

# Professionaliser

Construire des parcours personnalisés de professionnalisation



*Concevoir  
la professionnalisation  
comme une navigation*

**EYROLLES**

Éditions d'Organisation

# Des propositions concrètes et innovantes pour concevoir des parcours personnalisés de professionnalisation



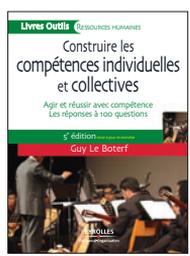
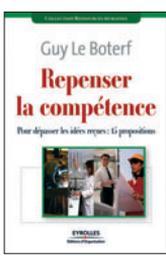
Le rôle de l'ingénieur est d'être à l'écoute des besoins des clients et de leur proposer des solutions innovantes et personnalisées. Il doit être capable de travailler en équipe et de communiquer efficacement. Il doit également être capable de résoudre des problèmes complexes et de prendre des décisions difficiles.

Le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en Ingénierie et Évaluation des Compétences est un diplôme qui permet de former des professionnels capables de concevoir et d'évaluer des parcours personnalisés de professionnalisation. Ce diplôme est reconnu par l'État et permet d'accéder à des emplois dans de nombreux secteurs d'activité.

Les objectifs de ce diplôme sont :

- ▶ Préparer et accompagner les clients dans la mise en œuvre de projets innovants et personnalisés.
- ▶ Concevoir et évaluer des parcours personnalisés de professionnalisation en fonction des besoins des clients.
- ▶ Concevoir et évaluer des parcours personnalisés de professionnalisation en fonction des besoins des clients.

**GUY LE BOTERF** est directeur (Le Brevet de Technicien Supérieur) en Ingénierie et Évaluation des Compétences. Il est également professeur de formation initiale et continue. Il a écrit de nombreux ouvrages sur la professionnalisation et l'évaluation des compétences.



PROFESSIONNALISER

Éditions d'Organisation  
Groupe Eyrolles  
61, bd Saint-Germain  
75240 Paris Cedex 05

[www.editions-organisation.com](http://www.editions-organisation.com)  
[www.editions-eyrolles.com](http://www.editions-eyrolles.com)



Le code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre Français d'Exploitation du Droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris.

© Groupe Eyrolles, 2010  
ISBN : 978-2-212-54632-3

**Guy Le Boterf**

# PROFESSIONNALISER

Construire des parcours personnalisés  
de professionnalisation

Sixième édition

**EYROLLES**

Éditions d'Organisation

## Ouvrages publiés par Guy Le Boterf (en français, hors traductions)

- *Enquête-participation et animation*, Culture et Développement, 1970.
- *Formation et autogestion*, Éditions ESF-EME, 1974.
- *Formation et prévision*, Éditions ESF-EME, 1975.
- *Pratique de la formation des adultes*, (en collaboration avec P. Caspar et divers auteurs), Éditions d'Organisation, 1975.
- *Métiers des formateurs* (en collaboration avec F. Viallet), Éditions de l'Epi, 1976.
- *Le centre éducatif et culturel d'Istres* (en collaboration avec J. Ader) OCDE, Collection « Collectivités, Équipements, Ecoles », Paris, 1978.
- *L'enquête participation en question*, Edilig, Paris, 1981.
- *Où va la formation des cadres ?* Éditions d'Organisation, Paris, 1984.
- *Pour une formation d'animateurs-s-formateurs issus de la migration*, B.I.T. et Cedefop, Brelin, 1985.
- *L'audit des systèmes de formation* (en collaboration avec F. Viallet et P. Dupouey), Éditions d'Organisation, 1985.
- *L'ingénierie des projets de développement*, Éditions Agence d'Arc (Montréal) et Paideia (Paris), 1986.
- *La formation continue des dirigeants des PME : comment innover ?* (en collaboration avec Y. Chataigner), La Documentation Française, 1987.
- *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Éditions d'Organisation, 1988.
- *Comment investir en formation*, (en collaboration avec P. Durand-Gasselin et J.M. Péchenart), Éditions d'Organisation, 1989.
- *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Éditions d'Organisation, 1990.
- *Comment manager la qualité de la formation* (en collaboration avec S. Barzuchetti et F. Vincent), Éditions d'Organisation, 2<sup>e</sup> tirage 1995.
- *De la compétence . Essai sur un acteur étrange*. Éditions d'Organisation, 3<sup>e</sup> tirage 1995, (Mention spéciale du grand prix 1994 du livre de management et de stratégie).
- *Quelle ingénierie et formation pour identifier, développer et anticiper les compétences? Contribuer à la réussite de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale*. Éd Z'édicions, 1996.
- *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, 1997, 1999, 2000, 2002.
- *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 1998, 1999, 2001, 2002, 2006.
- *Approches participatives pour un développement durable* (en collaboration), Karthala, 1998.
- *Traité des sciences et des techniques de la formation* (ouvrage coll., direction P. Carré et P. Caspar), Dunod, 1999.
- *Quel avenir pour les compétences?* (ouv. coll., C. Bosman, coord. F.M. Gérard, X. Roeglens), de Boeck Université de Bruxelles, 2000.
- *Ingénierie des dispositifs de formation à l'international* (ouv. coll. coord. : Maragnani), Educagri, 2000.
- *Former pour performer* (ouv. coll., coord. D. Bouteiller), édit. Racines du savoir, Montréal, 2000.
- *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, 2000, 2001, 2004, 2006.
- *Transmettre en éducation, formation et organisation* (ouv. coll., direct. J.-C. Ruano-Borbalan), les éditions Demos, 2003.
- *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*, Éditions d'Organisation, 2004, 2008.
- *Formation des adultes et individualisation* (ouv. coll., direct. R. Ollaknine), éditions Scéiren, 2005.
- *Se former à l'ingénierie de la formation* (ouv. coll. direct. G. Pineau), l'Harmattan, 2005.
- *Professionnaliser*, Éditions d'Organisation, 2007.
- *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Éditions d'Organisation, 2008.
- *Développer les compétences au travail* (ouv. coll., direct. D. Bouteiller et L. Morin), HEC Montréal, 2009.

# Sommaire

---

Envoi .....	9
-------------	---

## Chapitre 1

<b>Pourquoi cet intérêt croissant pour le professionnalisme et la professionnalisation ? .....</b>	<b>11</b>
--	-----------

- |   |    |
|---|----|
| 1. Une exigence croissante de confiance .....   | 12 |
| 2. La montée de la complexité et de l'inédit .....  | 15 |
| 3. L'exigence d'employabilité .....   | 17 |
| 4. Les limites des raisonnements en termes de<br>compétences: le retour du porteur de compétences ..... | 20 |
| 5. La fragilité des tissus professionnels .....   | 21 |

## Chapitre 2

<b>Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? .....</b>	<b>23</b>
--	-----------

- |   |    |
|---|----|
| 1. Il prend en temps opportun les initiatives pertinentes<br>dans des situations complexes, incertaines ou inédites ....  | 24 |
| 2. Il se distingue par son intelligence des situations .....  | 29 |
| 3. Il ne laisse échapper aucun détail important de la<br>demande du client et de la situation problème à traiter ....   | 34 |
| 4. Il met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes<br>tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles<br>appropriées dans des contextes particuliers ..... | 42 |

5. Il coopère efficacement et fait appel si nécessaire à des ressources qu'il ne possède pas lui-même pour comprendre et agir .....	51
6. Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre .....	54
7. Il agit en conformité à une éthique de service par rapport à ses clients .....	57
Chapitre 3	
Les niveaux de professionnalisme .....	59
Chapitre 4	
Comment professionnaliser ? .....	63
<b>1. Les principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation .....</b>	<b>65</b>
① Préparer à agir « avec compétence » dans des situations professionnelles et non seulement faire acquérir des ressources .....	65
② Concevoir les référentiels (de métier, d'emploi, d'activités) en termes prospectifs et comme des espaces de progression professionnelle sur lesquels peuvent s'inscrire des cibles de professionnalisation .....	67
③ Concevoir des parcours de professionnalisation dans l'intérêt conjoint des employeurs et des salariés .....	72
④ Favoriser l'élaboration et la réalisation de projets personnalisés de parcours de professionnalisation .....	73
⑤ Proposer une offre modulaire d'opportunités variées de professionnalisation et non seulement de formation .....	77
Une offre modulaire .....	93
⑥ Mettre en œuvre une alternance ayant pour pivot central les situations de travail .....	93
⑦ Considérer l'apprenant comme acteur de sa professionnalisation .....	97
⑧ Évaluer et reconnaître les progrès en professionnalisation ..	99
⑨ Mettre en œuvre des fonctions de tutorat et d'accompagnement de parcours .....	106

⑩ Assurer une coopération de qualité entre les acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation .....	112
<b>2. Un dispositif pour concevoir des parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation .....</b>	<b>115</b>
L'ingénierie d'un contexte pour apprendre .....	115
Le modèle de la navigation professionnelle .....	116
Présentation synthétique du dispositif .....	120
Une destination à atteindre .....	123
Un positionnement du point de départ pour élaborer des projets individualisés .....	124
Une carte des opportunités pour tracer des parcours .....	127
Des feuilles de route pour des projets personnalisés et concertés de parcours .....	129
Des objectifs d'étape : les escales .....	132
Des moments pour faire le point .....	133
Des caps à savoir prendre .....	134
Un dispositif d'accompagnement .....	135
Des livres de bord : le livret et le récit de professionnalisation .....	137
Un tableau de coopération et des outils de liaison entre les acteurs .....	139
Des règles de navigation .....	140
En guise de conclusion : deux pistes à explorer .....	141

## Liste des tableaux

1. Combiner les exigences du métier avec celles du client.....	40
2. Quelques exemples de contextes variés de travail .....	44
3. Le professionnalisme au carrefour .....	45
4. Trois boucles d'apprentissage .....	55
5. Trois niveaux de professionnalisme : débutant, professionnel confirmé, expert .....	60

6. Positionnement d'une cible de professionnalisation sur un référentiel .....	68
7. Un métier : un ensemble évolutif de situations professionnelles et d'un corpus de ressources associées ....	71
8. Des situations variées d'apprentissage pour contribuer à la professionnalisation .....	91
9. Distribution des contributions spécifiques de la professionnalisation .....	92
10. L'alternance : une spirale d'apprentissage .....	96
11. Trois dimensions de la compétence d'un professionnel ....	100
12. Les diverses prises de recul d'un professionnel .....	104
13. Expliciter et faire reconnaître sa compétence .....	105
14. Un dispositif et des instruments pour la « navigation professionnelle » .....	122
15. Une modélisation d'une carte ou d'une offre de professionnalisation .....	128
16. Un tracé de plusieurs parcours possibles sur une même carte ou offre d'opportunités .....	131
17. Des objectifs intermédiaires pouvant correspondre à plusieurs opportunités de professionnalisation .....	133

# Envoi

---

Il suffit aujourd'hui d'être attentif à la vie quotidienne pour constater l'omniprésence de la référence au professionnalisme : les employeurs veulent pouvoir compter sur des professionnels, les clients exigent d'avoir affaire à des « pros », les agences d'intérim recherchent des professionnels, des techniciens et des artistes s'affichent comme des professionnels du spectacle, des encarts publicitaires s'engagent sur un service professionnel 7 jours sur 7, les universités mettent en avant leurs filières de professionnalisation. . . On commence à voir apparaître le poste de délégué à la professionnalisation dans les universités françaises telles que La Sorbonne Paris-IV.

Il est intéressant de constater que, jusqu'en 1980, le concept de « professionnalisation » était encore assez peu utilisé. Ce n'est qu'en 1992 que le Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) notait dans un de ses rapports qu'une formation pouvait être qualifiée de « professionnelle » dans la mesure où elle rendait « apte à exercer une activité économique déterminée ». Ce rapport retenait trois critères pour caractériser la professionnalisation d'une formation : la clarté (les domaines d'emploi sont identifiés par tous), le caractère consensuel d'une formation (les attentes des étudiants et de leurs futurs employeurs potentiels sont convergentes), la confiance (les futurs employeurs sont assurés que les étudiants sortant de la formation sont aptes à exercer leurs fonctions).

En France, la Réforme de la formation professionnelle enclenchée par l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 suivi de la loi du 4 mai 2004 a mis en avant les « parcours de professionnalisation », les « contrats de professionnalisation », la validation des acquis de l'expérience et le développement de l'entretien professionnel.

Ce contexte est à l'origine du présent ouvrage. Nous avons voulu explorer les raisons d'une telle préoccupation sociale et y répondre par des propositions pratiques.

