DES OBSTACLES ET DES ZONES D'OMBRE DANS L'ÉTUDE DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Philippe Maubant, Brigitte Caselles-Desjardins, Lucie Roger, Bernard Mercier, Nicole Gravel

Université de Sherbrooke
Institut de recherche sur les pratiques éducatives
Faculté d'éducation
2500 boulevard de l'Université
J1X 2R1 Sherbrooke (Qc)
Canada
Philippe.Maubant@USherbrooke.ca
Brigitte.Caselles-Desjardins@Usherbrooke.ca
Lucie.Roger@USherbrooke.ca
Bernard.Auguste.Simo.A.Mercier@USherbrooke.ca
Nicole.Gravel@Usherbrooke.ca

Mots-clés : *Activité, Apprentissage, Professionnalisation, Pratiques éducatives,*

Résumé : *Ce texte se propose de rendre compte de l'un des objets de recherche travaillés par l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives de l'Université de Sherbrooke. En effet, proposer d'étudier, d'analyser et de comprendre les processus de professionnalisation, c'est entreprendre de répondre à trois questions : quels sont les fondements épistémologiques et cadres d'analyse pouvant être mobilisés pour décrire, étudier et comprendre les processus de professionnalisation ? Quels sont les principaux concepts ou construits mobilisés et comment sont-ils épistémologiquement « légitimés » ? Quels sont les obstacles ou zones d'ombre identifiés dans l'étude des processus de professionnalisation ? Nous tenterons de répondre à ces trois questions en privilégiant deux perspectives : l'apprentissage professionnel et le développement professionnel. Ce texte de cadrage au symposium s'appuie sur différentes recherches subventionnées réalisées par les chercheurs et chercheures de l'IRPÉ.*

Introduction : des discours "sur et pour" la professionnalisation dans les métiers relationnels

Les processus de professionnalisation semblent présents dans différents contextes organisationnels qui spécifient et structurent une profession, voire un groupe professionnel. Placés au cœur des dispositifs et des parcours professionnels constitutifs des formations professionnelles, ces processus sont aujourd'hui des objets stimulants de recherche pour les chercheurs et des objets d'intérêts pour les responsables de ces dispositifs. L'analyse des travaux sur la professionnalisation révèle combien celle-ci se décline différemment en fonction de deux visées différentes : l'une questionnant l'évolution des métiers, la seconde s'intéressant à l'évolution des formations professionnelles. Perron, Bélanger et Lessard (1993) rappellent combien l'objet de recherche "professionnalisation" a conduit à mettre en évidence trois principales grilles de lecture portant sur l'évolution des métiers : la grille structuro-fonctionnelle, la grille symboliste-interactionniste et la grille critique. Derrière ces trois grilles de lecture des discours "sur et pour" la professionnalisation, nous pouvons identifier une attente majeure concernant la problématique de l'évolution d'un métier. À cette problématique se trouve liée la question des actes professionnels et des pratiques mises en œuvre par les professionnels. Il y a ici une

quête de valorisation et de reconnaissance portant tout autant sur le groupe professionnel que sur les actes et pratiques construits par leurs membres. Cela explique sans doute en partie l'essor de discours zélateurs "sur et pour" la professionnalisation. À l'instar de Carbonneau (1993), nous pouvons en effet considérer que cette valorisation des professions s'explique notamment par l'espoir suscité au 19ème siècle par le développement de professions cherchant à régler « les problèmes humains de tous ordres » (Carbonneau, 1993, p.84).

