selon la forme qu'elle prend va générer des pratiques professionnelles particulières, spécifiques. Certaines de ces pratiques, plus que d'autres, vont permettre à l'individu (ou aux collectifs de travail) de tirer des leçons de son expérience, de prendre conscience du pourquoi, du comment de ses gestes et comportements professionnels, de renforcer et corriger ses schèmes d'action ou ses représentations, et de ce fait développer ses compétences (voire se professionnaliser) mieux qu'ailleurs. En apprenant à identifier et déterminer les problèmes, l'individu devient capable de les résoudre. Cette distanciation critique permet alors au professionnel d'utiliser le travail (au sens large) pour apprendre et développer des savoirs multiformes (cf. tableau ci-dessous) par, pour et sur l'action qui font de la compétence un bouquet de savoirs qu'il appartient à l'individu et à l'organisation qui l'accueille de ne pas voir se faner ou dépérir... Ces savoirs lui permettent de faire évoluer ses pratiques, de guider et orienter son action, et donc d'alimenter ses compétences.

| Type de savoirs | Fonction |
|---|--|
| Savoirs théoriques, scientifiques ou savants | Savoir comprendre Savoir interpréter |
| Savoirs procéduraux, appliqués ou opératifs | Savoir comment faire Savoir comment procéder |
| Savoirs environnementaux, contextuels | Savoir s'adapter Savoir se comporter Savoir comprendre |
| Savoir actionnable, praxique, ou en usage | Savoir tirer des enseignements de sa pratique Savoir savoir ou savoir apprendre à apprendre Savoir caractériser, savoir diagnostiquer pour savoir transférer |
| Savoir-faire et savoir-faire procéduraux, savoir applicable, savoir de l'ingénieur | Savoir quoi faire, Savoir que faire Savoir procéder |
| Savoir-faire expérimentiels, d'action, implicites ou empiriques, savoirs pratiques, savoir de l'artisan | Savoir y faire Savoir réagir |
| Savoir-faire sociaux, savoir-faire relationnels | Savoir se comporter Savoir se conduire |
| Savoir-faire cognitif | Savoir traiter de l'information Savoir raisonner Savoir comprendre Savoir analyser |

Les organisations vont donc déterminer les pratiques professionnelles et les apprentissages issus de ces dernières, et ce sont ces relations pouvant exister entre PRATIQUE / SAVOIR / ORGANISATION que les processus de professionnalisation vont chercher à structurer, à ordonner.

Les démarches ou processus de professionnalisation permettraient donc de passer de la perception à l'explication et à la compréhension des éléments de l'expérience. On pourrait dire qu'en prenant conscience de sa trousse à outils, l'individu apprend à s'en servir mais aussi à l'enrichir pour faire face à la variété des situations qu'il rencontre. Il passe « de démarches intuitives empiriques et tâtonnantes ou stéréotypées, à des démarches rationnelles et construites » (Huberman, 1992), il « passe d'une expérience vague à une expérience ordonnée » (Bacon, 1991) (7). L'expérience vague pouvant se définir comme une expérience sans ordre, « une expérience soumise au jeu des hasards et des données empiriques, sans capacité en en lever les aspects purement conjecturaux » (Zarifian, 1999) (8).

Parce qu'il tire des leçons de l'expérience vécue ou à vivre, lui donne du sens, l'individu développe une capacité à développer des compétences pour faire face aux besoins potentiels des situations. Il faut donc s'intéresser à ce qui permet à son expérience (ou vécu professionnel) de devenir apprenante. On pourra sans doute parler de potentiel professionnalisant ou non professionnalisant (voire déprofessionnalisant) des situations et des environnements de travail.

L'ingénierie de professionnalisation nécessite de réfléchir aux conditions d'acquisition de l'expérience, aux facteurs qui favorisent son acquisition. Nous verrons que l'enjeu est peut-être moins d'étudier la nature des savoirs et compétences acquis que de repérer la manière dont ils évoluent et se transforment, dont ils sont façonnés et mobilisés en situation de travail. L'analyse des stratégies d'apprentissages mises en œuvre en situation professionnelles serait sans doute le moyen le plus sûr d'identifier les variables qui favorisent l'expérience professionnelle et/ou les éléments facteurs de professionnalisation... On peut faire l'hypothèse que le parcours biographique de l'individu va déterminer sa manière d'utiliser et structurer ses apprentissages, sa capacité à apprendre des situations, d'apprendre à apprendre, et donc d'ordonner son expérience.