Dans cette perspective, il nous a semblé que trois séries de questions devaient être traitées :

*Pour quelles raisons les entreprises, les organisations et les pouvoirs publics tout aussi bien que les clients se préoccupent-ils actuellement de professionnalisme, de professionnalisation, de réforme de la formation professionnelle? Pourquoi cette insistance sur la professionnalisation et non seulement sur la formation? Comment expliquer cet effacement progressif de la référence à l'ouvrier qualifié ou à l'homme de métier au profit de celle du professionnel?*

*Qu'est ce qu'un professionnel compétent et efficace? À quelles caractéristiques le reconnaît-on? Quel type de professionnel s'agit-il de former? Comment repérer différents niveaux de professionnalisme? Suffit-il de bien posséder un métier pour être reconnu comme un bon professionnel?*

*Comment s'y prendre pour professionnaliser? Comment élaborer et mettre en œuvre des parcours personnalisés de « professionnalisation »? Quelle ingénierie des dispositifs de professionnalisation convient-il d'utiliser?*

Cet ouvrage, que nous avons voulu volontairement court, est organisé autour de ces trois ensembles de questions. Il met en avant une conception des dispositifs de professionnalisation qui s'inspirerait de ce que nous avons appelé le *modèle de la navigation professionnelle* : les parcours personnalisés de professionnalisation seraient élaborés et réalisés selon les mêmes principes que ceux qui s'appliquent aux parcours de navigation.

Le recours à cette métaphore n'a pas comme intérêt principal de pouvoir faire appel à des images : il induit des modes de raisonnement qui de viennent nécessaires pour passer de l'ingénierie de la formation à une ingénierie de la professionnalisation.

Mais il faut aussi des concepts : «Le concept, c'est ce qui empêche la pensée d'être une simple opinion, un avis, un bavardage», écrivait le philosophe Gilles Deleuze.

## Pourquoi cet intérêt croissant pour le professionnalisme et la professionnalisation ?

---

Pourquoi cet appel croissant à la notion de *professionnalisme* ? Pourquoi cette insistance sur la *professionnalisation* et non plus seulement sur la formation ? Quelles sont les raisons qui poussent actuellement les responsables des entreprises et des organisations à rechercher des professionnels et à mettre en place des dispositifs de professionnalisation ? Pourquoi un Accord National Interprofessionnel suivi d'une loi sur la réforme de la formation «professionnelle»? Comment expliquer cet effacement progressif de la figure de l'ouvrier qualifié au profit de celle du *professionnel* ? Ces questions et cette évolution du langage sont-elles dues à des effets de mode passagers ou répondent-elles à de nouvelles exigences des situations de travail et des organisations, et plus généralement de notre contexte social et économique ?

Il semble bien que cette référence croissante au professionnalisme ne soit pas une simple opération de *lifting* dans les discours managériaux. Il ne s'agit pas non plus d'un événement impromptu, soudain, et survenant avec un effet de surprise. Cette recherche du professionnalisme confirme une longue évolution ayant marqué l'histoire de la formation continue en France. La remise en cause progressive de la formation comme dépense sociale et son remplacement par une approche en termes d'investissement n'a pas été sans conséquences. Les raisonnements en termes de production, de maintenance et de développement des compétences tendent à prévaloir sur ceux en termes de simple formation. Et de la compétence professionnelle au professionnalisme, il n'y a qu'un pas.

La demande de professionnalisme n'est pas due au hasard ou à un simple phénomène de mode. Plusieurs facteurs explicatifs en sont à l'origine. Nous proposons d'en explorer les principaux.

## 1. Une exigence croissante de confiance

Pour faire face aux exigences croissantes de compétitivité, de qualité, de sécurité et de réactivité qui s'imposent à elles dans une économie mondialisée, les entreprises et les organisations sont à la recherche de professionnels. *Non seulement de compétences mais de professionnels*. Elles doivent pouvoir compter non seulement sur des procédures mais aussi sur des salariés susceptibles de savoir agir et réussir dans des situations complexes et souvent inédites.

La France souffre d'un déficit de confiance. Elle se caractérise par des relations de défiance entre concitoyens, entre pouvoirs publics et citoyens et envers le marché. Le coût économique de ce déficit constitue un grave handicap et devient un problème majeur et difficile à résoudre<sup>1</sup>.

### Au-delà des procédures

Cette exigence de confiance se retrouve également chez les clients, les patients, les citoyens. Les crises comme celle de la vache folle, du sang contaminé ou du procès d'Outreau ont ébranlé la confiance dans les procédures et leur traçabilité. Les procédures mises en place pour assurer la sécurité de la chaîne alimentaire, de la collecte ou du traitement du sang ou de la fiabilité de la justice ne sont plus suffisantes, bien qu'indispensables, pour surmonter l'inquiétude. Les études du CREDOC montrent que le consommateur a besoin de se fier au restaurant du quartier dont il connaît le patron et au boucher à l'étal duquel il préférera faire ses courses. La traçabilité des produits et leur attestation par un label sont nécessaires pour assurer ou restaurer la confiance mais elles ne sont pas suffisantes.

En France, sous l'influence de la loi Kouchner de 2002 sur les droits des malades, les patients tolèrent de moins en moins les à-peu-près et encore moins les échecs. Chaque année près de 10 000 procédures, contentieuses ou amiables, sont engagées auprès des trois voies de

---

1. Algan, Yann & Cahuc, Pierre : « *La société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit* », Éditions Rue d'Ulm, 2007.

recours que sont l'Ordre des médecins, la justice civile ou pénale et l'Office national d'indemnisation des accidents médicaux (ONIAM). Face aux exigences croissantes de confiance, les entreprises et les organisations ont répondu surtout jusqu'à présent en mettant en place des procédures et des dispositifs automatisés. L'assurance qualité visait le « zéro défaut » des produits et des services. Les modes opératoires et les aides automatisées devaient assurer le « zéro panne » des installations industrielles. L'automatisation des dispositifs de sécurité devait aboutir au « risque zéro ». En un mot, la confiance devait résulter du contrôle et de la standardisation.

Cette approche a permis d'effectuer des progrès remarquables. Les gains en qualité, le respect des délais, la maîtrise de la sécurité ou de la sûreté se sont considérablement améliorés. On a pu constater que les procédures étaient indispensables et que leur généralisation avait permis d'éviter bien des défaillances ou des accidents. Mais des limites sont apparues. Dans les systèmes à risques (aviation, transports, chimie, nucléaire...), les courbes d'accidents progressent peu<sup>1</sup> : les niveaux atteints de sécurité sont élevés mais de plus en plus difficiles à dépasser. L'excès de procédure paralyse la prise d'initiative, la multiplication des aides automatisées peut déresponsabiliser ou diminuer à terme la vigilance, la mise sous contrôle peut entraver la nécessaire adaptation à des environnements changeants. L'excès de précaution peut aboutir à l'excès de confiance.

Même dans les centrales nucléaires les plus automatisées il n'existe pas une automatisation totale de la conduite. Seules les tâches répétitives et celles qui relèvent d'une analyse logique du premier degré sont effectuées par un système informatique. Les opérateurs doivent toujours rester maîtres et imposer leur choix à la machine, y compris par des opérations de « forçage ».

Si les hommes sont les seuls à pouvoir faire des erreurs, ils sont aussi les seuls à pouvoir les corriger ou les rattraper. Jusqu'à une période récente, les « facteurs humains » pouvant intervenir sur la sécurité ou la sûreté des installations étaient considérés essentiellement comme des facteurs à risques. On commence depuis peu à estimer qu'ils peuvent être des facteurs contributifs de la fiabilité.

Pouvoir faire confiance à des professionnels de vient donc une préoccupation croissante des entreprises. Mais cette confiance ne

---

1. Les experts diraient qu'elles sont en position d'asymptotes.

pourra s'obtenir qu'avec un bon réglage d'un équilibre à trouver entre des procédures, des systèmes d'aide automatisés, et une organisation du travail compatible avec la responsabilisation et la compétence des professionnels.

Autant les procédures sont nécessaires, autant le procédurier peut être néfaste. Certaines entreprises ne commencent-elles pas à faiblir sur la qualité alors qu'elles deviennent certifiées ! Les procédures ne peuvent prévoir toutes les variétés des situations de travail. La complexité croissante des systèmes de production intégrés rend illusoire le « zéro panne ». C'est à la multiplication de celles-ci qu'il faut plutôt s'attendre. Yves Lasfargues l'a joliment résumé : « nous passons d'une civilisation de la peine à une civilisation de la panne ». Le professionnel doit savoir faire face à la vulnérabilité et à la fragilité. La fiabilité ou la qualité dépendent fortement de la compétence du professionnel, de sa faculté d'anticipation et de réaction, de sa capacité à trouver les bonnes solutions. On attend de lui qu'il soit « l'homme de la situation ».<sup>1</sup>

Les procédures peuvent fixer des enveloppes ou des limites mais elles ne sauraient inventorier avec précision et exhaustivité toutes les précautions à prendre et toutes les éventualités d'événements qui pourraient se présenter. Le prescrit est rempli de lacunes. Lorsqu'on analyse les procédures, on s'aperçoit qu'elles ne prennent que très peu en compte les « spécificités humaines » (climat social, relations de confiance ou de défiance, peurs, suspicion, compétition de pouvoir...) qui font le quotidien du travail. Si une procédure peut réduire l'incertitude, elle ne saurait la supprimer. La variabilité des installations industrielles rend difficilement prévisibles la fréquence d'apparition des aléas et les formes particulières qu'ils peuvent prendre. Ces dernières dépendent de micro variations (usure d'outils, bourrage, dérèglement des machines, micro fuites, hygrométrie, aléas climatiques, taux d'absentéisme, retard pris par les équipes de nuit, perturbation de la relève...) qui font l'ordinaire des situations de travail.

## **L'exigence d'une relation de service**

Exercer une profession suppose de s'engager dans une relation de service à un bénéficiaire. Exercer un métier fait davantage référence

---

1. Ou la femme, cela va sans dire...

à la possession et à la mise en œuvre d'un savoir-faire ou d'une expertise. Si la profession suppose le métier, la relation inverse ne peut pas toujours être affirmée. Les « ordres » des professionnels (ordre des avocats, ordre des médecins, ordre des architectes...) produisent des règlements et des normes dont une des finalités est bien de *donner confiance* aux clients ou aux patients. Ils permettent à ceux-ci de pouvoir se confier à des professionnels.

## **2. La montée de la complexité et de l'inédit**

### **Des situations complexes, évolutives, inédites**

C'est davantage en terme de « conjoncture fluide » qu'en terme de conjoncture routinière qu'il convient de définir la plupart des situations professionnelles. Les conjonctures fluides se caractérisent par des situations complexes où interfèrent de multiples logiques d'acteurs, où les enjeux sont très mobiles, où les critères de définition des problèmes sont instables et où les confrontations de points de vue traversent les frontières habituelles des conflits. Mais la complexité est également due à la flexibilité permanente et à l'hétérogénéité de l'organisation du travail. Le contexte des situations de travail est toujours en évolution. Les fusions en cours, les délestages d'activités, les redéploiements, les redistributions de fonctions, les façonnages des réseaux d'exploitation ou de distribution influent en permanence sur la configuration des situations professionnelles. Des structures périphériques souples, sensibles aux opportunités conjoncturelles peuvent voisiner avec des « noyaux durs » en vue d'obtenir des gains de productivité par économie d'échelle. Le management commercial peut entraîner la nécessité de faire coexister des structures simples à communication formelle avec des structures plus souples, voire éphémères, dont les frontières sont plus réactives aux événements. L'organisation d'une entreprise est appelée à évoluer fréquemment afin de s'adapter aux changements de technologie et des données de la concurrence. Les structures en pyramides hiérarchiques classiques coexistent ou alternent avec des projets transversaux ou des organisations matricielles. Des structures croisées mettent en relation des fonctions spécialisées (marketing, comptabilité, finances, recherche-développement) avec des groupes porteurs de projets et d'activités qui sont transitoires.

Cette complexité et ces exigences permanentes de changement rendent nécessaire *l'intervention de professionnels qui sauront mettre en œuvre des capacités d'initiative, de réaction, de négociation, d'arbitrage et d'adaptation.*

Confrontées à la complexité et à l'incertitude, les entreprises et les organisations doivent disposer d'hommes et de femmes capables *d'affronter l'inédit et le changement permanent*. La performance d'une entreprise, de ses unités (atelier, service, équipe...) ou de ses projets relève de l'ensemble des micro-décisions d'actions portées par la compétence de ses professionnels. Ces derniers doivent faire face à des situations professionnelles évolutives et peu définies. Il doit *savoir prendre en compte une multiplicité de critères et d'acteurs.*



### Prenons quelques exemples

- Le contrôleur de la SNCF, s'il est un bon professionnel, doit savoir arbitrer entre une logique répressive et une logique commerciale. Il doit s'engager dans des choix à faire. Il lui est demandé de savoir estimer comment et quand passer d'un registre à l'autre.
- Sur un chantier, le professionnel du bâtiment doit savoir gérer en permanence des aléas. Plus il en gère, plus il est valorisé. Un chantier sans événements n'est-il pas perçu comme un chantier « morose » ?
- Sur un processus de conception de véhicules automobiles, les dessinateurs en carrosserie qui deviennent de plus en plus des concepteurs numériques doivent concevoir des pièces ou des ensembles de pièces en négociant des compromis avec divers métiers (moteurs, design, équipements intérieurs, architectes de véhicules...) et divers critères (qualité, sécurité, coûts...) qui défendent tous légitimement leurs points de vue mais qui sont en tension les uns par rapport aux autres.
- Dans un atelier de tôlerie automobile, l'automatisation d'opérations cognitives complexes va multiplier des causes de pannes et d'aléas. La part des tâches prescrites va avoir tendance à diminuer au profit de l'engagement subjectif des opérateurs qui devront arbitrer et décider.
- Un agent de service administratif devra bien souvent arbitrer entre des logiques réglementaires, des logiques de productivité (nombre de dossiers à traiter...) et des logiques de qualité de service au client.