L'analyse des discours "sur et pour" les professions conduit à identifier quelques zones d'ombre et enjeux tant pour les professionnels eux-mêmes que pour la société dont l'évolution économique et politique accompagne dans un dialogue permanent les transformations des groupes professionnels et des pratiques qui les caractérisent. Cette analyse permet aussi de révéler les deux pôles de la sociologie des professions qui tour à tour s'intéressent aux théories générales sur les professions puis aux approches plus singulières permettant de caractériser les constituants d'une profession au regard des spécificités des actes professionnels. D'une période et d'un contexte favorable à l'idéalisation des professions, en particulier le 19ème siècle dans les pays anglo-saxons à une *quasi* centration aujourd'hui sur l'analyse de la pratique professionnelle, s'intéresser aujourd'hui à la professionnalisation, c'est chercher fondamentalement à concilier une analyse des discours sur les professions avec une compréhension des pratiques professionnelles constitutives de ces professions. C'est donc moins comme le suggère Carbonneau, viser une prise en compte dialogique entre les théories sur les professions, pensées dans une perspective historique et sociologique d'une part et une analyse plus ethnographique de celles-ci d'autre part que de chercher à mettre en évidence de quelles manières une analyse des processus de professionnalisation permet d'identifier différentes questions et enjeux touchant aux statuts des professions et aux dispositifs et processus de formation professionnelle préparatoires à l'exercice professionnel. Ce texte n'a pas pour objectif de s'intéresser aux statuts des professions, mais aux processus de professionnalisation en retenant comme entrée centrale, l'angle des dispositifs et des processus de formation professionnelle. En privilégiant l'entrée par les questions et enjeux touchant à la formation professionnelle, nous cherchons aussi à interroger les liens entre les différents espaces-temps de professionnalisation, bien au delà de la formation académique. C'est pourquoi notre texte se structure en deux grandes parties : une première partie traitera des processus d'apprentissage d'un professionnel en formation. Cette partie s'intéressera notamment à la question des savoirs à apprendre et aux différentes conceptions du travail, en particulier dans les métiers relationnels pouvant avoir des effets sur les représentations de l'acte d'apprendre et de l'acte de former. Enfin, notre texte ne pourrait traiter de la professionnalisation sans interroger le sens et la structure des dispositifs de formation "professionnalisants". Cette perspective sera présentée dans la seconde partie.

1. L'impensé des situations professionnalisantes : l'acte d'apprendre

Pour tenter de répondre à la question des rapports entre activité et apprentissage, différentes théories sont sollicitées, plus ou moins dans une référence affichée et explicite au constructivisme (Vergnaud, 1999), à la didactique professionnelle (Pastré, 2005), ou encore à l'ergonomie et à psychologie du travail. La question des articulations entre les différentes situations professionnalisantes rencontrées par les professionnels en devenir se pose également sous plusieurs aspects ; celui des processus cognitifs de l'apprenant, de l'organisation et de la qualité des modes d'interventions, des conceptions des situations, des rapports de savoir et des rapports aux savoirs des professionnels en devenir comme ceux des professionnels de l'apprentissage accompagnant les professionnels en formation. C'est ici d'ailleurs que le recours au concept d'activité permet de dépasser la conception de sens commun décrivant les relations entre activité et apprentissage, celle qui consiste à considérer l'apprentissage de savoir comme préalable nécessaire à l'activité. De cette impression première en découle une autre qui propose de penser la théorie comme préalable à la pratique. Or, si l'on pense à la pratique comme une simple application de théories ou de savoirs théoriques, nous risquons « d'ignorer toute la dimension

constructive de l'activité humaine » (Pastré, 2008, p.56). La figure de l'alternance, pensée comme une alternance dialectique (Maubant, 2007) peut dès lors se trouver convoquée dans sa capacité à dépasser la question du rapport de tension entre théorie et pratique (Clénet, 2009 Maubant, 2008). Elle propose ainsi d'élargir le spectre de la formation professionnelle construite à travers la mise en place d'articulations de situations ayant des logiques différenciées et finalisées. Néanmoins, si l'on veut appréhender les rapports dialogiques entre situation, activité et apprentissage, il nous semble important de poser la question des objets d'apprentissage et de facto de ses finalités. Qu'apprend-on dans des situations professionnalisantes ? Des savoirs professionnels, des compétences, des modalités d'intelligence de l'action… Comment penser et sous quelles conditions les situations professionnalisantes comme des situations d'apprentissage (Mercier, 2010) ?

Les travaux de Wittorski (2007) posent la formation et le travail comme moyens soutenant le processus de professionnalisation. Ainsi, la professionnalisation se définit comme « processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (Wittorski, 2007, p.3) La professionnalisation est aussi interrogée comme occasion d'une rencontre entre des intentions exprimées par des organisations et des systèmes de travail d'une part et une demande, manifestée par les sujets, de reconnaissance par l'entreprise. 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 conjuguée à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet » (*Ibid*.) Il est important de rappeler que la professionnalisation se lit, s'analyse et s'interprète selon deux points de vue, voire deux postures : celui du sujet et celui de l'organisation. Mais il convient de noter aussi que la lecture, l'analyse et l'interprétation des processus de professionnalisation peuvent se centrer sur les dispositifs proposés par les institutions, mais aussi sur les situations porteuses de professionnalisation individuelle et collective, en particulier au sein des dispositifs de formation. Quelle que soit ces deux grilles de lecture de la professionnalisation faisant apparaître deux types de rapport : le rapport sujet-organisation d'une part, le rapport formation-travail d'autre part, l'héritage anglo-saxon de la sociologie des professions reste présent. Dans une perspective fonctionnaliste, c'est l'institution qui semble définir les buts et les modalités de fonctionnement d'un groupe professionnel. C'est elle qui semble organiser les conditions de la professionnalisation *via* des dispositifs et des démarches spécifiques. Dans la perspective interactionniste, ce sont les sujets, dans la mise en œuvre de leurs intentions et de leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et qui participent de son processus de développement.