Nous verrons comment la didactique professionnelle peut participer à l'élaboration de processus de professionnalisation et d'acquisition d'expérience. Nous serons ensuite naturellement amenés à poser une autre question : « Raisonner en termes de

7 - Francis Bacon, *Du progrès et de la promotion des savoirs*, 1605 (éd. Gallimard, 1991).

8 - Philippe Zarifian, *Objectif compétence*, Paris, Éditions Liaisons, 1999.

professionnalisation nous conduit-il à repenser la formation ? » ou « En quoi la formation peut-elle contribuer aux processus de professionnalisation ? ». Nous verrons qu'il s'agira sans doute bien plus d'élaborer un maillage astucieux entre ingénierie de formation et ingénierie de la professionnalisation, plutôt que d'exclure l'une d'elle au profit de l'autre.

DE LA COMPÉTENCE À L'EXPÉRIENCE

La représentation qu'un individu se construit d'une situation est fonction de son vécu immédiat ou passé et des ressources à sa disposition, ce qui l'amène à privilégier une voie d'action plutôt qu'une autre, ou à en privilégier une par rapport à une autre. Ainsi deux individus face à un même problème et ayant le même niveau de qualification, voire la même ancienneté au poste de travail, peuvent ou ne peuvent pas parvenir au même résultat parce qu'ils utilisent des stratégies d'action différentes. Ces deux individus peuvent également parvenir au même résultat mais par une voie d'action différente. Ceci tend à montrer qu'il existerait différents niveaux de compétences et donc différents niveaux de la pratique.

Si l'on prend le cas d'un ancien et d'un débutant, on peut aussi imaginer que l'ancien soit moins efficace que le débutant parce que le débutant aura de plus grandes capacités de formalisation (voire de conceptualisation) de l'action et saura mieux interpréter, analyser et comprendre les éléments du problème qui se pose à lui. Ceci indiquerait que l'ancienneté n'équivaut pas à l'expérience même si elle peut y contribuer, et qu'il existe une grande différence dans les formes de l'expérience selon que celle-ci aura été ou non rendue apprenante.

124

Les apprentissages issus de l'expérience visent la construction, l'assimilation et la maîtrise de connaissances et de compétences nouvelles grâce auxquelles un individu (voire un collectif de travail ou une organisation) va faire évoluer ses représentations et ses capacités d'action, voire de gestion de l'action. Ces apprentissages vont lui permettre de naviguer du faire au savoir agir et reposent en grande partie sur un traitement réflexif des événements survenant dans le travail. Il s'agit de donner du sens à l'action pour pouvoir apprendre d'elle. Mais si l'expérience est la source principale d'apprentissage, elle ne se suffit pas à elle-même. L'organisation du travail, les contenus de travail vont offrir ou non des opportunités d'apprentissages. La formation en cours d'emploi mais également le niveau de formation de base vont avoir des incidences sur le potentiel d'expérience... Cela peut donc prendre toute une vie d'acquérir de l'expérience, et donc de se professionnaliser...

Mais quels sont ces éléments qui participent à la construction de l'expérience, et au-delà à la rendre apprenante ?

L'expérience, une histoire de pratique et d'analyse de la pratique

La capacité à prendre de la distance avec l'action, d'adopter une pratique réflexive, semble être à la base même de la possibilité d'un fort degré de professionnalisation dès lors que l'on peut définir tout processus de professionnalisation comme un processus d'acquisition d'expérience. Guy Le Boterf définit ce processus comme « la mise en place de moyens de développement de la réflexivité et de la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre » (9). Toute situation vécue ne deviendrait donc pas spontanément expérience.

Ce détour réflexif permet de comprendre, de structurer, d'organiser l'action, il est une opportunité d'apprentissages et l'occasion de transformer sa pratique par la production de nouvelles représentations sur l'action.

