

Article paru en 2009 dans *Penser l'éducation*, 25, 143-155.

Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité

Richard Wittorski
Professeur des Universités
Laboratoire CIVIIC, IUFM de l'Université de Rouen

Mots clés : activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité

Résumé : Tant dans les milieux du travail que ceux de la formation, plusieurs vocables tels compétence, professionnalisation, identité,... font l'objet d'une forte valorisation sociale qui explique en grande partie d'ailleurs la variété des définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux et scientifiques variés. Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces « concepts sociaux ». Nous souhaitons ici adopter la posture du chercheur intéressé par ces questions qui prend le risque de proposer une « mise en articulation » de ces concepts sociaux de manière à présenter les prémisses *d'une conception d'ensemble qui a pour enjeu une compréhension des rapports entre projet des institutions - activité et développement des sujets*.

Tant dans les milieux du travail que ceux de la formation, plusieurs vocables tels compétence, professionnalisation, identité,... font l'objet d'une forte valorisation sociale qui explique en grande partie d'ailleurs la variété des définitions proposées (quand elles sont explicites) en lien avec des usages sociaux et scientifiques variés. Au fond, c'est bien souvent l'usage qui suggère voire détermine le sens attribué à ces « concepts sociaux ».

La recherche sur ces questions relève alors d'un exercice un peu périlleux, dans la mesure où ces catégories sociales ne peuvent être utilisées telles quelles pour la recherche (une prise de distance critique par rapport aux significations qui leur sont attribuées est alors au moins indispensable).

Dans ce qui suit, nous souhaitons adopter la posture du chercheur intéressé par ces questions qui prend le risque de proposer une « mise en articulation » de ces concepts sociaux de manière à présenter les prémisses *d'une conception d'ensemble qui a pour enjeu une compréhension des rapports entre projet des institutions - activité et développement des sujets*.

1- Le contexte : un nouveau paradigme social valorisant l'action, le sujet et son développement

Il semble bien que les « figures » sociales de l'« individu acteur et auteur de sa propre vie », de l'« efficacité immédiate de l'action concrète » (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement. On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance

sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions... C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du « professionnel ».

Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante :

- dans le champ des activités de **travail**, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une remise en cause (en apparence) de la prescription externe en déléguant aux individus la responsabilité d'une efficacité plus grande de l'activité,
- dans le champ des activités de **formation**, on constate une remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « in situ » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'un rapprochement des 2 champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,
- dans le champ des activités de **recherche**, on peut faire l'analyse d'une remise en cause très nette (non sans heurts) du paradigme de la recherche classique en lien avec la valorisation d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire, dans une perspective holiste... L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.

2- Les notions de professionnalisation et compétence (...) ont dès lors un statut scientifique ambigu conduisant le chercheur à opérer des choix épistémologiques particuliers quand il s'intéresse à leur étude

C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît puis s'impose un lexique nouveau pour parler de l'activité humaine : professionnalisation, compétence.... Ces vocables sont d'abord proposés par des acteurs sociaux soit pour répondre à un enjeu de repositionnement « stratégique » des uns par rapport aux autres (la substitution dans certains secteurs du mot qualification par le mot compétence est symptomatique de ce mouvement), soit pour traduire les intentions que les individus attribuent à leurs actions, soit pour traduire leurs actions elles-mêmes et/ou encore la valorisation de leurs actions. Dans ce sens, professionnalisation et compétence relèvent ainsi en premier lieu **d'intentions sociales**¹: ces mots sont donc irréductiblement attachés à des pratiques sociales qui leur donnent des significations à la fois singulières mais aussi très variées conduisant à constater une forte polysémie.

¹ Pour plus de développement, voir Wittorski (2007).

Dans le même temps, on constate que ce lexique est utilisé dans les travaux de recherche qui, souvent, cherchent à en définir le contenu. Or, là encore, la variété est de mise. Cela pose dès lors très directement la question de leur statut scientifique partant de l'idée qu'ils constituent, à l'image de bien d'autres objets relevant des sciences humaines, d'abord des « concepts » sociaux avant d'être des concepts scientifiques.

-A propos des choix épistémologiques (et méthodologiques) liés à l'étude de ces notions

La question est donc notamment de savoir quel statut on donne aux mots compétence et professionnalisation (nous pourrions ajouter le mot identité) : pour faire simple (trop simple sans doute) relèvent-ils d'une épistémologie ontologique ou constructiviste ?