- Sur une ligne de conditionnement, les aléas sont fréquents et les incidents dits « normaux » surviennent souvent. Dans un tel contexte, le professionnalisme des opérateurs va bien au-delà de la maîtrise du mode opératoire des machines. Le conducteur d'une installation robotisée est porté à exercer des compromis en arbitrant entre des impératifs de production, des exigences de qualité et des normes de sécurité. Il doit naviguer entre les critères de réactivité (réduire les lots pour répondre à la demande) et ceux de productivité (allonger les lots pour réduire les temps de changement).
- Une collectivité territoriale (Conseil général, Conseil régional...), surtout si elle s'oriente vers une gouvernance de proximité, doit en permanence prendre en compte une variété d'acteurs de terrain (allant jusqu'aux particularités des « pays ») et une multiplicité de critères (économiques, sociaux, politiques, environnementaux...) qu'il convient de combiner avec justesse. Les décisions prises dans un domaine (logement, transport, développement économique, éducation, formation professionnelle...) auront inévitablement des effets croisés sur chacun des autres secteurs.
- Le métier d'enseignant évolue. Le rapport Bancel de 1989 préconise clairement une « professionnalisation » des enseignants. Celui-ci ne se définit plus simplement par rapport à une simple diffusion de savoirs, mais comme devant pouvoir gérer des situations d'apprentissage complexes : l'enseignant doit être un professionnel capable de prendre ses distances par rapport à ses pratiques, de les formaliser, de résoudre des problèmes, de faire face à des situations inattendues, de choisir et d'élaborer des stratégies pédagogiques.

### **3. L'exigence d'employabilité**

Dans une conjoncture économique incertaine et difficile, dans un contexte d'évolution permanente des situations de travail et de réorganisations incessantes, être reconnu dans son professionnalisme devient une forme d'assurance contre les risques inhérents à la recherche d'un nouvel emploi et un atout pour gérer sa mobilité interne ou externe et donc son employabilité. On trouve ici une autre raison au recours croissant à la notion de professionnalisation. La responsabilité non seulement de chaque personne mais aussi de leurs employeurs à développer leur employabilité devient une exigence croissante.

Dans des économies à évolution incertaine, mieux vaut protéger les personnes et sécuriser les parcours professionnels que chercher à protéger les emplois.

La notion de professionnalisme s'est développée en France dans une conjoncture de crise de l'emploi et de recherche de compétitivité accrue. Elle a pris de l'importance sous l'effet d'une convergence d'intérêts : celui de salariés prenant conscience qu'ils ont intérêt à pouvoir témoigner de leur portefeuille de compétences dans un contexte de mobilité professionnelle et de fragilité de l'emploi, et celui des employeurs se rendant compte du facteur de compétitivité que peut représenter la compétence de leurs employés.

Par ailleurs, les carrières ont tendance à devenir pour les nouvelles générations des *carrières nomades*. La mobilité professionnelle n'est plus seulement envisagée en fonction d'une promotion entre des emplois mais aussi comme la possibilité de faire des expériences professionnelles, de découvrir d'autres contextes de travail, de construire d'autres compétences, bref de faire de nouvelles expériences. La question n'est plus seulement « Quelles compétences faut-il pour pouvoir exercer un emploi ? » mais « Qu'est-ce que cet emploi offre comme opportunités de construire de nouvelles compétences ? ».

L'incertitude des contextes économiques entraînerait les salariés à parcourir diverses transitions durant leur vie professionnelle. Avec Holm-Detlev Köhler, on peut distinguer les cinq grandes catégories de transitions suivantes :

- *les transitions entre des statuts de travail différents : entre travail à temps complet et travail à temps partiel, entre travail salarié et travail indépendant... ;*
- *les transitions entre emploi et période de recherche d'emploi ;*
- *les transitions entre moments de formation et moments d'exercice d'un emploi ;*
- *les transitions entre travail rémunéré et travail bénévole en association ;*
- *les transitions entre période de travail et retraite définitive ou progressive<sup>1</sup>.*

1. Köhler, H-D : « La "flexiguridad". ¿Una salida del dilema del empleo? », in *Empleo activo*, Principado de Asturias, n° 13, 2008.

En France, l'expérimentation lancée en 2006 du Contrat de transition professionnelle (CTP) s'inscrit dans cette perspective de sécurisation des parcours professionnels et des transitions qu'ils comportent. Rappelons que l'on observe en France que moins de 50 % des licenciés économiques arrivent à retrouver un emploi.

Chez Thales air systems (TR6), une entité du groupe spécialisée dans l'électronique professionnelle civile et militaire, un accord sur la « gestion active de l'emploi » a été signé entre les partenaires sociaux pour faciliter et sécuriser les parcours professionnels des salariés. Un dispositif d'aide a été prévu pour les salariés se trouvant sur des emplois dits « sensibles », c'est-à-dire menacés de disparaître, à élaborer et réaliser un projet de mobilité à l'intérieur et à l'extérieur du groupe Thales. Des conseillers sont à la disposition de ces salariés dans des espaces spécifiques appelés « espaces parcours professionnels individualisés » (EPPI). L'employabilité ne se réduit pas à l'adaptabilité à un poste de travail. Elle se définit moins par rapport à un emploi déterminé que par rapport à la capacité de la personne à construire de nouvelles combinaisons de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire, raisonnements, etc.) par rapport à de nouveaux emplois ou à de nouvelles situations de travail. Défendre son employabilité, c'est non seulement argumenter sur ce qu'on sait faire mais aussi sur ce qu'on pourrait faire.

## **Une responsabilité partagée**

La faible employabilité qui caractérise les salariés des entreprises tayloriennes est due pour une large part à l'exécution répétitive, à long terme de vie professionnelle, de travaux parcellaires et non qualifiés. L'organisation du travail est inductrice du degré d'employabilité.

Le développement de l'employabilité ne dépend pas seulement des personnes mais des conditions favorables qui doivent être réunies dans les entreprises. Développer ou encourager l'employabilité suppose de faciliter la capacité d'adaptation en favorisant la variété des situations d'apprentissage, en entraînant les salariés à prendre du recul et une distance critique par rapport à leurs pratiques professionnelles, en recrutant non pas seulement sur la recherche de compétences requises pour les postes de travail à pourvoir mais aussi sur la capacité à en créer de nouvelles, en concevant l'évaluation non pas comme une simple opération de contrôle mais comme une opportunité de mettre

en œuvre des boucles d'apprentissage pour améliorer les pratiques en tirant les leçons de l'expérience : d'une façon générale, le développement de l'employabilité suppose que les questions d'organisation et d'aménagement du temps de travail soient traitées simultanément.

Le groupe Veolia environnement a signé en octobre 2004 un accord entre la direction et les organisations syndicales considérant que les salariés et l'entreprise sont coresponsables du développement des compétences et de la construction des parcours professionnels. Cet accord reconnaît « l'engagement réciproque » qui doit exister entre le salarié et l'entreprise pour favoriser la progression professionnelle. Une priorité est donnée à la « diversification des compétences de chacun dans le cadre d'une plus grande mobilité au sein de l'espace professionnel du groupe ».

Il est possible d'appréhender la notion d'employabilité à partir de la notion de *propension* proposée par le philosophe viennois Karl Popper. Raisonnant sur le concept de probabilité en statistiques, Karl Popper le distingue de celui de propension qui de vrait se référer non pas à une propriété liée à un objet mais comme *une propriété inhérente à une situation dont l'objet fait partie*<sup>1</sup>. Il illustre cette définition par un exemple simple : l'espérance de vie d'un individu n'est pas due à son seul état personnel de santé. Elle dépend aussi des progrès de la médecine, de la mise au point de médicaments efficaces. Il convient donc de raisonner dans un « univers de propensions » et non seulement dans un univers de simples possibilités personnelles. Ce raisonnement nous semble de la plus grande pertinence pour traiter de l'employabilité. Celle-ci n'est pas due uniquement aux qualités personnelles mais à un contexte économique, social, organisationnel plus vaste au sein duquel se situe l'individu. L'employabilité ne saurait, en toute rigueur, se référer aux seuls potentiels des individus.

#### **4. Les limites des raisonnements en termes de compétences : le retour du porteur de compétences**

Tous les travaux sur les référentiels de compétences sont de la plus grande utilité mais ils ont eu comme conséquences de raisonner comme si les compétences existaient indépendamment des porteurs de compétences. Ces dernières ne sont pas des « êtres » isolés, existant par eux-mêmes. Elles ne sont rien en dehors des personnes qui les possè-

1. Popper, K. : « *Un univers de propensions* », Éditions de l'Éclat, 1992.

dent. Une compétence n'a pas d'existence matérielle indépendamment de la personne qui la met en œuvre. Nous n'avons quant à nous jamais rencontré de compétences dans les ateliers, les bureaux, les escaliers ou les ascenseurs des entreprises où nous avons travaillé : nous avons rencontré des personnes plus ou moins compétentes.

Ce que le marché du travail requiert, ce sont des professionnels engageant les ressources de leur personnalité. Les compétences des référentiels sont des abstractions certainement utiles mais des abstractions. Seules les personnes existent.

## 5. La fragilité des tissus professionnels

Depuis fort longtemps, la maîtrise des activités professionnelles s'acquiert par le contact quotidien avec des professionnels chevronnés. L'école professionnelle ou le centre de formation ne suffisent pas pour apprendre un métier : le compagnonnage entre les nouveaux et les anciens a toujours été nécessaire. Il n'y a rien de plus professionnalisant que d'être entouré de bons professionnels. Un entourage stable, composé de talents variés et ayant su tirer les leçons de multiples expériences constitue un atout inestimable pour progresser.

Risquons une analogie avec la biologie : « Si quelques neurones jeunes, sans "passé", s'intègrent dans un réseau composé de neurones "éduqués", il est vraisemblable que c'est le fonctionnement même du réseau dans son ensemble qui imprimera rapidement dans les neurones qui viennent de naître l'empreinte de l'expérience passée. »<sup>1</sup>

L'analyse des situations de travail fait apparaître la nécessité pour un professionnel de pouvoir se référer aux normes et règles de son milieu professionnel d'appartenance pour construire avec sécurité sa propre façon de s'y prendre, sa propre manière d'agir. Chaque collectif de travail (atelier, service, département, association, cabinet...), grâce aux leçons tirées de ses expériences accumulées, élabore ses propres règles du métier. Celles-ci définissant ce qu'il est admis et non admis de faire, ce qui peut être accepté et ce qui serait déplacé.

---

1. Ameisen, J.-C. : « *La sculpture du vivant* », Éditions du Seuil, 2003.



## Les travaux d'Yves Clot

Les travaux d'Yves Clot en ergonomie sont ici très éclairants. En s'inspirant de la linguistique, il établit une différence entre le « genre » et le « style ».

Le genre, ce sont « les manières communes de prendre les choses et les hommes ». ce sont les références collectives qui « donnent le ton », indiquent les pratiques professionnelles et sociales qui sont admises et celles qui sont déplacées, celles qui ont prouvé qu'elles étaient efficaces et celles qui sont risquées. Le genre se construit à partir de l'expérience accumulée d'un milieu professionnel d'appartenance : ce sont un savoir et un savoir-faire collectifs auxquels chaque membre de ce milieu peut se référer, sur lesquels il peut prendre appui.

Le style constitue la distance individuelle que chacun prendra par rapport au genre. C'est sa façon de l'interpréter tout en s'en inspirant. Il peut être important pour un professionnel de savoir ce que ses collègues feraient à sa place, dans telles circonstances, face à telle difficulté<sup>1</sup>.

Les ressources externes que doit sa voir mobiliser le professionnel ce sont donc aussi les règles de l'art : celles de son collectif de travail, comme nous venons de le voir, mais aussi celles du métier qu'il exerce.