Qu'est-ce que l'on apprend en se déprenant du travail

Appréhender la logique constitutive de l'action

En analysant leurs pratiques, leurs activités, les individus deviennent capables d'identifier le système de relations entre les éléments d'une situation et non la collection des éléments eux-mêmes. Appréhender la logique constitutive de l'action permet de dépasser des solutions prédéterminées du type « telle situation, telle procédure » car il suffit que l'un des éléments de la situation change pour que la procédure habituelle soit mise en difficulté voire en échec, et que l'individu ne sache plus que faire. Les relations chronologiques d'enchaînement des événements ne se confondent pas toujours avec le déroulement logique des opérations attribuables à la machine par exemple. Il suffit pour se le prouver d'observer un opérateur face à sa machine lorsqu'elle passe d'un régime normal à un régime compensé...

125

Produire des savoirs

Il y a ici une activité très forte de conceptualisation de l'action qui permet de comprendre, d'expliquer, d'interpréter ce qui se passe quand on agit de telle ou telle autre manière. Cette conceptualisation de l'action est productrice et désincorporatrice de savoirs (au sens large). Sans cette prise de distance avec l'action, il peut y avoir production de savoirs, mais ces derniers restent souvent englués dans l'action, incorporés et dépendants de celui qui fait. Or si ce que l'on cherche, c'est à rendre les individus capables de transférer leurs acquis, l'explicitation et la désincorporation des savoirs de l'action passe par une prise de conscience et une appropriation

9 - Guy Le Boterf, *Le développement des compétences individuelles et collectives*, Éditions de l'organisation, 2000, p. 63.

de ces derniers. Il nous faut à un moment donné comprendre ce que l'on fait quand on agit : comment on sélectionne et prend les informations nécessaires pour porter un diagnostic, comment on construit une réponse, comment on la régule, etc.

Construire des stratégies d'action

La mise en problèmes des situations permet d'envisager des stratégies de résolution de problèmes, de remonter des effets aux causes, d'examiner les effets possibles des hypothèses d'action. L'individu passe ainsi d'une représentation fonctionnelle ou opérative des situations à une représentation cognitive de ces dernières. *Cette distanciation, cette intelligibilisation, cette modélisation de l'action rend alors possible le transfert des apprentissages* en permettant au professionnel de se préparer à agir ailleurs que dans l'ici et le maintenant.

Transférer ses apprentissages (10), c'est :

- apprendre à gérer les ressources présentes, en les identifiant, en se les appropriant, par la compréhension et l'intelligibilisation des situations de travail ;
- apprendre à développer des ressources nouvelles par ce même biais ;
- apprendre à articuler et structurer de nouvelles combinaisons de ressources ;
- apprendre à décontextualiser, recontextualiser les apprentissages en vue de les transférer ;
- apprendre à apprendre, prendre conscience de sa manière d'apprendre ;
- apprendre à capitaliser les enseignements issus de l'expérience, de la pratique professionnelle.

126

Ainsi parce qu'il peut être espace d'apprentissages, l'espace de travail permet d'acquérir de l'expérience en rendant possible le développement de savoirs sur, dans et par l'action susceptibles d'orienter l'action, d'être transférés à d'autres situations, en dehors de leur contexte de production. En effet, *ce ne sont pas les compétences que l'on transfère, mais les ressources qui les constituent*. À chaque nouvelle situation, il y a besoin de produire une nouvelle compétence puisque toute compétence est par nature contextualisée, finalisée, contingente et donc non transférable en l'état. Il faut alors en remanier la structure. Ce sont donc les ressources qui se transfèrent d'une situation à l'autre d'où l'importance de leur prise de conscience, de leur appropriation, de leur actualisation et de leur utilisation. Il est alors important si l'on veut tendre vers des compétences de gestion de l'action de tirer des leçons de la pratique et d'apprendre à le faire...

10 - Pour un plus ample développement, se reporter à Jacques Tardif, *Le transfert des apprentissages*, Toulouse, Erès, 1999 ou à Louis Toupin, *De l'apprentissage au métier*, Paris, ESF, 1998.