La réponse que chacun donne à cette question a un certain nombre de conséquences tant sur la façon de penser le développement professionnel que sur la façon d'organiser les dispositifs le favorisant. A cet endroit, une perspective ontologique aura, par exemple, tendance à mettre en œuvre des outils d'évaluation des compétences fondés sur le repérage de projections concernant l'activité prescrite, alors qu'une perspective constructiviste considèrera que l'activité du sujet est première et qu'elle fait l'objet d'une attribution sociale de qualité (les compétences) s'inscrivant dans une logique d'offre de professionnalisation...

-Privilégier, selon nous, une épistémologie constructiviste permettant de faire la différence entre « concept social » et « concept scientifique »...

Il est possible d'identifier au moins deux postures épistémologiques très différentes présentes dans les travaux scientifiques :

-ceux qui recherchent la « vérité » de l' « ordre des choses », pensant qu'elle existe indépendamment du schéma d'analyse utilisé. Il s'agit là du paradigme de recherche ontologique selon lequel la vérité ou la réalité existerait indépendamment des individus et s'imposerait à eux, l'enjeu de la recherche consisterait à la mettre au jour,

-ceux qui, au contraire, considèrent que **la réalité n'existe pas indépendamment des personnes qui la construisent**. Les travaux menés ici cherchent à développer des grilles d'analyse qui ont le statut de modèles interprétatifs et considèrent, par exemple, que l'apprentissage n'est pas l'incorporation de savoirs « vrais » mais qu'il relève d'un processus de transformation, construction des connaissances (l'individu est « actif » dans ce processus). Dans cette perspective, on construit (et non reçoit) les connaissances, la « vérité » de l' « ordre des choses » n'existe pas en tant que telle, elle relève toujours d'une interprétation située (qu'elle soit individuelle ou collective)... Il s'agit là du paradigme de recherche « constructiviste » (la « réalité » est un construit du sujet).

Nous pensons que l'adoption d'un paradigme constructiviste est particulièrement utile quand on étudie des objets relevant de pratiques sociales. Un tel paradigme conduit alors le chercheur à ne pas « prendre pour argent comptant » les étiquettes sociales et le discours social qui les accompagnent mais à **les mettre en objet**. Cela l'oblige à faire la différence entre « concept social » (au sens d'un vocable introduit par les acteurs sociaux en vue d'organiser leurs pratiques) et « concept scientifique » (au sens d'un vocable construit par les chercheurs en vue de rendre intelligible des pratiques sociales).

-La portée idéologique des épistémologies...

Allons plus loin en avançant l'idée que les choix épistémologiques sont, implicitement ou non, des choix à portée idéologique :

-ainsi, l'adoption d'une épistémologie ontologique nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut rendre « naturelle » et ainsi justifier l'existence de certains dispositifs... Elle est cohérente avec la promotion d'un modèle plus « prescriptif » selon lequel les produits de la recherche s'imposent comme des vérités à appliquer dans le champ social. Elle conduit à considérer, par exemple, le mot compétence comme constituant une « réalité », une *propriété intrinsèque du sujet* alors que l'adoption d'une épistémologie constructiviste aura tendance à considérer qu'il s'agit d'un construit social et qu'il convient probablement, pour éviter les confusions, d'élaborer un lexique nouveau pour désigner ce construit et l'étudier (voir Barbier, 2000),

-pour sa part, l'adoption d'une épistémologie constructiviste (surtout lorsqu'elle est d'ordre *phénoménologique* (repérer le singulier comme le font Garfinkel (1967) et ses successeurs)) nous semble particulièrement utile à un acteur qui veut donner une marge de liberté aux autres dans la construction de leurs activités. Elle est cohérente avec le développement d'un modèle compréhensif proposé aux acteurs sociaux en vue de penser les situations qu'ils vivent. Les produits de la recherche ne sont pas alors conçus comme étant des outils prescriptifs mais des grilles de lecture que les individus peuvent s'approprier pour penser différemment leurs pratiques. Le mot compétence aura alors ici tendance à être considéré comme ne relevant pas d'une propriété intrinsèque du sujet mais *d'une construction sociale*.

Dans nos propres travaux (et le point suivant en témoignera), nous sommes très influencés par cette deuxième posture, considérant qu'il n'y a pas de théorie vraie ou fautive en sciences humaines mais qu'il y a toujours une validité locale des théories (ce qui autorise leur mise en discussion).

3- Pour une conception d'ensemble des liens activité-compétence-professionnalisation-développement professionnel et identité

Lorsqu'on s'intéresse à la question de la transformation des personnes dans l'activité (qu'il s'agisse d'une activité de formation ou de travail...), nous avons très probablement besoin de nous doter d'une conception d'ensemble des liens entre *activité-compétence-professionnalisation et développement professionnel-identité*.

Nous jetons ci-après les bases d'une telle conception en commençant par travailler une double question préalable : comment penser les liens entre environnements-sujets-activités et entre activités et compétences (via l'évaluation) ?