En outre, l'analyse de la grammaire utilisée pour décrire et analyser les rapports entre situation, activité et apprentissage révèle une grande hétérogénéité dans les concepts convoqués. Citons notamment les travaux sur les savoirs professionnels dans les métiers de l'enseignement et de la formation à l'enseignement (Vanhulle, 2008), ceux sur les savoirs professionnels dans les métiers relationnels (Couturier & Chouinard, 2008 ; Jorro, 2009 ou dans d'autres contextes (Schön, 1994), ceux sur les savoirs d'expérience (Dominicé, 1989 ; Mayen et Mayeux, 2003), ceux sur les compétences professionnelles (Clot, 1995 ; Mayen, 2008), ou ceux traitant des savoirs d'action (Barbier et Galatanu, 2004) et de leurs fondements épistémologiques. L'équipe de l'IRPÉ travaille tout particulièrement les processus de professionnalisation dans les métiers dits relationnels[1] (Demailly & Bourdoncle, 1998). Rappelons à l'instar de Couturier et Chouinard (2008) combien ces métiers relationnels se caractérisent par deux modèles de référence : le modèle de l'expert maîtrisant des savoirs spécifiques de sa profession d'une part. Le modèle de l'art libéral construit sur le postulat d'une dimension relationnelle constitutive intrinsèquement de ces professions d'autre part. Outre ces deux modèles professionnels de

[1] Maubant, P. Caselle-Desjardins, B, Lejeune, M et Roger, L. (en cours). *La formation des conseillers budgétaires.* Union des consommateurs du Québec. Recherche conduite par l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives.

référence, l'identité professionnelle de ces métiers se trouve marquée par trois principes (Couturier & Chouinard, 2008) ; un principe de rapport *quasi* fusionnel entre pratique et situation, un principe d'indicibilité et d'indiscutabilité fondamentale de ces pratiques, un principe faisant de l'ethos professionnel (Jorro, 2009) le principe directeur et organisateur des pratiques.

Si les analyses des processus de professionnalisation dans les métiers relationnels définissent un objet d'apprentissage, ce serait davantage un savoir-dire. Il s'agirait d'un savoir professionnel emblématique de ces professions organisé autour d'un acte de relation à un client, un patient ou un apprenant. Mais on peut considérer que ce savoir-dire, ou plus exactement cette conception d'un savoir professionnel constitutif des métiers relationnels constitue un obstacle à la lecture compréhensive de l'activité et restreint les situations professionnalisantes aux relations entre ces professionnels et leurs publics, au sens où ces métiers sont le plus souvent parties prenantes des services publics : éducation, santé, services sociaux, formation des adultes.... C'est ici d'ailleurs que le principe d'indicibilité et d'indiscutabilité dont parlent Couturier et Chouinard (2008) soutient cette représentation première d'un et d'un seul savoir professionnel, faisant de celle-ci un obstacle épistémologique à l'apprentissage. Ce qui conduit Couturier et Chouinard (*Ibid.*) à affirmer le postulat d'adidacticité constitutif des situations professionnalisantes rencontrées par les professionnels en devenir dans ces métiers relationnels. Nous pouvons donc observer une première difficulté à faire dialoguer situation, activité et apprentissage dans les métiers relationnels, métiers qui constituent, rappelons-le, les métiers sur lesquels travaillent les chercheures et chercheurs de l'IRPÉ, celle de réduire l'objet d'apprentissage à un seul savoir professionnel, d'autant plus lorsque ce savoir est le produit d'une représentation emblématique d'une profession. Notons ici que cette représentation, non seulement constitue la figure caractéristique de ces métiers de la relation, mais tend à rendre inaccessible l'analyse de l'activité et à travers elle la compréhension de la pratique professionnelle. Ainsi lorsque l'on invite ces professionnels à expliciter leurs pratiques, on peut percevoir combien cette convocation de ce savoir professionnel (le savoir de la relation) constitue une forme de protection et de justification à ne pas considérer que ces professions relèvent d'une formation professionnalisante (Roger & Maubant, 2009). Ainsi si certains de ces professionnels reconnaissent la nécessité d'une formation professionnelle, pour apprendre par exemple des techniques de communication ou encore des méthodes pédagogiques, ils ou elles considèrent souvent qu'il y a, dans l'activité, une part indicible et indiscutable de compétences, voire d'aptitudes personnelles renvoyant le plus souvent à des dimensions psychoaffectives, ne nécessitant pas d'apprentissage autrement qu'un apprentissage expérientiel. Nous pouvons remarquer ici qu'analyser les processus de professionnalisation à partir d'un dialogue entre situation, activité et apprentissage nous invite à une certaine prudence si l'on entre par la porte des savoirs, d'autant plus si ceux-ci se présentent comme des savoirs de la profession et non pas comme des savoirs professionnels. En inscrivant le savoir de la relation dans une doxa professionnelle des métiers relationnels, on rend inaccessible l'analyse de l'activité et on condamne la formation professionnelle dans ces métiers à ne proposer que des situations dont seul le professionnel est en mesure d'en faire des situations professionnalisantes. Ajoutons également que l'invocation d'un savoir caractéristique de la profession vise aussi à restreindre la conception de la relation, et au delà de l'intervention sociale, médicale ou éducative à une simple compétence psychoaffective, omettant ainsi de discuter des finalités et des conditions de réalisation de cette intervention, celle-ci découlant d'une décision publique d'intervenir dans la vie d'autrui.