Nous assistons aujourd'hui à une *fragilisation croissante des collectifs de travail qui constituaient une écologie favorable au processus de professionnalisation* : les nombreux départs en retraite dus aux évolutions démographiques, les incessantes restructurations industrielles, les changements fréquents de l'organisation du travail, les mobilités professionnelles accélérées en sont les principales causes. Il en résulte une perte de la mémoire professionnelle et une disparition de l'expertise qui constituent un environnement nécessaire à la professionnalisation des nouveaux entrants. On pourrait pousser la comparaison avec les effets d'une déforestation : un trop grand appauvrissement d'un plateau forestier ne permet plus à une nouvelle pousse d'atteindre son plein développement. Les milieux habituels de professionnalisation de venant éphémères, il devient nécessaire d'inventer et de mettre au point de nouvelles modalités de professionnalisation.

---

1. Clot, Y. : « *La fonction psychologique du travail* », in *Le Travail collectif*, Octares éditions, 2000.

## Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?

---

Les raisons qui viennent d'être évoquées au chapitre précédent et qui concernent l'intérêt actuel et croissant des employeurs, des clients et des salariés pour la recherche de professionnalisme conduisent directement au profil attendu d'un bon professionnel. Il nous semble qu'un tel professionnel peut s'organiser autour de la demande de confiance évoquée plus haut. Nous proposerons et développerons la définition suivante :

Un professionnel sera reconnu comme compétent si ses clients actuels ou potentiels peuvent lui *faire confiance* si :

- *Il prend en temps opportun des initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines ou inédites ;*
- *Il se distingue par son intelligence des situations ;*
- *Il ne laisse échapper aucun détail important de la demande du client ou de la situation problème à traiter ;*
- *Il met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers ;*
- *Il coopère de façon efficace et fait appel si nécessaire à des ressources qu'il ne possède pas lui-même pour comprendre et agir ;*
- *Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transporter et apprendre à apprendre ;*
- *Il agit en conformité avec une éthique de service par rapport à ses clients.*

Reprenons chacune de ces sept caractéristiques principales.

## 1. Il prend en temps opportun les initiatives pertinentes dans des situations complexes, incertaines ou inédites

### Aller au-delà du prescrit

Savoir agir ne se réduit pas à savoir exécuter. Un professionnel à qui on peut faire confiance doit non seulement savoir exécuter ce qui est prescrit mais doit savoir aller au-delà du prescrit. Cela implique notamment qu'il sache affronter l'événement, l'imprévu, l'inédit. À la limite, il n'est pas nécessaire d'être un professionnel pour exécuter ce qui est prescrit, pour appliquer ce qui est connu. Le savoir-faire d'exécution n'est que le degré élémentaire de la compétence. Face aux imprévus et aux aléas, face à la complexité des systèmes et des logiques d'action, le professionnel sait prendre des initiatives et des décisions, négocier et arbitrer, faire des choix, prendre des risques, réagir avec promptitude, prendre des responsabilités. Il sait construire des solutions appropriées. Le professionnel sait gérer non seulement les situations récurrentes mais aussi les situations critiques et rares qui peuvent se présenter, des situations normales et des situations dégradées, des situations courantes et des situations d'urgence. Toutes les situations de décision ne sont pas des situations de résolution de problèmes. Le professionnel doit alors savoir non pas résoudre mais trancher. C'est sans doute un des principaux traits qui le distinguent d'un ordinateur.

### Mettre en œuvre une intelligence pratique

Cette capacité d'adaptation à des situations mouvantes et complexes, à des environnements turbulents, à l'inédit rejoint cette intelligence pratique que les Grecs appelaient *lamétis*<sup>1</sup>. Cette intelligence utilise davantage la ruse que la force. À l'image du pilote qui guide son embarcation dans la tempête, elle sait que le chemin le plus court est souvent le détour et non pas la ligne droite. Elle se caractérise par la vivacité et l'acuité. Aux aguets, elle sait déceler à temps les signes avant-coureurs et y réagir au bon moment sans se laisser cependant aller aux facilités de l'impulsivité. Elle est guidée par la justesse du coup d'œil.

1. Detienne, M., Vernant, J.-P. : « *Les ruses de l'intelligence* », Flammarion, 1974.

Cette intelligence pratique sait s'adapter en permanence, modifier ses façons d'agir, ondoyer en fonction des évolutions du contexte. Elle sait saisir les occasions.



### Prenons quelques exemples

On retrouve cette intelligence pratique aussi bien chez le pilote qui tient son gouvernail, chez le médecin qui ausculte des symptômes multiples et protéiformes, chez l'opérateur ou le régleur qui face aux multiples aléas pouvant se présenter (non-qualité des métaux, usure des outils, anomalies de température, défaillance des capteurs, encombrement du trafic...) doit en permanence corriger l'algorithme théorique et faire appel à des démarches de raisonnement et d'action souples mais efficaces.

Le professionnel non seulement sait choisir, mais il sait choisir dans l'urgence, l'instable, l'éphémère. Il sait gérer une situation professionnelle non seulement en contexte normal, mais également en contexte exceptionnel, dégradé.

Savoir prendre de bonnes initiatives, c'est *savoir quoi faire*. Dans des situations inédites, lors d'activités de conception où le résultat escompté n'est pas connu à l'avance et où le chemin à suivre n'est pas prédéfini, le professionnel sait trouver ce qu'il faut faire, où doit porter son action. Il sait poser des actes susceptibles d'avoir une influence sur la résolution des problèmes à traiter ou sur la réalisation de l'activité à réaliser.

### Porter des jugements pertinents

Savoir prendre des initiatives suppose de savoir porter des jugements appropriés. Un tel jugement est rarement au bout d'un algorithme. Il suppose de prendre le risque d'un saut dans l'interprétation.



### Prenons un exemple

Celui des experts ayant à porter des jugements d'authenticité est particulièrement illustratif de cette capacité. Qu'il s'agisse des commissaires priseurs, des historiens d'art, des archéologues ou des agents de douanes, ils ont tous à faire la part du vrai et du faux.

Comment font-ils face aux faussaires et aux contrefacteurs à qui il faut bien reconnaître aussi le titre de... professionnel ? Il est intéressant d'observer que chez Drouot comme dans les services de douanes, l'expert ne peut se contenter de repères que lui fournissent les corpus de connaissances formelles (définitions conventionnelles, marques, étiquettes, millésimes...). Ni les collections d'objets pré-existants, ni les réseaux d'acheteurs permettant de retrouver le tracé ou les origines d'un objet, ni les mesures provenant de l'instrumentation chaque jour plus sophistiquée des épreuves physiques (carbone 14, microscope électronique...) ne lui suffisent.

C'est l'épreuve sensorielle, celle du « corps-à-corps », de l'engagement physique personnel qui est décisive dans la confrontation avec le faussaire. C'est elle qui rend possible la « posture de compréhension » qui permettra à l'expert de jouer pleinement son rôle de médiation. C'est en rassemblant, en recoupant et en combinant ces sources multiples d'informations que l'expert fera émerger des raisonnements qui fonderont son jugement d'authenticité.<sup>1</sup>

## **Choisir de ne pas intervenir**

Savoir agir, c'est aussi dans certains cas savoir prendre l'initiative de ne pas intervenir. Une bonne réaction peut parfois consister à ne pas agir. C'est le cas du non-déclenchement d'une procédure de récupération si la cause de la déviation constatée n'est diagnostiquée que comme transitoire. De vant un apprenant qui butte sur un obstacle, le formateur expérimenté pourra juger qu'il vaut mieux le laisser momentanément faire l'expérience de cette difficulté plutôt que de voler à son secours.

## **Improviser**

Savoir prendre des initiatives, c'est aussi savoir improviser face à l'imprévu. Mais l'improvisation ne relève pas du hasard et suppose une rigoureuse préparation.

---

1. Bessy, C., Chateauraynaud, F. : « *Experts et faussaires* », Métallé, 1995.



### **Prenons un exemple**

Celui de l'improvisation musicale. Selon le pianiste Martial Solal, c'est une « composition instantanée ». Louis Armstrong improvise sur des harmonies de base et s'appuie sur des accompagnements.

Il en va de même pour le savoir improviser du professionnel : c'est à partir d'apprentissages et d'efforts répétés que pourront surgir des actions ou des réactions justes et non préméditées. Le professionnel qui improvise trouve chemin faisant. C'est dans le déroulement de l'action qu'il trouvera son inspiration. Il se saisit des opportunités, réagit aux événements et aux circonstances, s'auto-organise et s'auto-oriente. Agir, c'est s'engager dans la conduite d'un cours d'action qui devra s'ajuster à la singularité des événements, des circonstances, des acteurs, des conditions de temps et de lieu.

En cas d'incidents ou de problèmes imprévus devant être réglés dans l'urgence, le professionnel mobilise et combine des « blocs » de ressources qui lui permettent d'agir très rapidement et qui peuvent donner l'impression d'une improvisation. En réalité, dans bien des cas, le professionnel, comme c'est le cas dans le pilotage des avions, pilote « par état », c'est-à-dire prend une décision en fonction d'une priorité (par exemple effectuer une descente d'urgence) pour ensuite, une fois ce nouvel état atteint, faire le point et revenir à un mode de contrôle plus classique. Devant l'imprévu à traiter en urgence, le professionnel n'a pas le temps de procéder à une analyse de détail avant de prendre une décision. Celle-ci doit être immédiate.

### **Transférer et transposer des pratiques**

Un professionnel compétent ne saurait se limiter à l'exécution de tâches uniques et répétitives. Il sait non seulement transférer mais transposer. Cela suppose qu'il ait la capacité d'apprendre et de s'adapter. Il est en mesure de résoudre des classes de problèmes ou d'affronter des familles de situations et non un problème ou une situation. Il sait utiliser dans un environnement nouveau des connaissances ou des savoir-faire qu'il a acquis et mis en œuvre dans des

contextes distincts. Il peut s'agir de transfert latéral (par généralisation à des catégories de problèmes ou de situations du même type) ou de transfert vertical (par transposition sur des cas de complexité croissante). Il ne se limite pas à savoir répéter une action.

La faculté de transposer du professionnel consiste à reconnaître des isomorphismes dans les structures des problèmes à traiter ou des situations sur lesquelles il doit intervenir. La transférabilité suppose que la nouvelle situation soit d'abord perçue dans son ensemble comme pouvant faire l'objet de transférabilité. C'est cette perception qui permettra de repérer les similitudes et les rapprochements entre les stimuli.

La faculté de transposer provient au moins de trois facteurs :

- la capacité de prise de recul, d'analyse de ses propres démarches ;
- la richesse de l'expérience du parcours professionnel et extraprofessionnel. C'est l'expérience de l'expert et en particulier sa fréquentation de diverses situations et contextes qui lui permettent de reconnaître des identités de structures. Il dispose dans son équipement de ressources d'un grand nombre de schèmes opératoires ;
- l'intention d'aborder et de traiter de nouvelles situations de telle sorte qu'elles fassent apparaître des caractéristiques qui permettront d'appliquer ce qui est déjà connu et maîtrisé.<sup>1</sup>

Le professionnel compétent cherche à repérer, parmi toutes les variables d'une situation courante, celles qui lui permettront de transférer. L'identité de structure ne préexiste pas mais se trouve au bout d'une élaboration et de la volonté de la rechercher. Cette intention consiste en fait à utiliser des schèmes (modèles de raisonnement, modèles d'action...) qui vont servir d'outils de transférabilité. Transposer ne consiste-t-il pas à décrire une situation à l'aide de schèmes qui vont servir d'outils de transférabilité ? La faculté de transposer est fonction de la richesse de l'équipement cognitif.

C'est en apprenant à reconnaître les problèmes, à les classer par rapport à des contextes, que le professionnel deviendra capable non seulement de

---

1. Le lecteur intéressé par les questions concernant le transfert pourra consulter les importants travaux réalisés sur ce sujet par Jacques Tardif à la Faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke (Canada).

résoudre tel problème particulier mais plusieurs catégories de problèmes. Il devra apprendre à reconnaître des *indicateurs de contextes*. Il sera mis sur la piste de transferts, d'analogies possibles par le détour d'une généralisation ou d'une modélisation. On a pu ainsi montrer que la possibilité pour des chercheurs scientifiques de reconnaître qu'une situation ressemble à une autre rencontrée ultérieurement n'est pas due à un processus explicite faisant appel à l'application de règles et de critères. Elle s'acquiert par la fréquentation continue du laboratoire et par l'expérience acquise au cours de multiples expérimentations. Cette faculté de saisir le potentiel de transférabilité relève, chez le professionnel chevronné, de l'*insight*, de la capacité de reconnaissance immédiate des formes. L'*acuité* est une des compétences distinctives du professionnel confirmé. Celui qui sait le mieux transposer n'est pas nécessairement le généraliste ou celui qui aurait des connaissances générales sur tout. C'est souvent celui qui sait, dans un domaine particulier, élever son niveau de connaissance à un point tel que sa formalisation en permet la transposition à des domaines distincts. Ce détour permet de passer de la connaissance au savoir qui permettra le retour sur d'autres situations ou contextes.