L'expérience, une histoire d'événements et d'organisation du travail

C'est parce qu'une situation recèle un problème qu'elle peut devenir un moment d'apprentissages... On comprend alors combien il va être important de vivre des situations dites événementielles (Zarifian, 1999, *op. cit.*) et/ou problématiques si l'on veut entrer dans une dynamique de professionnalisation. On peut donc s'interroger sur la richesse des situations de travail proposées aux individus... Si la routine est trop présente, si les prescriptions sont trop fermées, si l'individu est isolé du reste de l'entreprise sur son poste, si l'individu ne peut naviguer en dehors du faire et du savoir-faire, quelles sont les marges de manœuvres pour apprendre au travail ?

On peut affirmer que le contenu et le mode d'acquisition de l'expérience professionnelle varieront avec les situations de travail proposées et qu'elles vont définir les possibilités, les limites et donc les conditions de mise en œuvre des processus d'apprentissages. Le concept d'apprentissage organisationnel a d'ailleurs largement démontré, comme ceux d'organisation qualifiante ou d'organisation apprenante, qu'une organisation peut ou ne peut pas être favorable aux apprentissages.

L'expérience, une histoire de formation

Les capacités d'analyse, de problématisation des situations sont des capacités qui s'acquièrent dès l'école et de ce fait deux personnes ayant la même ancienneté sur un poste de travail n'auront pas forcément la même expérience selon leur niveau de formation initiale. Ainsi le niveau de la formation initiale « fournit des moyens importants pour tirer le meilleur profit de l'expérience, l'interpréter, et traduire en forme prédicative la forme opératoire de la connaissance issue de l'expérience sur le tas » (11). « La formation initiale peut ou non créer les conditions de constitution de l'expérience. Par son niveau et son contenu, elle détermine le potentiel de l'expérience de travail. Cela est vrai à la fois pour les connaissances acquises dans les domaines particuliers et pour les capacités d'analyse des situations. » (12)

Les rythmes et les possibilités d'acquisition de l'expérience ne seraient donc pas seulement dépendants des contextes de travail et des structures cognitives d'un individu, ils dépendraient également d'un « avant » (formation initiale) et sans doute d'un « pendant » (formation professionnelle continue, formelle ou informelle). On note que l'accès à la formation continue n'est pas le même partout, il est largement

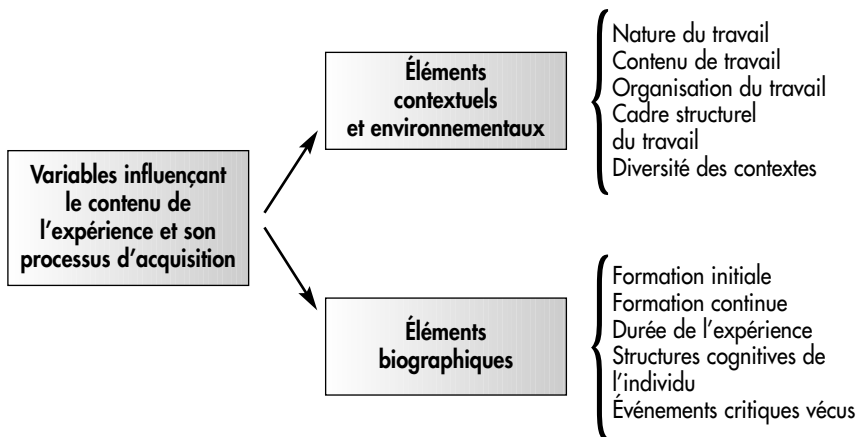
11 - Gérard Vergnaud, « le développement cognitif des adultes », in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 190.

12 - Benoît Grasser et José Rose, *Cahiers du GREE*, p. 22.

dépendant des pratiques de formation des entreprises, des pratiques de gestion des hommes. Ainsi deux salariés ayant la même ancienneté sur un poste de travail n'auront pas le même potentiel d'expérience s'ils n'ont pas eu la possibilité de se former en cours d'emploi...

L'expérience, l'histoire d'une vie

Ainsi un certain nombre de facteurs influencent le contenu de l'expérience et ses processus d'acquisition. Ces facteurs se déclinent en éléments relevant des contextes et environnements de travail et en éléments relevant de la biographie de l'individu.