2. Les différentes finalités de la professionnalisation : qualification, développement, insertion professionnelle, apprentissage ?

Analyser la professionnalisation, en particulier dans les métiers relationnels, c'est accepter de prendre en compte la diversité des discours des décideurs qui défendent comme un allant de soi la professionnalisation et comme une fin et comme un moyen. La professionnalisation est en effet considérée comme une fin en soi dans la mesure où à ce terme est associé très souvent celui de

professionnisme (Bourdoncle, 1991, Vanhulle et Lenoir, 2005). Lenoir rappelle, à l'instar de Lang que l'usage du terme de professionnalisation est directement articulé à l'idée de « développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (Vanhulle &Lenoir, p.37). La professionnalisation constituerait en quelque sorte un idéal à atteindre. Mais nous pourrions aussi admettre qu'elle est un moyen au service de desseins qui peuvent être, par exemple, des projets de gestion des ressources humaines. Mayen (2008) inscrit le développement, au sens du développement des compétences, comme la finalité intrinsèque de toute formation professionnelle. Nous pouvons lire sans doute ici dans le terme de développement un double sens : celui du développement des compétences mais aussi celui du développement d'une professionnalisation. Mayen (*Ibid*) fournit d'ailleurs au concept de développement une fonction de reliance entre situation, activité et apprentissage lorsqu'il se demande si l'on peut mettre à jour des conditions favorables aux processus de développement au cœur même des situations de travail. Il parle de situations potentielles de développement, en empruntant à Vygotski l'idée d'une zone de proche développement des personnes. En proposant cette définition du développement, Mayen interpelle la dimension de l'apprentissage au cœur des processus de professionnalisation. Il poursuit en considérant que « l'apprentissage par l'activité doit être complété d'un apprentissage par analyse de l'activité » (*Ibid*., p. 114) Nous mesurons bien ici que l'analyse des processus de professionnalisation doit pouvoir s'appuyer sur une mise en perspective de celle-ci au regard des finalités de la professionnalisation. Nous ne cherchons pas à poser l'une des dimensions du triangle de la professionnalisation (situation-activité-apprentissage) comme surdéterminante par rapport aux autres. Nous considérons que la compréhension des processus de professionnalisation passe par une analyse des relations entre les trois composantes du triangle.