## 2. Il se distingue par son intelligence des situations

### Construire des représentations pour anticiper

Le professionnel compétent se distingue par son intelligence des situations. Celle-ci peut passer par la construction de représentations fonctionnelles mais aussi par l'intuition et l'intelligence émotionnelle. Une telle faculté lui permet d'agir à bon escient mais aussi d'anticiper et de pressentir.

Anticiper, c'est avoir la capacité de se projeter dans l'instant d'après, dans celui qui va survenir.

Le savoir agir du professionnel ne consiste pas seulement à savoir traiter des problèmes mais également à savoir les anticiper. Un bon professionnel sait estimer la vitesse de dégradation d'un ensemble d'indicateurs, en prévoir les conséquences et prendre *en temps opportun* les décisions pour s'y adapter ou pour les éviter.



## Les travaux d'Alain Berthoz

Ils montrent que notre cerveau ne se comporte pas comme un ordinateur qui calculerait avant de décider. Sa démarche consiste plutôt à « aller vite en anticipant »<sup>1</sup>. Il cherche à gagner du temps en procédant par inférence, c'est-à-dire en décidant sans disposer de la totalité des informations qui seraient nécessaires. Il fait du « remplissage » en reconstruisant des formes, des configurations à partir de quelques indices ou fragments d'informations. Nous disposons en mémoire d'une « bibliothèque » de schèmes que nous utilisons pour anticiper et aller vite. Il y a confrontation de nos anticipations avec les informations que nous transmettent nos capteurs sensoriels. Le cerveau émet des hypothèses que nous testons par nos activités.

L'anticipation est donc une « action simulée et projetée sur le monde ». Le cerveau procède à la façon d'un simulateur (comme un simulateur de vol) pour « jouer » diverses séquences. Nous ne nous *représentons* pas seulement une scène, nous la *jouons*. Alain Berthoz cite l'exemple du champion de ski qui doit « dérouler la course dans son esprit, en prédire les étapes et les états des capteurs sensoriels, entrevoir les solutions possibles de chaque erreur, faire des paris et prendre des décisions avant que le geste ne soit fait ». Il ne s'agit donc pas pour lui de traiter seulement les informations reçues par ses capteurs sensoriels et de corriger sa trajectoire en fonction de celles-ci. L'anticipation est rendue possible par la simulation interne du mouvement.



## Prenons quelques exemples

– Les pilotes de Formule 1 utilisent les techniques de l'imagerie mentale<sup>2</sup>. Ils répètent leurs Grands Prix en imaginant mètre par mètre leur course et en y intégrant les moments souhaitables de changement de vitesse et les allègements progressifs dus à la consommation d'essence. Créateur du CESAE (Centre d'Entraînement et de Formation aux Stratégies mentales de réussite), Christian Target explique que « la répétition mentale ne permet pas seulement d'améliorer sa technique en refaisant l'exercice autant de fois qu'on le souhaite sans la fatigue physique : on peut aussi greffer des bruits,

1. Berthoz, A. : « *Le sens du mouvement* », Odile Jacob, 1997.

1. Albouy, G., « *Programmés pour réussir* », in *Le Monde*, 19-20 mai 2000.

des émotions, des événements exceptionnels qui permettront au sportif de *faire face à des situations qu'il n'a pas encore vécues* <sup>1</sup>.

- Les professionnels du bâtiment et des travaux publics savent que l'anticipation est, à des degrés divers, au cœur de leur professionnalisme. Il est essentiel pour le chef de chantier, afin d'éviter toute rupture du déroulement des travaux, d'anticiper, en fonction du contexte de progression du chantier et des multiples aléas qui pourraient survenir, les tâches de la journée en cours et celles du lendemain et de la semaine. L'anticipation devient constante pour assurer la transition d'une tâche à l'autre et pour assurer la coordination des diverses équipes et corps de métier. La réussite d'un chantier dépend beaucoup de la capacité de l'encadrement à anticiper.<sup>2</sup>

## Pressentir

L'anticipation mise en œuvre par le professionnel n'est pas toujours et seulement d'ordre cognitif. Les leçons accumulées de l'expérience vont permettre au professionnel d'apprendre à reconnaître les signes avant-coureurs d'une situation à venir ou d'un événement à survenir. Cette intelligence pratique est souvent aussi une intelligence du corps. C'est la déstabilisation du corps, alerté par des signaux (visuels, auditifs, olfactifs...) qui suscite et accompagne cette intelligence. Elle ne passe pas par une mise en problème formelle. Ce savoir sait d'emblée estimer une situation, «prendre des raccourcis», saisir inconsciemment l'information utile, se passer de l'enchaînement d'opérations mentales.



### Prenons un exemple

Chez les contrôleurs aériens, la voix et l'ouïe jouent un rôle important. Il ne s'agit pas seulement de percevoir avec acuité un écran radar mais d'être attentif à la voix du pilote pour reconnaître dans quel état psychique il se trouve, quel est son niveau de maîtrise de l'anglais, quel est son état émotionnel. Un contrôleur aérien devenu un bon professionnel doit être en mesure de reconnaître la « couleur de la voix » du pilote pour anticiper ses comportements futurs.

1. C'est nous qui soulignons

2. Duc, M. « *Le travail en chantier* », Éditions Octares, 2002.

L'intelligence des situations est aussi une intelligence émotionnelle.



### Les travaux d'Antonio Damasio

Les travaux du professeur Antonio Damasio en neurologie montrent que le raisonnement ne peut être véritablement pertinent que s'il est informé par les émotions : « l'organisme a certaines raisons, que la raison doit absolument prendre en compte »<sup>1</sup>. Si les réactions émotionnelles peuvent constituer parfois des risques ou des obstacles, elles peuvent aussi être des avantages et des aides. Connaître sans ressentir peut conduire à l'erreur ou au comportement irrationnel. Le cerveau lui-même ne peut survivre sans être relié aux fonctions vitales du corps.

Plus précisément, les capacités émotionnelles permettent de réduire le champ des alternatives et donc de pouvoir prendre des décisions dans un temps restreint. Le déficit de perception émotionnelle peut produire des effets calamiteux dans les décisions et dans les comportements de la vie quotidienne. L'improvisation, l'intuition et l'anticipation trouvent ici, en partie du moins, une explication. Face à une situation ou à un problème à résoudre, l'organisme émet des signaux émotionnels que Damasio appelle des « marqueurs somatiques ». Ils jouent le rôle de signal d'alarme ou de signal d'encouragement. Ils ne remplacent pas les processus logiques de raisonnement, mais réduisent la gamme des options sur lesquelles ils auront à s'appliquer. Ils fournissent des indications d'orientation qui permettront de faire le tri entre diverses variantes. Issus de l'éducation et de l'expérience – et donc de l'apprentissage – ces marqueurs somatiques constituent de véritables ressources émotionnelles. Percevoir ces marqueurs est essentiel dans l'art de bien raisonner. Le corps et ses émotions ne sont pas passifs dans la constitution du professionnalisme.

Une bonne gestion émotionnelle, c'est aussi savoir garder son sang-froid, celui que l'anthropologue Marcel Mauss définit comme « un mécanisme de retardement, d'inhibition de mouvements désordonnés ; ce

1. Damasio, A. R. : « *L'Erreur de Descartes* », Odile Jacob, 1995.

retardement permet une réponse ensuite coordonnée de mouvements partant alors dans la direction du but choisi. Cette résistance à l'émoi en va-hissant est quelque chose de fondamental dans la vie sociale et mentale!»

Cette composante émotionnelle de l'intelligence des situations nous indique que le professionnel peut agir de façon pertinente sans le préalable d'une représentation anticipée et réfléchie. Il n'y a pas toujours chez l'expert un examen réfléchi et a priori de diverses alternatives possibles. C'est le cas du conducteur de train sachant éviter l'accident en réalisant spontanément la manœuvre appropriée. Le professionnel n'a pas toujours l'occasion ou l'opportunité de se comporter en observateur externe mettant en œuvre des opérations d'abstraction et construisant des images opératives. C'est la difficulté des cognitivistes de l'intelligence artificielle lorsqu'ils veulent capter l'expertise des experts : ils sont conduits à constater que ces derniers n'agissent pas toujours en fonction d'une représentation explicite. L'intelligence artificielle ne peut programmer le sens pratique, celui qui se concrétise par un savoir agir non médiatisé par une représentation fonctionnelle. Bien souvent, l'appel à une représentation, à une modélisation d'une situation n'intervient qu'en situation de dysfonctionnement (panne, incident...). Il faut alors qu'il y ait rupture pour qu'il y ait recours à une représentation.

Doté d'une compréhension intuitive, l'expert pourra *avoir d'emblée l'intelligence d'une situation*. Il saura saisir d'un coup d'œil non seulement la logique d'une situation mais son dynamisme ou sa genèse. Le fameux *flash of insight* interviendra avec efficacité. L'expert sait réagir immédiatement et mettre en œuvre des circuits courts de raisonnement. Il peut dans certains cas aller directement à l'essentiel sans passer par les étapes d'une procédure ou d'une méthode. Le pressentiment est peut-être une simulation implicite.

---

1. Mauss, Marcel : «*Les techniques du corps*» (1936), in *Sociologie et anthropologie*, PUF, 1980.



### Prenons un exemple

C'est en tout cas le point de vue des pilotes de Formule 1. Ce qui distinguait Ayrton Senna des pilotes moyens, ce n'était probablement pas les réflexes mais son extraordinaire capacité d'anticipation. Lorsque Fangio avait réussi à éviter le carambolage sur le virage de Monaco, il déclarait à l'arrivée : « j'ai senti l'accident avant d'arriver dessus ». Anticiper c'est, pour entrer à la vitesse maximale dans un virage, être capable de se voir d'abord en sortir. De telles constatations conduisent à considérer qu'il faut mieux interroger un débutant pour connaître les règles et les démarches à mettre en œuvre dans la gestion d'une situation : plus l'intériorisation et donc l'incorporation des règles sont avancées, moins il est facile de les expliciter.

Lorsque le professionnel se trouve sous fortes contraintes temporelles, il ne dispose pas du temps souhaitable pour mettre en œuvre toute une démarche d'étude et de résolution de problème, ni pour se forger les représentations nécessaires. L'intelligence de la situation passera par l'intuition.

Rappelons aussi l'affirmation quelque peu provocatrice d'Henry Mintzberg : « Les trouvailles sont stimulées par des leaders qui sentent les choses, pas par ceux qui raisonnent. »<sup>1</sup>

### 3. Il ne laisse échapper aucun détail important de la demande du client et de la situation problème à traiter

Une troisième raison de faire confiance à un professionnel compétent c'est de savoir qu'il ne laissera rien au hasard et n'oubliera rien d'important. Être attentif à ce qui est important et garder en mémoire ce qu'il est essentiel de ne pas oublier sont deux exigences qui doivent le caractériser.

1. Mintzberg, H : « *Des managers, des vrais ! Pas des MBA* », Éditions d'Organisation, 2005.

## Ne rien laisser échapper d'important de la situation problème à traiter

Face à une situation à traiter, le professionnel compétent sait identifier les données utiles au diagnostic et à l'action. Il n'est pas nécessaire qu'il sache tout sur une situation pour la transformer. Le tri est nécessaire dans la prise d'informations qu'il aura à effectuer. Au sein de la multiplicité des informations contenues dans une situation, il sélectionnera celles qui sont pertinentes, c'est-à-dire utiles à l'élaboration et à la réalisation de l'action.

Le degré de pertinence des informations dépendra non seulement de la nature du problème traité mais aussi du professionnel qui y est confronté. Ses capacités cognitives, ses objectifs, ses savoirs et schèmes opératoires mémorisés, sa culture, ses expériences accumulées interviendront. L'information n'existe pas en soi. Elle n'existe que par rapport à l'univers d'un sujet particulier : « une bactérie, une huître, un requin, un parisien et un pygmée appartiennent au même univers physique, mais la plupart de ce qui est information pour l'un ne l'est pas pour les autres. Ils vivent dans des mondes différents ».<sup>1</sup>



### Les travaux de Gibson

Certains chercheurs comme Gibson utilisent à ce propos le concept d'*affordance*. Sous ce terme (provenant de l'anglais : *to afford*, procurer, fournir) sont désignés les éléments d'un environnement qui sont perçus par le sujet comme pouvant lui être utiles pour agir<sup>2</sup>. Un même environnement peut donner lieu à des *affordances* différentes selon la diversité des acteurs et de leurs projets. Ce qui constitue une *affordance* pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre. Une *affordance* n'existe pas en soi : elle émerge de la rencontre entre un sujet et son environnement. Cette réduction ou ce filtrage des informations permet au sujet de travailler sur un nombre de variables plus restreint.