128

L'on peut dire que l'ensemble de ces éléments jouent un rôle différenciateur sur le potentiel d'expérience de chacun et constituent des leviers d'actions non négligeables pour impulser une dynamique de professionnalisation.

Cela veut dire que l'ingénierie de professionnalisation doit s'intéresser à la genèse des connaissances et des compétences, ainsi qu'aux conditions sociales, techniques et économiques favorisant leur émergence, leur développement et leur transfert.

DE L'EXPÉRIENCE À LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Si l'on veut que l'expérience devienne apprenante et professionnalisante, il nous faut réfléchir à des dispositifs ou processus pédagogiques qui favorisent la prise de distance avec l'action, l'intégration des réalités organisationnelles et professionnelles des individus, mais aussi l'intégration de l'expérience de l'individu... et prennent en compte la définition même de l'acte d'apprendre. Cela veut dire que le problème de la formation n'est plus seulement d'être pédagogique mais aussi didactique.

De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle

On distingue aujourd'hui la didactique des disciplines et la didactique professionnelle. Nous allons voir en quoi la seconde peut contribuer à la mise en place de dispositifs de formation efficaces dès lors qu'elle prend en compte ce qu'est apprendre et comment on apprend... Avant cela, voyons en quoi ces deux formes de la didactique se distinguent.

- La didactique des disciplines s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage des contenus disciplinaires (biologie, français, mathématiques, mécanique, etc.). Elle a pour vocation d'étudier les processus de transmission et d'appropriation des connaissances au sein d'une discipline donnée, en vue de les améliorer. « Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles les sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulèvent le contenu des savoirs et des savoir-faire dont l'acquisition est visée » (13) dans une discipline donnée.

- La didactique professionnelle est quant à elle pluridisciplinaire et fonctionne comme une discipline d'intégration parce qu'elle déplace les objets de la formation ou de l'enseignement vers des connaissances relatives aux activités professionnelles qui sont pas nature pluridisciplinaires.

Elle étudie la manière dont se transmettent, se construisent et se transforment les compétences dans le champ du travail. Toute intervention de didactique professionnelle commence par une analyse du travail. C'est la raison pour laquelle les situations (professionnelles) sont vraiment au cœur de cette démarche : il s'agit d'analyser comment on apprend par les situations et dans les situations afin « de construire des contenus et des méthodes visant à la formation des compétences professionnelles » (14), au-delà à la maîtrise de plus en plus poussée de ces situations.

Elle pose la question : *Comment utiliser les situations professionnelles comme supports d'apprentissages ?*

13 - Gérard Vergnaud, « Qu'est-ce que la didactique ? » in *Éducation Permanente*, n° 111, p. 19.

14 - Pierre Pastre, « L'ingénierie didactique professionnelle » in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999, p. 405.

L'objet de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle étudie les relations qui existent entre situations de travail et développement des compétences. Par l'intelligibilisation des situations de travail, elle vise la conceptualisation de l'action.

Appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes. Elle permet aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation.

Pour cela, elle puise dans le stock des situations-problèmes que l'on peut rencontrer dans les ateliers, les bureaux, et en général dans toutes les activités de travail. Le choix de ces situations se caractérise par le fait que les comportements professionnels mis en œuvre pour faire face aux problèmes rencontrés ne peuvent être le résultat de routines, d'automatismes, de procédures ou de règles, mais nécessite la mise en œuvre de stratégies de résolution de problèmes.

Le but de la didactique professionnelle est donc de développer des compétences plutôt générales que techniques, de développer des savoir-faire largement cognitifs qui ont pour fonction de savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir comprendre, savoir analyser et donc de lire, comprendre, et réaliser le travail. Le développement de ces savoirs cognitifs se traduit par une plus grande capacité à résoudre les problèmes professionnels, par une capacité à prendre des distances avec l'action passée, présente ou à venir, à formaliser son expérience... et donc à développer de nombreux apprentissages en relation avec les différentes formes de savoirs que nous avons déjà évoqués plus en avant.