2.1. Que cherche-t-on à dire lorsque l'on analyse les processus de professionnalisation ?

En cherchant à initier et mettre en œuvre des processus de professionnalisation, n'est-ce pas une occasion pour identifier les composantes de l'action professionnelle et possiblement, mettre en place un processus d'évaluation des savoirs, des acquis et des compétences ? Quelles seront alors les démarches utilisées pour décrire, analyser et comprendre l'action professionnelle ? Dans quelles mesures, étudier l'activité professionnelle invite à réinterroger les notions de pratique et d'intervention, mais aussi conduit à questionner les tâches, les emplois et l'organisation du travail ? Dans cette perspective, accompagner un processus de professionnalisation, c'est aussi prendre en compte les acquis des différents acteurs concernés par ce processus de professionnalisation. Dès lors, la question de la reconnaissance et de la validation des acquis des personnes se pose (Gravel, 2010). Mais, là encore, d'autres questions apparaissent. Que reconnaît-on et que valide-t-on ? Qui sont les maîtres d'œuvre et les maîtres d'ouvrage de cette démarche de reconnaissance ? Quels parcours de formation définit-on pour accompagner les différents acteurs dans cette transition entre des acquis maîtrisés et d'autres en cours d'acquisition ou de maîtrise ? Quelles devront être les caractéristiques de cette formation "professionnalisante" visant le développement et l'approfondissement de l'expertise des acteurs concernés ? Quelle valeur ajoutée peut-on dégager de cette reconnaissance des acquis ? Et sur quoi celle-ci peut-elle porter : des savoirs professionnels, des compétences, des savoirs expérientiels, des savoirs tacites ? Enfin, accompagner et soutenir un processus de professionnalisation, c'est sans doute identifier et annoncer des objectifs (la qualification, la transformation de pratiques), des visées (mieux rationaliser les actes professionnels) et des retombées attendues (le développement de compétences individuelles et/ou collectives), à la fois pour les différents professionnels concernés, mais aussi pour l'organisation elle-même dans laquelle exercent ces différents praticiens. Nous voyons ici que parler de professionnalisation, c'est mettre à jour la diversité des discours, la diversité des projets, la dimension implicite et hétérogène des intentions des différents acteurs concernés.

Si l'on considère, par exemple, que la professionnalisation vise la qualification des travailleurs, encore convient-il d'identifier les différentes facettes de cet objectif (la qualification) et les différentes

caractéristiques du processus (la professionnalisation) qui peut y conduire. Rappelons ici que les processus de production dans les entreprises se sont profondément transformés de telle sorte que la tâche (notamment de production) exige maintenant des qualités professionnelles et personnelles sans précédent : prendre des initiatives et des responsabilités (Zarifian, 2009), agir en collectif et partager les savoirs en milieu de travail (Grangeat, 2008), faire preuve de polyvalence et d'intelligence pratique (Le Boterf, 2002). La qualification professionnelle se voit aussi maintenant davantage comme une question de « compétences » qui s'acquièrent en formation, mais également dans des situations hors des contextes éducatifs et formatifs (Merle, 2006 ; Mertens, 1999). Ces réalités mettant en évidence les liens étroits entre professionnalisation et qualification préoccupent de plus en plus les praticiens, les experts et les chercheurs des sciences sociales qui œuvrent dans les sociétés industrialisées. En effet, nombre de pays sont engagés dans des démarches de qualification professionnelle de la main-d'œuvre (Lesemann, Lejeune & Hart., 2005 ; Colardyn et Bjornavold, 2005 ; OCDE, 2004). Ce mouvement, qui tend à s'étendre, est soutenu par des lois adoptées et entérinées par les pouvoirs publics visant à défendre l'idée d'une éducation tout au long de la vie. La formation initiale et la formation continue, tout comme la reconnaissance des acquis de l'expérience et la certification des compétences de la main-d'œuvre en milieu de travail sont autant de parcours, de démarches et de dispositifs qu'une personne adulte pourra choisir afin d'intégrer le marché du travail ou d'améliorer sa situation professionnelle et personnelle. Comprendre le fonctionnement de l'agir humain en milieu de travail, prendre en compte l'évolution des savoirs requis pour agir, identifier les compétences à atteindre, prendre en considération l'évolution des dispositifs et des pratiques de formation constituent donc différentes variables à prendre en compte dans la compréhension des processus de professionnalisation.