1. Levy, P. : « *La machine univers* », Éditions la découverte, 1981.

2. Gibson, J.-J. : « *The ecological approach to visual perception* », Boston Houghton Mifflin Company, 1979.

Si l'observation est une perception, elle suppose des hypothèses, des questions, bref tout un système d'attentes qui fera le tri entre les données qui paraissent pertinentes à l'observateur et celles qu'il ignorera, qui permettra d'attribuer une signification à un événement ou à une action. L'expérience accumulée permettra ainsi d'interpréter le bruit d'une machine ou de comprendre le comportement d'un collaborateur. Le professionnel aborde une situation avec des hypothèses ou des objectifs qui pré-orientent sa prise d'informations. L'observation est toujours sélective. Se représenter une situation est toujours une interprétation et non un simple reflet. Parler de «prise d'informations» revient à reconnaître le caractère actif de cette démarche. Il s'agit de recherche d'informations et non d'un simple enregistrement ou de la saisie passive du reflet de la situation. Face à une surabondance d'informations, un professionnel compétent saura sélectionner celles qui seront utiles pour comprendre et résoudre le problème qu'il affronte ou pour réaliser l'activité requise.

Ce tri initial dépend du degré d'expérience et de compétence du professionnel. La saisie des indices oriente le suivi des indicateurs.



### Les travaux de Sperendio et Bouju

Dans leur étude sur le travail sur écran cathodique, Sperendio et Bouju ont observé que plus les opérateurs étaient expérimentés, plus leur recherche d'un nombre cible sur une liste de nombres était guidée par des hypothèses de localisation les plus probables de l'information. Leur attention était orientée vers des champs privilégiés par leurs hypothèses<sup>1</sup>.

Avant d'intervenir sur les variables de procédures, le professionnel devra s'assurer qu'elles sont bien pertinentes, c'est-à-dire qu'elles se situent dans la *zone de validité* qui justifie leur manipulation.

---

1. Sperendio, J. C., Bouju, F. : « L'exploration visuelle des données numériques présentées sur l'écran cathodique », in *le Travail Humain*, n° 46, 1983.



### Les travaux de Kerven

L'analyse de Kerven sur les erreurs tragiques des marins professionnels du navire de guerre américain « le Vincennes » tirant à Bander Abbas sur un avion civil avec 290 passagers innocents peut ici être rappelée : malgré la sophistication des radars (*phased array radar*), « l'aptitude à tirer l'a emporté sur l'aptitude à analyser. Dans ce cas, les variables de procédure sont restées en fonctionnement alors qu'elles avaient quitté leur zone de validité, elle-même définie par des variables de situation (de conflit aérien) »<sup>1</sup>.

Ces informations pertinentes sont non seulement relatives à la situation présente mais également aux effets de rémanence des événements ou décisions passés et à leur évolution éventuelle.



### Les travaux de Bouju et Sperandio

Dans un travail de recherche sur les contrôleurs aériens, Bouju et Sperandio ont pu observer la variabilité du degré de pertinence des informations disponibles. Ce n'étaient pas les mêmes informations qui étaient utilisées par les débutants et par les contrôleurs aériens confirmés. Ce qui était jugé pertinent par les uns ne l'était pas par les autres.<sup>2</sup>

Dans la représentation qu'un professionnel se fait de la situation qu'il doit gérer, il peut être conduit à accentuer les « points » informatifs qui lui paraissent les plus importants en fonction de la tâche visée. Il mettra en avant les propriétés qui lui sont particulièrement utiles pour traiter les problèmes qu'il doit résoudre. Il peut alors hypertrophier des caractères qui lui paraissent les plus pertinents et éliminer ou minimiser des éléments qu'il considérera comme secondaires.

1. Kerven, G. Y. : « *Le coût de l'excellence* », in *Gérer et comprendre*, décembre 1989.

2. Bouju, F., Sperandio, J. C. : « *Analyse de l'activité visuelle des contrôleurs d'approche* », rapport INRIA, 1979.



## Les travaux d'Ochanine et les travaux de Pailhous

Dans certaines expériences de laboratoire conduites sur le diagnostic médical des maladies de la thyroïde, Ochanine et ses collaborateurs ont pu observer que les médecins les plus qualifiés produisent généralement après palpation des moulages déformés de la thyroïde selon la maladie dont souffrent les patients, alors que les infirmières réaliseront des moulages beaucoup plus conformes aux modèles d'anatomie. L'efficacité du diagnostic était liée à la capacité de produire des déformations fonctionnelles. Les spécialistes expérimentés avaient tendance à hypertrophier les symptômes significatifs<sup>1</sup>.

Dans un autre registre, Pailhous a remarqué que les « cartes mentales » utilisées par les chauffeurs de taxis parisiens se caractérisent par une déformation fonctionnelle organisée autour de deux axes de voies de communication : le réseau de base et le réseau secondaire<sup>2</sup>.

La capacité de représentation du professionnel croît avec son expérience et son entraînement.

Relevons cependant au passage que si ces cadres d'interprétation permettent de sélectionner des traits pertinents dans une situation donnée, ils peuvent aussi aboutir à des stéréotypes, à des préjugés, à une sclérose de moyens d'analyse, à ce que Umberto Eco nomme joliment des « crampes de la perception ».

### **Ne laisser échapper aucun détail important de la demande d'un client**

Un client peut en effet attacher du prix à des questions qui pour le professionnel sont loin d'être essentielles : faisant construire une maison, il peut souhaiter des emplacements de rangement pour des raisons que ne partage pas l'architecte mais qui dans la façon de vivre du client sont loin d'être insignifiantes. Négliger de tels détails constitue un déficit de professionnalisme. Il ne suffit pas à un architecte de maîtriser les aspects techniques d'un métier mais d'être à l'écoute de son client. Il

1. Ochanine, D. : « *La déformation fonctionnelle des images opératives* », in *Questions de psychologie*, n° 3, 1972.

2. Pailhous, J. : « *La représentation de l'espace urbain* », PUF, 1970.

doit chercher à comprendre les raisons ou le contexte de vie qui fonde sa demande et non seulement s'en tenir à ce que son ouvrage soit conforme aux règles de l'art de la construction. Certains cabinets de conseil préparent les conseillers des agences bancaires à prêter attention à des détails de comportements : saluer un client croisé dans l'agence même si ce n'est le sien, raccompagner les clients jusqu'à la porte... La fidélisation dépend souvent de tels détails.

L'attention portée par un professionnel à un détail constituera une marque de son professionnalisme : avoir remarqué une préférence ou une habitude d'un client et prendre l'initiative de la satisfaire sera perçu comme une marque de reconnaissance de la part de ce dernier. Un détail important pour un client ne l'est pas nécessairement pour un autre.

Dans le domaine de la sécurité, un détail qui ne semble pas important pour un client peut être jugé important par le professionnel.

L'économie de service ne concerne pas seulement les professionnels des activités tertiaires.



### **Prenons un exemple**

Un groupe comme Arcelor s'est organisé pour vendre non seulement de l'acier mais des « solutions acier ». Des « ingénieurs résidents » sont détachés à temps plein chez les principaux clients pour mieux connaître leurs besoins et leurs contraintes. Un accompagnement des clients est mis en place pour leur fournir non seulement le meilleur de l'acier mais également des prestations de conseil et de suivi pour respecter l'environnement et la sécurité.

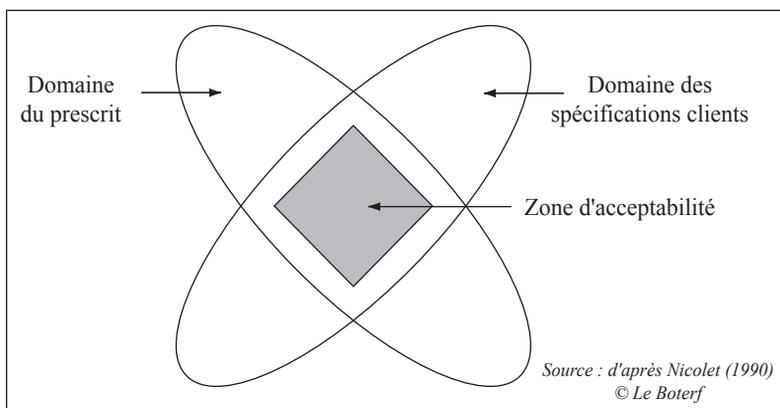
Dans ces conditions, la compétence des professionnels ne peut plus être seulement technique. Elle doit intégrer des exigences de qualité, de sécurité, de réactivité, de coopération, de conseil.

## **Conjuguer le prescrit et la demande**

D'une façon plus générale, le professionnel doit savoir gérer deux types de critères pour mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes.

- Les critères des « prescriptions » relevant des règles de l'art du métier. Ils délimitent le champ à l'intérieur duquel la réalisation des activités et des performances est acceptable du point de vue de l'expertise métier : normes de sécurité, respect des exigences professionnelles, contraintes des outils, règles éthiques.
- Les critères de « spécifications ». Ce sont les caractéristiques des activités et des produits ou services qui sont attendus par le client.

En s'inspirant des travaux de Nicolet sur la fiabilité des systèmes complexes<sup>1</sup>, on pourra avoir le tableau suivant :



**Tableau 1** – Combiner les exigences du métier et celles du client

Les variations acceptables des activités et des produits seront situées dans la zone commune d'intersection du prescrit et des demandes spécifiques des clients. Hors de cette zone, les prestations ne pourront répondre à la fois aux critères des règles de l'art et aux demandes particulières des clients. La zone d'acceptabilité n'est pas toujours facile à cerner et à gérer. C'est le cas des situations de prestations de service qui se caractérisent par une inégalité d'informations entre le prestataire et son client (avocat, médecin, conseil...).

1. Nicolet, J. : « Outils et démarches pour l'amélioration de la fiabilité des systèmes complexes », in « *Les facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes* », Éditions Octares, 1990.

Les critères de qualité de la prestation attendue sont variables et leur degré de prévisibilité dépend du contexte : le client ne peut spécifier à l'avance tout ce que devra faire le prestataire.

La tâche du professionnel ne se réduit pas à répondre à une demande du client ou du patient, mais consiste à résoudre son problème spécifique. Il ne peut s'agir pour lui uniquement de les satisfaire.

## **Garder en mémoire**

Tout professionnel compétent doit savoir se servir de sa mémoire. Il ne suffit pas d'avoir fait un bon diagnostic, d'avoir anticipé des événements ou des évolutions, ou d'avoir écouté attentivement une demande d'un client, encore faut-il retenir les informations obtenues ou transmises. Le passager d'un avion de ligne qui demande à l'hôtesse de l'air un verre d'eau pour prendre un médicament ne devrait pas avoir à le lui rappeler. Le client d'un hôtel qui précise qu'il souhaite une chambre non fumeur et sans bruit de la rue ne considérera pas comme professionnel le personnel chargé de la réservation si à son arrivée sa demande n'a pas été prise en compte. « Dieu ou le diable est dans les détails » rappelle avec raison un dicton allemand. Oublier un fil de rallonge suffisamment long pour mettre un vidéoprojecteur à une bonne distance d'un écran peut conduire à l'échec d'une conférence, les diapositives en PowerPoint n'étant lisibles que par les auditeurs du premier rang. Il ne suffit pas d'anticiper, encore convient-il de se souvenir des anticipations. Avoir prévu la probabilité d'un incident à telle étape d'un processus et avoir oublié d'être présent au moment où il risque de survenir n'est pas le signe d'un bon professionnalisme. Il ne sert pas à grand-chose d'avoir prévu un rendez-vous important et de l'oublier.

La mémoire étant rarement parfaite et pouvant se dégrader avec l'âge, il est attendu des professionnels qu'ils sachent prendre les mesures nécessaires pour pallier ces faiblesses cognitives : la tenue des agendas, les cahiers de prise de notes, des check-lists, les mémos, les dispositifs de rappel constituent des ressources externes qu'il convient de savoir utiliser à bon escient.

## **4. Il met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes tout en combinant et mobilisant des ressources personnelles appropriées dans des contextes particuliers**

### **Des pratiques professionnelles pertinentes**

Pour un professionnel, être compétent c'est être capable de mettre en œuvre, dans une situation donnée, une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant une *combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, aptitudes, raisonnements, comportements...).

Nous considérons que la notion de pratique professionnelle est au cœur du professionnalisme. Nous entendons par pratique professionnelle *le déroulé de choix, de décisions et d'actions mis en œuvre par le professionnel* pour faire face aux exigences d'une situation professionnelle à gérer. Celle-ci peut être complexe, évolutive et inédite. C'est donc une activité réelle en contexte et devant s'adapter à l'évolution de ce dernier. Chaque professionnel construit ses propres pratiques. Elles ne doivent pas être confondues avec les activités prescrites qui, elles, sont communes pour tous les professionnels qui doivent les effectuer.