- environnements-sujets-activités : des trajectoires et configurations

En articulation avec les travaux empiriques et théoriques que nous avons déjà réalisés (notamment Wittorski, 2007 et 2008), nous proposons de considérer que les individus sont placés, tout au long de leur trajectoire de vie, dans des espaces d'activités différents qu'ils « traversent » et qui les construisent. Ces espaces d'activités constituent des *configurations*² successives et ou simultanées articulant étroitement environnements-sujets-activités. Il s'agit alors d'envisager le développement professionnel à partir de la place que prend le sujet au travers de l'activité qu'il déploie..

Nous partons ici de quelques postulats théoriques et méthodologiques:

-d'une part, nous considérons le travail, la formation, la recherche mais aussi la vie quotidienne comme autant d'*espaces d'activités* dans lesquels les sujets sont susceptibles de se développer simultanément et/ou successivement au sein de *configurations environnements-sujets-activités* chaque fois singulières. Nous faisons ici la différence entre :

-*l'environnement* au sens de l' « arena » (Lave, 1988), c'est à dire l'ensemble des données/ « contraintes » qui s'imposent au sujet qu'elles soient explicitement formulées/formalisées (dispositifs, règles de gestion,...) et/ou implicites (valeurs, idéologies portées par un groupe social ou une organisation,...)

-*le sujet* au sens du « setting » selon Lave (le sens que le sujet accorde à l'environnement et à son activité est déterminant) . Il s'agit à la fois de la dynamique identitaire qu'il engage ; la place du corps, des affects/émotions et du projet dans la conduite de l'activité et le développement du sujet

-*l'activité* au sens de ce que fait le sujet et ce qui « fait sens » pour lui

-d'autre part, nous pensons utile d'*articuler générique et spécifique pour étudier ces questions* : à partir des configurations singulières qui seront étudiées, dégager des tendances communes susceptibles de préciser l'existence de logiques dominantes significatives

-enfin, nous sommes sensibles à des *options méthodologiques* donnant une place au point de vue du sujet agissant, articulant ainsi, par exemple, analyse de l'activité (approches ethnographiques notamment) et histoire de vie (approches biographiques).

² C'est à dire les systèmes d'interdépendance (au sens d'Elias, 1987) et de transformation mutuelle, le couplage (au sens des courants de l'action située),...

-activités-compétences : un processus d'attribution sociale, à enjeu identitaire

L'activité est ce que fait le sujet dans une situation particulière. Elle est, selon nous, à envisager (voir ci-dessus) comme étant à chaque fois *une configuration singulière sujet-environnement-activité*. Elle s'accompagne de significations (celles que le sujet donne à son action et à la situation) et d'affects.

Sans entrer dans les définitions diverses et variées du mot compétence, on a l'habitude de considérer qu'il s'agit d'une combinatoire de ressources légitimée du fait de sa mise en œuvre efficace dans une situation.

Pour notre part et au risque de prendre à contrepied certains travaux, nous considérons qu'une compétence n'est pas une caractéristique propre, intrinsèque de l'individu mais une **qualité attribuée** : c'est l'attribution, par un tiers, d'une qualité à un sujet à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet (d'ailleurs, un individu ne se déclare pas lui-même compétent et ne parle pas spontanément de ce qu'il fait en termes de compétences (sauf s'il est invité à le faire)). La **compétence désigne alors le processus d'attribution sociale qui vaut désignation, étiquetage et évaluation** dont l'enjeu est la reconnaissance identitaire (i.e d'une place). Nous sommes ainsi persuadé que pour penser les compétences, il convient d'articuler le point de vue du sujet agissant et le point de vue de l'organisation ou du tiers.

Cette proposition aboutit à deux conséquences : *l'attribution de compétences ne pourrait/devrait se faire qu'à partir d'une analyse de l'activité effectivement mise en œuvre ; le processus d'évaluation des compétences est l'outil privilégié de production/désignation/attribution (sociale) des compétences.*

L'acte d'évaluation est ainsi au cœur même de la désignation des compétences et, dans le même temps, fait débat social.

Plus précisément l'acte d'évaluation est l'acte social privilégié (dominant) de fabrication des compétences.