2.2. Une formation professionnelle vise-t-elle intrinsèquement à soutenir des processus de professionnalisation ?

Considérons ici qu'interroger la professionnalisation dans les différents secteurs professionnels concernés par cette visée de professionnisme (et les métiers de l'humain s'inscrivent dans cette perspective), et par le moyen qui permet d'y parvenir, un processus de professionnalisation, invite à interroger la formation professionnelle initiale et continue, dans sa dimension « professionnalisante ». Depuis plusieurs années, les formations dites professionnalisantes se sont développées et toutes semblent s'appuyer sur le même postulat : celui que la formation permet de développer voire d'améliorer les pratiques professionnelles des différents acteurs concernés et *in fine* la qualité, voire la performance de l'exercice professionnel. L'analyse de l'éclosion et de l'essor de ces formations professionnalisantes permet d'identifier quatre dénominateurs communs qui constituent, d'ailleurs souvent, l'argumentaire principal de ces dispositifs de formation. Premier dénominateur commun, celui la reconnaissance et de la validation des acquis. Les dispositifs de formation professionnalisante proposent de prendre en compte les acquis des personnes en formation, à la fois pour répondre à une demande d'individualisation des parcours (Besançon, Maubant & Ouzilou, 1991) et pour s'adapter à la réalité hétérogène des publics accueillis en formation. Second dénominateur commun à ces formations professionnalisantes, celui de l'alternance. Il s'agit ici d'offrir une formation alternant différents espace-temps de formation (Maubant, 2004). Cette alternance doit constituer une valeur ajoutée didactique et pédagogique. Elle doit, en effet, aider le formé dans l'acquisition et dans la maîtrise de ses pratiques professionnelles. Elle doit permettre de combiner différentes situations considérées *a priori* comme des situations d'apprentissage professionnel. Dans cette perspective, la question de la professionnalisation touche aussi à la question des apprentissages en milieu de travail et donc propose de discuter des situations formatives et des pratiques mises en œuvre. On parlera de plus en plus d'apprentissage informel, qu'il soit intentionnel (individuel, collectif) ou inconscient, voire tacite (Bjornavold, 2001 ; Gamache, 2004 ; Livingstone, Peter & Sawchuk, 2003). Pensons aussi aux situations d'apprentissage "sur le tas" (Delbos & Jorion, 1990) ou par l'usage. Pensons enfin à la question de la transmission des savoirs dans les organisations ou encore à celle du transfert

intergénérationnel des compétences. Nous pourrions également parler de l'essor des communautés de pratique et du développement de groupes informels dans les organisations qui se sont révélés d'importants facteurs de transmission des savoirs et d'apprentissage dans les organisations (Lejeune & Brunet, 2006). Enfin, nous pourrions retrouver aussi cette même idée dans le développement d'activités sociales en milieu de travail, la prise en compte de situations où les discussions entre pairs favorisent les "échanges de bons procédés" et la transmission de savoirs au sein par exemple d'une équipe de travail ou d'un groupe de travail. La connaissance des différentes situations porteuses d'apprentissages participe donc aussi de l'objectif de rendre intelligible les processus de professionnalisation. Troisième dénominateur commun aux formations professionnalisantes, l'invitation à la réflexivité sur la pratique. La plupart des dispositifs de formation professionnalisante proposent aujourd'hui des séminaires d'analyse de pratiques (Cros, 2006). Cette invitation à la réflexivité semble viser trois objectifs ; fournir un label d'authenticité à la formation professionnalisante. La pratique professionnelle est ainsi placée au cœur du dispositif de formation. Second objectif, celui de la recherche d'une plus grande synergie entre les différents savoirs dispensés par les différents formateurs, que ceux-ci interviennent en situation de travail et/ou dans l'organisme de formation. Troisième objectif, celui de recourir à la recherche scientifique pour donner sens aux savoirs de la pratique (Barbier, 2008). Cette quête de recherche de sens, dans et par la mobilisation de savoirs scientifiques, doit concourir au repérage de disciplines scientifiques et au renforcement et à la valorisation des sciences comme système de référence dans la constitution et le développement de savoirs professionnels spécifiques de la profession concernée. Le quatrième dénominateur commun à tous ces dispositifs de formation à visée professionnalisante réfère à l'objectif annoncé d'agir tout autant sur la pratique que sur l'identité professionnelle. Ainsi, ces formations cherchent, pour la plupart, à constituer une culture professionnelle susceptible de caractériser la profession et ainsi accompagner le novice dans son parcours d'insertion professionnelle. La complexité se révèle ici par la mise à jour des différentes dimensions à prendre en compte dans l'analyse de dispositifs de formation à visée professionnalisante : la dimension des situations formatives, la dimension des savoirs, la dimension des organisations avec lesquelles et pour lesquelles ces processus de professionnalisation agissent et interagissent, la dimension du sujet, se construisant et se développant dans son identité et dans sa posture de professionnel.

3. Conclusion

Si nous cherchons ici, au travers de ce texte, à mettre à jour les questions, enjeux et zones d'ombre présents dans les discours et les recherches sur les processus de professionnalisation, c'est aussi pour proposer quelques pistes susceptibles de rendre intelligibles la dimension professionalisante des différentes situations rencontrées par un professionnel en devenir.