### **Des combinaisons appropriées de ressources**

On reconnaît la compétence d'un professionnel non pas au fait qu'il possède des savoirs, des savoir-faire ou des aptitudes, mais au fait qu'il sait les mobiliser de façon pertinente dans un contexte particulier et au sein d'une pratique pertinente. Ce n'est pas parce qu'il possède des ressources qu'il sait nécessairement les utiliser. On peut avoir des connaissances juridiques et ne pas savoir les utiliser dans un contentieux. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Disposer d'un équipement de ressources est une condition nécessaire mais non suffisante pour être reconnu comme compétent. Ce

n'est pas parce qu'on réussit un test de soudure qu'on sait souder . Certaines personnes peuvent savoir mobiliser des connaissances dans un contexte qui leur est familier et où elles se sentent en confiance, mais ne sauront pas le faire dans un contexte de stress.

## **Une adaptation à des contextes variés**

Dans une étude que nous avons réalisée pour un grand ministère sur les processus de mobilité interne, il est apparu très nettement que l'apprentissage des nouvelles situations de travail ne demandait pas seulement une capacité d'acquisition de nouvelles ressources mais aussi une capacité d'adaptation à de nouveaux contextes.

Exercer un emploi, c'est *apprendre à travailler dans un contexte particulier.*

En exerçant un emploi, un agent apprend à travailler dans un certain type de contexte. Lorsqu'il change d'emploi, il peut soit transférer cet apprentissage si les contextes sont semblables ou proches, soit être amené à effectuer l'apprentissage d'un autre contexte de travail.

Le tableau 2 donne quelques exemples de contextes opposés qui étaient apparus dans cette étude comme particulièrement significatifs. Exercer le même type d'activité dans des contextes différents ne revient pas à agir de la même façon.

Travailler à l'échelle d'un département sur des pôles de compétences : avec un système d'acteurs bien identifiés	Travailler à l'échelle d'une région : avec un système d'acteurs « flou », peu organisé
Cadre très contraint, procédures à appliquer, peu d'initiatives	Cadre « ouvert », laissant des marges de manœuvre, nécessitant des prises d'initiatives, avec des situations de mises en responsabilité
Travail d'équipe fréquemment sollicité	Travail essentiellement individuel
Faible pression, routine, répétitivité	Pressions fortes, multiples, d'origine diverses et simultanées, variété des tâches
Contexte stable	Contexte très évolutif, instable, exigeant une adaptation permanente, pouvant amener à des changements brusques dus à des décisions d'orientations politiques, laissant peu de place aux apprentissages longs
Travail de fond sur le moyen terme	Travail au jour le jour, dans l'urgence
Une logique dominante à prendre en compte	Confrontation de plusieurs logiques à prendre en compte : commerciale et réglementaire, par exemple
Incidences financières directes sur les usagers	Pas d'incidence financière directe sur les usagers
Enjeux visibles et immédiats, avec effets sur des personnes identifiables	Enjeux diffus avec effets différés et globaux
Interlocuteurs changeant fréquemment	Interlocuteurs stables
Travail en amont ou en prévention	Travail en réaction à des événements
Conditions de travail difficiles : bruit, froid, milieu « salissant », horaires décalés...	Conditions de travail « aseptisées » (bureau)
Situations de travail « protégées », avec « couverture hiérarchique »	Situation de travail avec prises de risques personnels, responsabilité pénale engagée, fréquence de situations conflictuelles
Travail « en interne », avec pas ou peu de transversalité	Travail interministériel avec forte transversalité
Travail essentiellement de terrain	Travail essentiellement en bureau
Organisation du travail par secteur géographique	Organisation du travail par spécialité

**Tableau 2** – Quelques exemples de contextes variés de travail

L'expérience montre chaque jour que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de savoir-faire ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun dans une situation de travail particulière. Effectuer un geste professionnel dans les règles de l'art est une chose, le faire dans un contexte de productivité ou d'instabilité en est une autre. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier constitué de relations avec des collègues, des

aléas, des relations avec des clients particuliers, des normes de productivité est révélatrice du passage à la compétence. Toute action a lieu dans un contexte, dans une situation déterminée.

### Au pays Basque en Espagne :

En Espagne, le système basque de formation professionnelle fait la distinction entre un modèle de compétence en contexte de travail (*modelo de competencia ocupacional*) et un modèle de compétence en poste de travail (*modelo de competencia para un puesto de trabajo*): le premier modèle renvoie à des compétences pouvant être mises en œuvre dans divers contextes de travail alors que le second est centré sur des compétences strictement limitées à un poste de travail dans une organisation particulière.

Rendre compte de la compétence d'un professionnel ne peut se limiter à établir une liste de sa voirs et de savoir-faire. De même qu'une collection de boules ne constitue pas une partie de pétanque, un ensemble de savoirs et de savoir-faire ne permet pas de qualifier un professionnel de compétent. La possession de ressources ne fait qu'augmenter ou diminuer les chances d'être compétent.

Le professionnalisme se construit au carrefour de trois champs que visualise le schéma du tableau 3.

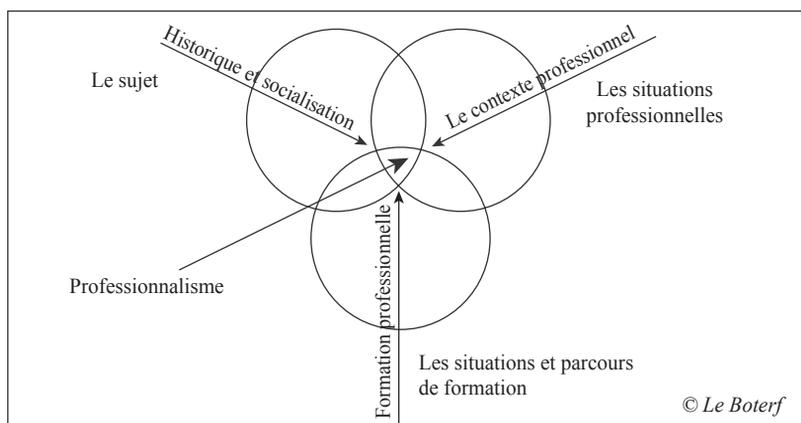


Tableau 3 – Le professionnalisme au carrefour

## **Construire et non seulement appliquer**

Il est important de souligner le caractère particulier de la mobilisation des ressources. Celle-ci n'est pas de l'ordre de la simple application mais de celui de la construction.



### **Deux exemples**

Le diagnostic du médecin n'est pas une simple application de connaissance sur la physiologie ou l'anatomie. L'ingénierie d'une action de formation n'est pas la simple application des théories sur l'apprentissage ou sur la psychologie cognitive.

Le savoir mobilisé dans une pratique professionnelle est une reconstruction. Il résulte d'un processus à valeur ajoutée.

Face à une situation problème à résoudre, le professionnel construit une architecture particulière, une combinatoire pertinente de multiples ingrédients qui auront été triés à bon escient. Il ne se limite pas à une simple addition de savoirs partiels. Une comparaison simple peut être conduite avec le fait de savoir rouler en bicyclette : il est possible de décomposer les savoir-faire élémentaires (savoir freiner, savoir pédaler, savoir accélérer, savoir tourner, savoir trouver un équilibre...) mais la compétence globale ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces divers composants. Avancer qu'une action réalisée avec compétence relève d'une combinatoire de ressources, c'est considérer qu'elle est organisée en système. L'action compétente doit être comprise en termes de connexion et non pas de disjonction, de morcellement, de fragmentation d'ingrédients. Elle ne peut s'appréhender ou se comprendre au terme d'un découpage des ressources qui la composent. La compétence du professionnel ne se découvre pas au bout d'une dissection.

## **Combiner, enchaîner, improviser**

Le professionnel compétent est capable d'intégrer des savoirs divers et hétérogènes pour les finaliser sur des activités à réaliser. La

logique d'intégration des savoirs, des savoir-faire, des aptitudes et des comportements s'établit en fonction des exigences de la situation à gérer. Ce savoir combiner est proche de celui du stratège qui sait en permanence recomposer ses décisions et ses actions en fonction de l'objectif qu'il poursuit et de la mouvance du contexte et des actions des autres acteurs. Le savoir combinatoire, c'est l'art du *Kairos* selon les Grecs, c'est le choix conscient ou non d'une stratégie appropriée. Nous sommes proches également de cette activité de *bricolage* dont parlait Lévi-Strauss et qui consistait à tirer parti d'un répertoire composé d'éléments hétéroclites. Il y a non seulement emploi mais emploi nouveau du connu disponible. Le processus consistant à combiner diverses ressources pourrait être comparé de surcroît à la technique du *morphing* qui permet de fondre des formes et de les métamorphoser que de celle d'un jeu de Lego qui consiste à assembler des pièces élémentaires.



### Prenons quelques exemples

- Lorsque l'École des mines de Nantes demande à ses étudiants de réaliser un compteur Geiger-Muller, elle fait appel à la nécessité d'apprendre à combiner des connaissances théoriques sur le fonctionnement d'un compteur à gaz et sur le rayonnement cosmique, à la capacité à confectionner un compteur, à des savoir-faire relatifs à la mise en place d'un circuit de mesure et à étalonner un compteur.
- Cette intégration de savoirs multiples existe dans des activités apparemment considérées comme peu complexes. C'est le cas des abattages des arbres dans une entreprise forestière. Il ne s'agit pas seulement de savoir manier une tronçonneuse mais de savoir articuler la capacité à organiser l'espace d'une coupe, l'anticipation des étapes à venir du chantier, le diagnostic phytosanitaire des arbres, la prise en compte des conditions climatiques pour ajuster les techniques de coupe.<sup>1</sup>

1. Saveroux, S. : « *La reconnaissance du métier dans un projet de gestion des compétences* », in *Education Permanente*, n°17, 1994.

Un professionnel compétent sait traiter la complexité de l'ordinaire. Être compétent, c'est savoir enchaîner et même savoir improviser des enchaînements.



### Risquons deux analogies

- Celle du grimpeur devant un mur d'escalade et celle du danseur de tango. Prenant en compte la structure de la paroi, le grimpeur va puiser dans son répertoire gestuel (mouvements croisés, jetés...) pour organiser des enchaînements et progresser dans son ascension. Sa compétence ne réside pas dans une addition de gestes mais bien dans leurs agencements.
- Il en va de même pour le danseur de tango. Le bon cavalier se reconnaîtra à sa capacité à puiser dans son répertoire de figures ou d'ensembles de figures pour improviser une version chaque fois nouvelle. Il n'y a qu'une règle fixe : l'improvisation permanente<sup>1</sup>.

Aux lecteurs qui s'inquiéteraient du caractère léger de l'analogie avec le tango, rappelons que le très sérieux philosophe Bergson s'était intéressé de près à la valse. Il y distinguait les mouvements élémentaires et les enchaînements. Savoir valser signifiait exactement pour lui savoir combiner entre eux des mouvements et les combiner à chaque fois de façon nouvelle. Chaque mouvement devait être organisé par rapport à un schéma d'ensemble<sup>2</sup>.

Le savoir combiner est un savoir transformer.

Ces combinatoires de ressources sont d'une complexité inouïe. Ce qui se passe dans la tête ou dans le corps de l'expert en action paraît inextricable : des connaissances et des modes de raisonnements hétérogènes sont conduits simultanément ou se croisent, des raccourcis sont pris dans des chaînes inférentielles, des métaphores ou des analogies interviennent en cours de route, des inductions voisinent avec des raisonnements probabilistes, des algorithmes entrent

1. Carella, T. : « *Tango, mito y esencia* », Buenos Aires, Cedal, 1966.

2. Bergson, H. : « *La pensée et le mouvant* », PUF, 1938.

en compétition avec des logiques hétérodoxes (logiques floues, modales, non monotones), des réflexes se combinent avec des gestes mis en œuvre méthodiquement.



### Les travaux de Pierre Lévy

Pierre Lévy compare cette combinatoire à un processus d'écriture en action : on peut conseiller à des apprentis écrivains de savoir confectionner un plan, de ménager des transitions, de rédiger des phrases courtes, de relire plusieurs fois, mais aucun algorithme ne garantira l'obtention en final d'un bon roman ou d'une partition<sup>1</sup>.

La compétence du professionnel relève davantage de la composition que de la compilation.



### Une remarque de Mozart

Dans une lettre qu'il écrivit en 1789, Mozart a évoqué sa stratégie de composition : il y insiste sur l'insight qui se produit en lui, sur l'écoute réelle d'un tout sans jamais entendre les portées successivement (*Gleich alles zusammen*).

## Pratiquer régulièrement

Le professionnel fait ses preuves dans l'action. Il est nécessaire que le professionnel exerce régulièrement ses pratiques pour continuer à être compétent. Les pannes, les incidents, les problèmes à résoudre ou les projets à entreprendre sont des opportunités nécessaires au maintien et au développement de sa compétence. À la différence de la pile bien connue, le professionnalisme ne s'use que si on ne s'en sert pas. La pratique régulière est une garantie de confiance.