130

Ainsi même si au départ la didactique professionnelle s'ancre dans des situations fortement contextualisées qui permettent de préserver le sens des situations-problèmes qu'il faut traiter, elle cherche prioritairement à accompagner le développement de capacités cognitives qui vont permettre d'utiliser les apprentissages ailleurs que dans l'ici et le maintenant. Pour cela, elle s'appuie sur l'analyse cognitive des situations et repose sur l'explicitation :

- des résultats effectifs ou attendus de l'action d'une opération ;
- des règles d'action qui permettent de prévoir le résultat ;
- des principes explicatifs sur lesquels reposent les règles d'action à mettre en œuvre ou mises en œuvre ;
- et des relations de signification et/ou de détermination qui existent entre les différents éléments d'une même situation.

L'individu prend ainsi peu à peu conscience de ce qui guide et oriente son action, de ce dont il a besoin pour résoudre le problème qui se pose à lui (en termes de savoirs, d'outils, de relations, etc.). Il est ainsi peu à peu amené à se détacher des situations

contextuelles et circonstancielles, limitées et spécifiques, pour entrer peu à peu dans le monde des logiques d'action.

La didactique permet donc aux individus *d'acquérir de l'expérience professionnelle dans l'intelligence des situations* et a toute sa place dans la mise en œuvre de processus de professionnalisation.

Les méthodes de la didactique professionnelle

Ainsi la didactique professionnelle cherche à analyser l'acquisition et la transmission des compétences professionnelles en vue de les améliorer. Comme la didactique des disciplines, elle trouve son ancrage et sa raison d'être dans l'analyse et l'étude des processus d'apprentissages. Elle est donc d'un grand intérêt dès lors qu'elle s'interroge sur le « comment on apprend ? ». Beaucoup de dispositifs de formation sont sur des problématiques de l'ordre du contenu de l'apprentissage plus que sur le comment on apprend... Trop souvent l'on conçoit des systèmes pédagogiques qui évincent le sujet apprenant et son rapport au savoir, du « rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens, à ce qui fait trop sens ou pas assez sens » (15). En ce sens, la didactique s'affirmerait « comme un questionnement nouveau par rapport au questionnement pédagogique, dès lors qu'elle considère que la particularité des savoirs enseignés détermine des modes d'apprentissages et des modalités d'enseignements particuliers » (16).

Ce processus d'articulation de la pratique et d'analyse de la pratique aurait donc pour but d'organiser l'activité et de faire en sorte que le résultat de cette activité soit le meilleur possible. La didactique professionnelle, en cherchant à analyser les modes d'acquisition et de transmission des compétences professionnelles ouvre la porte à de nombreux possibles et notamment à l'amélioration de ces dits modes. On ne cherche pas à mettre en phase un répertoire de situations-problèmes qui renverrait à un répertoire de solutions (ou d'algorithmes de résolutions) mais à *développer chez les individus une capacité à poser des problèmes et à inventer des solutions*. Moins les individus sont amenés à agir selon un répertoire de solutions prédéfinies (tel un livre de recettes) plus ils développent leur capacité à apprendre des situations parce qu'ils donnent du sens à leurs actes et peuvent mettre en scène leurs savoirs. Peut-on vraiment apprendre autrement ?

On peut dire que l'activité de travail n'est pas que consommatrice de compétences acquises au préalable, mais qu'elle peut être source d'apprentissages multiples

15 - Michel Develay, *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris, ESF, 2001, p. 99.

16 - *Ibid.*, p. 100.

permettant l'acquisition et la production de compétences nouvelles si l'on considère que l'action n'est pas seulement là pour transformer le réel, mais également pour l'interroger...

PERSPECTIVES POUR LA FORMATION

Conséquences pour les métiers de la formation ?