3.1 L'analyse de l'activité

Étudier et comprendre les processus de professionnalisation dans les métiers relationnels, c'est tout d'abord chercher à identifier les pratiques professionnelles mises en place par ces différentes professions, qu'il s'agisse des pratiques des enseignants, des pratiques des formateurs, de celles des différents types d'intervenants soutenant la formation professionnelle (accompagnateurs, mentors, médiateurs, superviseurs, conseillers, formateurs, maîtres de stage…), des différents intervenants ayant des visées d'éducation et de formation, des d'éducateurs de jeunes enfants, des travailleur sociaux, des personnels-cliniciens de santé, des conseillers en entreprise développant des pratiques d'ingénierie de formation, des différents universitaires œuvrant dans des contextes de formation professionnelle. Il s'agit ci d'analyser le travail de ces différentes professions en privilégiant l'analyse de leur activité en situation.

3.2 La compréhension des différentes figures de l'interaction humaine

L'ensemble des professions que nous cherchons à regrouper sous le terme des métiers relationnels se définisse prioritairement comme des métiers de l'interaction humaine. Ainsi, ces métiers semblent se structurer et se définir à partir de deux construits ; celui de l'intervention et celui d'interaction. Outre la nécessité de recourir à des cadres théoriques permettant de définir très précisément ces deux construits, il nous semble important d'examiner les liens entre intervention et interaction. Ces deux construits nous apparaissent comme interdépendants l'un de l'autre, cette interdépendance constituant selon nous la pierre angulaire de ces professions.

3.3 L'étude des dispositifs de formation professionnelle :

Étudier et comprendre les processus de professionnalisation, c'est aussi prendre en compte l'ingénierie de formation qui préside à la mise en place et à la réussite de ces différents processus. L'entrée par l'étude des contextes de l'activité professionnelle comme celle à privilégier de la formation professionnelle sont donc à analyser ensemble, à l'instar de ce que propose la didactique professionnelle, comme deux éléments d'un même tout. Dans cette perspective, il est important ici de ne pas dissocier l'étude de l'agir professionnel des différents intervenants œuvrant dans ces dispositifs de l'analyse des contextes politiques, sociaux, culturels dans lesquels cette ingénierie de formation se déploie.

3.4 L'analyse des itinéraires et des temporalités de l'insertion et du développement professionnel

Interroger la problématique de la professionnalisation, c'est aussi analyser les rapports entre la construction de l'agir professionnel et la construction du développement professionnel du praticien en devenir. Cette perspective est importante à prendre en compte dans la mesure où formation initiale et formation continue constituent de plus en plus les deux temporalités d'un même itinéraire et qu'elle invite aussi à prendre en considération la problématique de l'évaluation des compétences et celle de la reconnaissance professionnelle, bien au delà des strictes situations de travail.

3.5 L'inscription de l'acte d'apprendre comme constitutif des processus de professionnalisation

Enfin, nous proposons une mise en relation, une invitation au dialogue entre situation, activité et apprentissage, comme une condition de la professionnalisation. Si l'on cherche à identifier un terme porteur de reliance entre ces trois dimensions du triangle de la professionnalisation, c'est sans doute le terme d'analyse que nous souhaitons privilégier. Cette démarche d'analyse emprunte à la dynamique de la rêverie de l'eau dont parle Bachelard (1942). D'une situation, l'imagination nous conduit à l'idéal. Comme le reflet dans l'eau, où se trouve la part de l'idéal imaginé de la part du réel ? Si pour Bachelard, l'essence même du reflet est la mort, il demeure que ce reflet d'un idéal du réel, comme une situation idéalisée, fantasmée est indispensable pour construire et penser la réalité. Voici pourquoi nous considérons que l'analyse, comme le reflet bachelardien, est condamné à disparaître au profit de l'action. Mais elle lui est indispensable pour en modifier son cours.

4. Références bibliographiques :

Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*. Paris : Éd. J. Corti.

Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action, et formation : distinctions et articulations. *Éducation permanente, 177 (4)*, 43-56.

Barbier J.-M., Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan

Besançon, C. Maubant, P, Ouzilou, C. (1991). *L'individualisation de la formation en question*. Paris : La Documentation française.

Bjornavold, J. (2001). L'apprentissage non formel. CEDEFOP, cote 09-CED.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie, 94,* 73- 92.

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique des tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation, 19*, p.33-57.