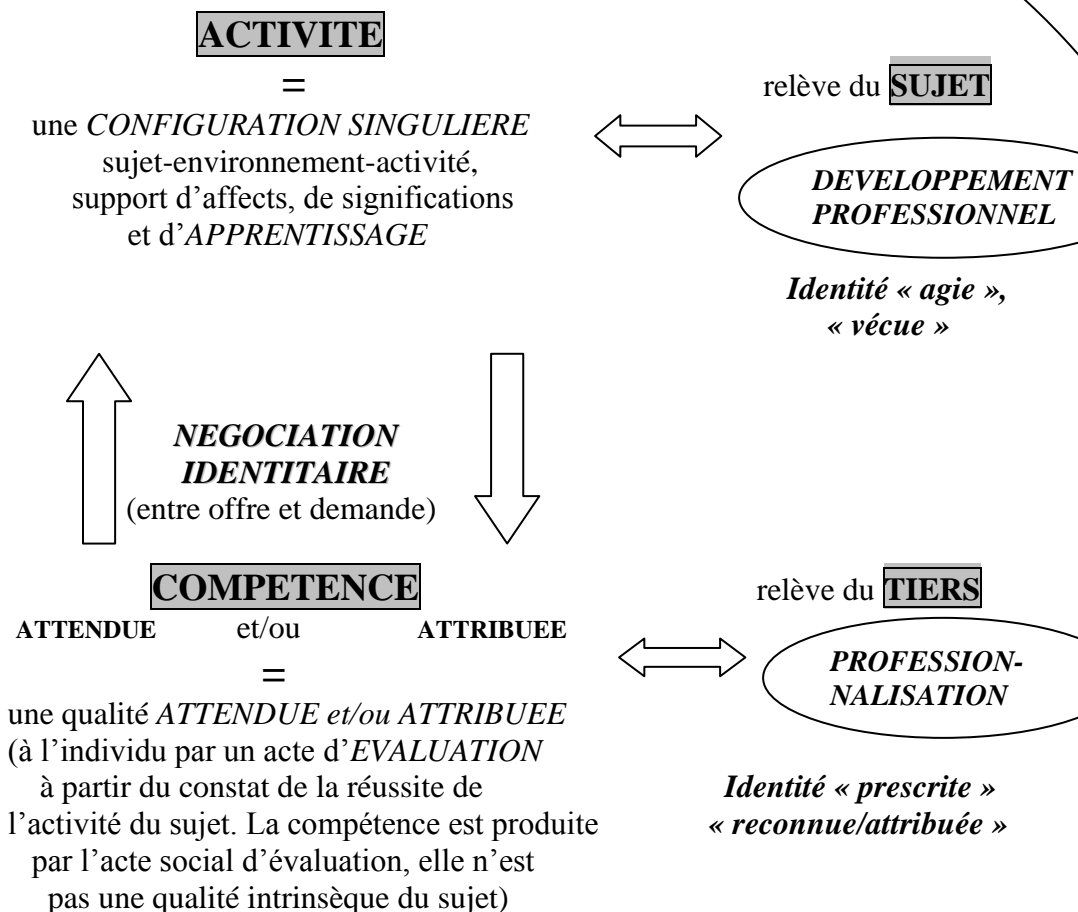
-penser les liens entre *activité/ développement professionnel (sujet) – compétence/ professionnalisation (tiers) – négociation identitaire (sujet-tiers)*

Le schéma qui suit cherche à mettre en évidence une articulation de fait étroite entre ce qui relève des logiques du sujet (activité, développement professionnel) et ce qui relève des logiques du tiers, de l'institution (système d'attentes et attribution de compétence,...). Il indique que :

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

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

-les espaces d'activité (travail, formation, recherche) sont alors à voir comme autant d'espaces et d'occasions de **négoiation identitaire** entre des sujets qui espèrent être reconnus pour ce qu'ils montrent d'eux-mêmes et des tiers/institutions qui expriment de diverses façons leurs attentes (parfois des injonctions) et mettent en place des systèmes d'attribution de qualités. Cette négociation identitaire a pour enjeu l'attribution de place dans les espaces d'activité.



Dans ces quelques lignes, nous espérons avoir montré que le lexique de la professionnalisation apparaît dans un contexte social particulier marqué par l'émergence d'un paradigme nouveau valorisant l'action efficace. Son étude rend alors nécessaire une réflexion épistémologique préalable qui a pour enjeu plus large l'abord des questions relatives à un champ de recherche qui est également un champ de pratiques sociales.

La conception des liens et articulations entre les différents éléments de ce lexique esquissée en dernière partie de l'article est à poursuivre. Elle s'appuie sur cette réflexion épistémologique que nous jugeons nécessaire et permet probablement de mettre en évidence l'idée que les réalités qui nous intéressent relèvent, au final, d'une logique de régulations sociales entre « l'individu agissant » et le « tiers ». Comme le terme « régulation sociale » nous invite à le penser, la négociation identitaire à l'œuvre est alors à envisager dans une perspective dynamique, sans cesse remise en chantier...

Bibliographie

- Barbier, J.M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : PUF.
- Elias, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice Hall
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge : University Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-39.