L'objet de la didactique va donc être d'analyser ces processus d'apprentissage et l'on peut dire qu'« en dégageant, à partir d'une analyse du travail, ce qui fait problème du point de vue de la formation, la didactique peut contribuer à identifier des situations formatives dans le travail, et au-delà, à reconstruire, par transposition, des situations de référence pour la formation. En dégageant, à partir d'un ensemble de situations de travail et de formation, des récurrences et des invariants dans les problèmes, la didactique peut contribuer à une définition plus fine de certaines compétences, telles celles qui ont trait à cette notion aujourd'hui problématique d'abstraction » (17). Se dépendre du travail passe sans aucun doute par le développement de ces capacités d'abstraction. Cela passe également par les capacités du formateur à accompagner cette mise à distance et à avoir pour cela « une claire représentation des savoirs de référence disciplinaires et professionnels, et des chemins par lesquels l'apprenant s'approprie progressivement une partie de ces savoirs » (18). Ceci questionne le recrutement des formateurs qui sont souvent choisis selon des critères d'expérience du métier auquel ils vont former. Ce sont souvent des spécialistes d'une technique ou d'un savoir et non des spécialistes de l'apprentissage. Pour accompagner le formé dans l'apprentissage, il faut aujourd'hui bien plus qu'une expertise du sujet, une expertise didactico-pédagogique est nécessaire. Didactique pour organiser l'apprentissage et lui donner du sens ; pédagogie pour outiller le formé, l'aider à apprendre et à transférer ses apprentissages. Il ne s'agit plus seulement d'acquérir du savoir (ou des compétences) mais d'apprendre à les mobiliser, à les utiliser.

On peut imaginer que les professionnels de l'ingénierie de formation, les services formation prennent alors le relais pour faciliter et favoriser l'utilisation et le transfert des acquis de formation, et ainsi mieux mesurer les effets de la formation. L'évaluation en ce sens apparaît comme un processus continu qui débute avant la formation et se poursuit en aval, en situation de travail. Elle a à se penser en amont des actions de

17 - Francis Ginbourger, « La recherche en didactique professionnelle, un enjeu social », *Éducation Permanente*, n° 111, p. 16.

18 - Gérard Vergnaud, « Qu'est-ce que la didactique? », *Éducation permanente*, n° 111, p. 21.

formation afin de réfléchir aux situations qui favoriseront le transfert des acquis de la formation. Une évaluation différée sera également nécessaire pour mettre en œuvre les mesures correctives en cas d'absence partielle ou totale d'effets de la formation.

Conséquemment, ces transformations affectent les métiers de la formation puisque traditionnellement les professionnels de l'ingénierie de formation sont plus souvent des organisateurs et des gestionnaires de la formation s'occupant des départs en formation plus que des retours de formation. Dans un souci de professionnaliser, ils sont amenés à s'intéresser aux capacités formatives des situations de travail (comme lieu de transfert des acquis mais aussi de production de compétences) et de leur environnement. Ils développent une nouvelle forme de professionnalité qui les amène non plus seulement à traiter des problèmes relevant de l'ingénierie de formation mais aussi de l'ingénierie de professionnalisation. Ces deux formes d'ingénierie pouvant alors être regroupées sous l'ingénierie des apprentissages. Dans cette perspective, derrière les activités d'analyse du travail, il semble que l'ergonomie cognitive, la psychologie du travail, la sociologie des organisations s'immiscent peu à peu dans leurs champs d'action. L'analyse du travail étant à concevoir ici non plus seulement comme ayant pour but de construire des référentiels d'activité, via des référentiels de compétences, via des référentiels de formation mais peut-être via des référentiels de professionnalisation.

Ces référentiels de professionnalisation fonctionneraient comme des boîtes à outils permettant aux managers de prendre conscience de l'intérêt de certaines pratiques de travail (individuelles ou collectives) au regard du développement, du maintien et de l'entretien des compétences. Ils chercheraient à répondre à un certain nombre de questions telles que : *Comment concevoir un système de travail qui permette l'exercice fructueux de la pensée ? Comment concevoir un système de travail qui favorise au-delà du développement des compétences, le développement de l'expérience ? Comment concevoir en définitive un système de travail qui favorise les opportunités de professionnalisation au-delà des opportunités de formation ?* Afin d'aider les individus à s'engager dans leurs activités et leur donner confiance face à l'inédit, l'imprévu ou la difficulté, à accroître leur autonomie de jugement, de décision, d'initiative, de prise de risque, à expliciter, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à analyser une erreur ou une action réussie, à aller au-delà des traits de surface de la situation, à réinvestir leurs apprentissage, à prendre conscience de leurs potentialités ou de leur potentiel d'expérience, à mettre en scène leurs savoirs, etc.

Vaut-il mieux professionnaliser que former ?

Nous avons vu, au travers de la définition des concepts de compétence, d'expérience et de professionnalisation, qu'efficacité humaine et efficacité organisationnelle (ou contextuelle) étaient étroitement liées.