Clénet, J. (2010). Formations des adultes, alternances et professionnalisations : des recherches à l'épreuve de la complexité. Projet de colloque présenté au congrès Complexité 2010, Lille.

Clot Y. (1995). La compétence en cours d'activité. *Éducation Permanente, 123, (2),* 115-123.

Colardyn, D. et J. Bjornavold (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning, National policies and practices in validating non-formal and informal learning*. Panorama, Cedefop, p. 117.

Couturier, Y., Chouinard, I. (2008). La relation est-elle soluble dans la didactique ? La relationnalité dans les métiers relationnels comme objet d'une didactique des savoirs professionnels. *In* Y. Lenoir et P. Pastré (Dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat.* Toulouse : Octarès, p. 213-223.

Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique, 8(1),* 1-13.

Delbos, G. et Jorion, P. (1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.

Demailly, L., Bourdoncle, R. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille: Presses universitaires du Septentrion.

Dominicé, P. (1989). Expérience et apprentissage : faire de nécessité vertu. *Éducation permanente, 100-101,* 57-65.

Gamache (2004). La formation qualifiante et transférable en milieu de travail : un regard sociologique. Étude réalisée avec l'appui du Fonds national de formation de la main-d'œuvre. Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales, INRS Urbanisation, Culture et Société.

Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Franciso : Jossey-Bass.

Gravel, N. (2010). Projet inédit de maîtrise en sciences de l'éducation : Université de Sherbrooke. Manuscrit non publié.

Grangeat, M. (2008). Coopérations et partenariats pour enseigner. Pratiques de l'éducation prioritaire. Créteil : CRDP-SCEREN.

Jorro, A. (2009). La construction de l'ethos professionnel en formation. *Travail et apprentissage*, n°3, P.13-25 . 2009.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels, construire les parcours de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Lejeune, M et L. Brunet (2006). La communauté de pratique : au carrefour des notions de groupe informel et de transmission des savoirs tacites". *Revue de l'Association internationale de psychologie et du travail de langue Française*.

Lesemann, F, Lejeune, M et S. Hart (2005). Inventaire international et documentation des dispositifs nationaux de qualification professionnelle (France, États-Unis, Espagne, Italie, Portugal, Suisse et Mexique). Rapport soumis au Programme de subventions à la recherche appliquée (PSRA), Emploi-Québec, # 2813-5748. Groupe de recherche sur les transformations du travail, des âges et des politiques sociales.

Livingstone, D.W, et Peter H. Sawchuk. (2003). *Hidden knowledge. Organized labour in the information age*. Toronto: Garamond Press.

Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.

Maurice, M. (1968). Professionnalisme et syndicalisme. *Sociologie du travail, 5*, 243-256.

Mayen, P et Mayeux, C. (dir). (2003). *L'expérience*. Paris : L'Harmattan.

Mayen, P. (2008). Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement. *In* Lenoir et P. Pastré (Dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, p. 110-125.

Mercier, B. (2010). Projet inédit de doctorat : Université de Sherbrooke. Manuscrit non publié.

Merle, V. (2006). Apprendre tout au long de la vie : pourquoi, comment ? Audition publique trimestrielle – UNESCO, Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Mertens, L. (1999). *Labor competence : emergence, analytical frameworks and institutional models.* International Labor Organization, Montevideo et Genève**,** *69-107*.

Monjardet, D., Benguigui, G. (1968). Profession ou corporation ? Le cas d'une organisation d'ingénieurs. *Sociologie du travail, 2,* 275-290.

OCDE (2004). Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Activité de l'OCDE. Rapport du Groupe thématique 2 : Normes et assurance-qualité en matière de qualification, particulièrement sous l'angle de la reconnaissance des apprentissages non formel et informel.

Pastré, P. (2005). Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. *In* M. Sorel et R. Wittorski (coord.).- *La professionnalisation en actes et en questions.* Paris : L'Harmattan, *141-144.*

Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. *In* Lenoir et P. Pastré (Dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat.* Toulouse : Octarès, p. 54-79.

Perron, M. Lessard, C., Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, n° 1, p.5-32.

Roger, L. et Maubant, P. (2009)

Schön D.-A. (1994). Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Les Éditions logiques.

Vanhulle, S., Lenoir, Y. (2005). L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Vanhulle, S. (2008). Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. *In* Lenoir et P. Pastré (Dir.). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octarès, p. 228-254.

Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. *In* P. Carré et P. Caspar (Dir) (1999). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod, *189-202.*

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Zarifian, P. (2009). Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle. *Le Travail humain*. Presses universitaires de France.