- L'efficacité humaine est liée à l'efficacité organisationnelle car plus les environnements et les activités de travail seront riches, plus l'individu pourra développer ses compétences d'action.
- L'efficacité organisationnelle est liée à l'efficacité humaine car plus l'individu aura une bonne santé cognitive, plus il sera capable de faire face aux problèmes professionnels, parce qu'il saura mettre en œuvre, varier et enrichir ses stratégies cognitives. Chemin faisant il développera ses compétences de gestion de l'action.

Nous avons vu également que le propre de la formation était de développer des compétences et que celui de la professionnalisation, de développer la compétence à développer des compétences. Nous ne pensons pas qu'il faille aujourd'hui moins former que professionnaliser, ces démarches sont complémentaires et la formation, au sens classique, peut largement contribuer aux processus de professionnalisation par le développement des capacités cognitives des individus. Il ne s'agit pas en effet de dévaloriser le rôle de la formation dans les processus de développement des compétences, mais plutôt de le redéfinir et d'identifier ce qu'elle peut apporter.

134

1. Elle peut faire **acquérir des ressources** au travers de l'acquisition d'un corpus de connaissances disponibles et utilisables qui viennent enrichir le capital de ressources de l'individu.
2. Elle peut être un **support d'entraînement à la combinaison de ressources** en permettant d'apprendre à construire des réponses ; utiliser, produire et mettre en œuvre efficacement des connaissances pour analyser et résoudre un problème à des niveaux individuels ou collectifs (on résout un problème seul ou en groupe). Les études de cas qui peuvent être utilisées peuvent l'être de manière traditionnelle (apports de connaissances → résolution du problème → stratégies déductives → pédagogie applicationniste) ou à l'envers selon la technique canadienne du *Problem Based Learning* (19) : tentative de résolution du problème à apports de connaissances → stratégies inductives. Au-delà des études de cas, nous trouvons la simulation, les pédagogies de l'alternance ou du projet, la formation action, etc.

19 - Cf. Florence Hunot, « De la résolution de problèmes à l'entreprise apprenante », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 156, ou *Former de nouveaux managers*, Éditions Liaisons 2000.

3. Elle peut développer la **capacité de réflexivité et de transfert des apprentissages** en aidant à l'acquisition de réflexes réflexifs, et montrer en quoi ils sont déterminants dans les situations de résolutions de problèmes. Il faut être capable de réussir mais aussi de comprendre pourquoi et comment pour réutiliser...
4. Elle peut développer la **capacité d'apprendre à apprendre** en incitant les formés à prendre conscience de leur manière d'apprendre, de leur rapport au savoir, mais aussi des chemins qu'ils peuvent emprunter pour le faire...

Ces quatre raisons qui ne sont pas exhaustives permettent de mesurer l'importance de maintenir les efforts de formation dans les entreprises mais abordent la formation par l'angle de compétences plus générales que spécifiques. Les qualités humaines dont les entreprises veulent se doter se situent bien de ce côté, mais faut-il encore qu'elles fassent aussi l'effort d'introduire de l'intelligence dans le travail...

Ainsi la formation formelle contribue aux processus de professionnalisation, mais elle n'est que l'un des éléments de ce parcours. Elle est l'un des instruments au service de la navigation, mais elle n'est pas le seul, car il existe au sein des situations de travail de nombreuses *situations potentielles d'apprentissages* qui permettent aux individus et aux collectifs de mobiliser leur expérience, et de la développer. Le travail en binôme, collaboratif ou coopératif, le tutorat, la polyvalence, le management participatif, le remplacement d'un collègue, les mobilités professionnelles, les groupes de travail, etc., constituent quelques exemples de situations dont les effets d'apprentissages peuvent être nombreux.

Nous menons actuellement une recherche pour tenter de comprendre comment ces situations peuvent se présenter comme des opportunités de professionnalisation pour les individus qui les vivent et comment elles permettent, chemin faisant, d'acquérir l'expérience de l'expérience. Il s'agira de questionner au fil de l'eau les notions d'organisation qualifiantes et apprenantes : utopie, mythe ou réalité ?