---

1. Lévy, P. : « *De la programmation considérée comme un des beaux arts* », Éditions de la découverte, 1992.



### Des travaux américains et une enquête de *Science et Avenir*

Selon plusieurs études américaines et selon une enquête réalisée par la revue *Science et Avenir* en 1998 à partir de données informatisées (PMSI) du système de santé en France, un chirurgien entraîné à l'opération d'une prothèse de hanche est un chirurgien qui en pose au moins une par semaine. Même pratiquée « en percutanée » sur écran de télévision ou « robotiquement assistée », la chirurgie reste un métier manuel qui suppose que la maîtrise de la pratique passe par l'entraînement et l'exercice régulier et fréquent. une pratique régulière et donc un entraînement<sup>1</sup>.

La recherche de la difficulté crée des occasions d'apprendre : elle nécessite de savoir construire de nouvelles combinaisons de ressources pour faire face à de nouveaux défis. Un problème ou un cas nouveau à traiter, c'est l'occasion de mettre au point une nouvelle méthode d'approche et de l'inscrire à son répertoire professionnel.

Supposant la mise à l'épreuve de la réalité, la mobilisation pertinente des savoirs, des savoir-faire et des aptitudes s'apprend progressivement. Ce n'est qu'au terme d'une certaine période que le professionnel pourra être reconnu comme compétent.

La mobilisation des ressources représente un certain coût que les ergonomes ont qualifié de « coût cognitif ». Ce coût est plus ou moins élevé, selon qu'il s'agit pour le sujet de mobiliser des ressources pour réaliser :

- des activités de routine qui sont fondées sur des habitudes,
- des activités régies par des règles et qui exigent en conséquence un contrôle permanent de leur respect,
- des activités qui doivent se baser sur les connaissances et schèmes opératoires possédés par le sujet.

Ces trois types d'activités représentent un ordre croissant dans le coût de mobilisation des ressources. Plus un sujet développe son

1. Lachand, L. T° : « *La chirurgie française en crise* », in Etudes, mars 2006.

niveau de professionnalisme – et donc plus il devient expert – plus il diminuera son coût cognitif en disposant et en mettant en œuvre des schèmes opératoires qui guideront de façon économique les combinaisons de ressources à réaliser. Il en coûtera davantage au débutant.

## **5. Il coopère efficacement et fait appel si nécessaire à des ressources qu'il ne possède pas lui-même pour comprendre et agir**

Un professionnel ne peut pas tout savoir. Il doit être capable de mobiliser en temps opportun, non seulement ses propres connaissances et sa voir-faire, mais également ceux de ses réseaux professionnels. Sa compétence ne dépend pas seulement de ses propres ressources mais aussi de tout un réseau de relations personnelles, de personnes ressources, de banques de données, de guides d'action, de documents à portée de main. Il n'est plus possible à un professionnel d'être compétent tout seul.

### **Le rhizome plutôt que la racine unique**

La compétence relève de moins en moins du modèle de la racine unique, mais de celui du rhizome qui se développe en recherchant les autres racines pour se combiner à celles-ci. Elle dépend des réseaux de savoirs auquel il appartient. On est proche de la notion *d'invisible collègue* à laquelle se réfèrent les Anglo-Saxons. L'expertise d'un professionnel est autant sociale qu'individuelle. Sa mémoire est une mémoire de réseau. Elle représente ce qu'il est capable de mobiliser comme compétences ou connaissances, là où elles se trouvent.



#### **Prenons quelques exemples**

- Chez Sollac une base de connaissances a été mise en place depuis 1992. Elle contient des fiches de traitement des problèmes avec les coordonnées des experts qui peuvent être consultés à propos des défauts rencontrés dans la fabrication de l'acier.

- Le Centre de Ressources Technologiques de Renault a créé sous intranet un annuaire des savoirs et des expertises. Des informations relatives à la concurrence sont par ailleurs accessibles dans la base Baccara du centre d'Analyse de la Concurrence.
- Chez Cofinoga, les connaissances des chargés d'études spécialisés dans l'acceptation des crédits ont été modélisées et capitalisées dans un dispositif informatique.
- Chez Volvo Cars Europe Industry, tous les deux mois dix personnes issues de dix groupes se réunissent sur une « plate-forme d'échanges ». Chaque groupe doit décrire ses travaux et réalisations aux autres groupes.
- Le sous-traitant automobile Faurecia a développé un dispositif intranet s'appuyant sur un réseau d'experts qui peut être mobilisé, au sein des ateliers, à partir de terminaux.
- Dans le domaine médical, le travail en réseau tend à devenir une composante de la professionnalité. Face à un incident chirurgical ou à une situation atypique rencontrée, le chirurgien ou le médecin ne peut pas se contenter de déclarer qu'il n'a jamais rencontré ce cas. Le patient et son entourage attendront de lui qu'il consulte les banques de données existantes, qu'il utilise des moteurs de recherche pour repérer si un cas semblable ne s'est pas présenté dans diverses parties du monde, y compris dans celles très éloignées de son lieu d'exercice.
- Dans le domaine de l'épileptologie, tout un réseau de spécialistes s'est constitué pour échanger sur des cas rencontrés, sur des décisions prises, sur les enregistrements divers qu'ils réalisent (électroencéphalogrammes, vidéo, IRM, examen SPECT...).
- Le pilotage d'un avion de ligne dépend non pas de la seule compétence individuelle du pilote mais de la compétence distribuée entre le pilote, le copilote, le navigateur, les contrôleurs au sol.
- Les responsables de formation des Banques Populaires ont à leur disposition un intranet nommé Cyber Nef. Celui-ci leur propose un ensemble de ressources qui peuvent leur être nécessaires pour exercer leur métier : des informations sur les obligations légales et la convention collective, une base de données sur les ressources

pédagogiques en bancassurance (media-banque), un observatoire des métiers de la banque comprenant les 277 emplois du groupe et un dictionnaire des 80 activités et 600 compétences requises, un « photoscope » permettant d'entrer en relation avec des collègues de travail, une bibliothèque d'images.

Les exemples pourraient être multipliés. Ils montreraient que l'action efficace d'un professionnel dépend pour une large part de la qualité du couplage entre la mobilisation adéquate de ses ressources incorporées et l'utilisation des ressources de son environnement. Il faut être « branché » pour ne pas courir le risque d'être un jour exclu. Ceux qui ne sauront pas utiliser et même se constituer des réseaux de ressources seront vite les « largués » de la compétence.

### **La fuite des cerveaux est une perte de réseaux**

Un professionnel privé des réseaux de ressources de son environnement ne peut plus agir avec compétence. La compétence du professionnel dépend en quelque sorte de la richesse du tissu social, matériel, humain, symbolique auquel il appartient. Entretenir ou développer sa compétence, c'est aussi contribuer activement à se créer un environnement favorable : constitution de réseaux, acquisition d'outils de communication à distance, recherche de banques de données...

Lorsque des professionnels quittent une entreprise, ils partent non seulement avec leurs compétences mais aussi avec leurs réseaux. La ressource immatérielle de l'intelligence et de la compétence ne dépend pas seulement des neurones des cerveaux mais aussi de multiples synapses sociales. La fuite des cerveaux est aussi une perte de réseaux. C'est bien là une des limites que rencontrent les cognitivistes quand ils cherchent à coder dans des systèmes experts l'expertise des praticiens. Les compétences ne sont pas réductibles à des ressources individuelles. L'expert tire ses connaissances des échanges qu'il effectue avec ses collaborateurs. Sa compétence est toujours le fruit d'une combinaison nouvelle obtenue par confrontation avec d'autres compétences individuelles mises en commun.

## Le milieu culturel comme ressource

Le professionnel sait tirer parti des ressources que lui offrent sa ou ses cultures d'appartenance (modèles, représentations, analogies...) et dont il se servira pour mettre en œuvre ses processus cognitifs. D'une façon générale, nous pensons avec les métaphores, les analyses, les images de notre environnement.

### Prenons quelques exemples

Concernant par exemple les tentatives de compréhension du fonctionnement du cerveau, Searle nous rappelle plaisamment que tous les modèles explicatifs ont été historiquement dépendants des technologies existantes : Freud compare le cerveau à un système hydraulique, Sherington à une installation de télégraphe, Leibniz à un moulin, sans compter les Grecs qui l'assimilaient à une catapulte... de quoi être modeste sur les analogies actuelles avec l'ordinateur digital ! Insertion culturelle large qui explique que beaucoup de découvertes scientifiques ont été effectuées indépendamment les unes des autres et simultanément en plusieurs lieux de la planète. Si Newton n'avait pas existé, il est fort probable que des Bernoulli, Maupertuis, d'Alembert ou Euler auraient pris sa place.<sup>1</sup>

## 6. Il tire régulièrement les leçons de l'expérience pour transposer et apprendre à apprendre

### Mettre en œuvre une triple boucle d'apprentissage

Le professionnel compétent sait tirer les leçons de l'expérience. Plus précisément, il sait transformer en expérience les situations vécues. «L'expérience, ce n'est pas ce qui arrive à un homme, c'est ce qu'il en fait», nous a rappelé Aldous Huxley. Il fait de sa pratique profes-

1. Searle, J. R. : «*Du cerveau au savoir*», Hermann, 1985.

sionnelle une opportunité de création de savoir. Le professionnalisme est un produit de l'expérience. C'est une des sources importantes de la confiance que pourront lui apporter ses clients. Ceux-ci s'en remettent à son expérience autant sinon plus qu'à ses diplômes. Mais il s'agit bien d'expérience, de réflexion sur l'action, et non seulement de temps d'ancienneté.

## Les travaux d'Argyris et Schön

Les leçons de l'action, c'est ce que Argyris et Schön nomment le « savoir actionnable » (*actionable knowledge*). C'est le savoir qui peut être mis en action, qui est non seulement pratique mais qui permet d'obtenir les effets escomptés parce qu'il est fondé sur une validation des théories d'action qui le sous-tendent<sup>1</sup>.

Argyris et Schön proposent de distinguer trois types de boucles d'apprentissage que nous visualiserons par le schéma du tableau 4.

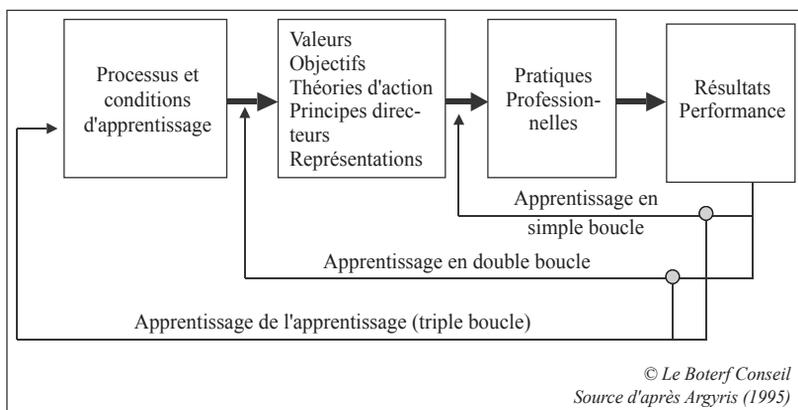


Tableau 4 – Trois boucles d'apprentissage

1. Argyris, C., Schön, D. : « *Theory in Practice: Increasing professional Effectiveness* », San Francisco, Josey-Bass, 1974.

Argyris, C. : « *Savoir pour agir* », Interéditions, 1995.

- **Type 1 : L'apprentissage en simple boucle** (*simple loop learning*). Le professionnel apprend en corrigeant son action par rapport à des objectifs, mais sans changer fondamentalement ceux-ci ni les valeurs ou les théories d'action qui guident son action.
- **Type 2 : L'apprentissage en double boucle** (*double loop learning*). Le professionnel apprend en remettant en cause ses objectifs et leurs fondements. Il est amené à faire évoluer ses schèmes opératoires et ses représentations, à réviser ses théories d'action.
- **Type 3 : L'apprentissage en triple boucle**. Le professionnel apprend à modifier ou à développer sa façon d'apprendre, à tirer les leçons de l'expérience. Ce troisième type contribue à améliorer le fonctionnement des deux boucles précédentes. Le professionnel apprend à apprendre. L'apprentissage devient un objet d'apprentissage.

## Formaliser pour transposer

Certes, toute situation comporte ses particularités et ne saurait se répéter à l'identique. Les caractéristiques du contexte, les acteurs, les objectifs, les problèmes et les aléas rencontrés sont à chaque fois uniques. Mais cette reconnaissance de la spécificité ne doit pas conclure à l'incapacité d'en tirer des leçons transférables et transposables. Chaque expérience peut être une source d'enseignements si on s'attache à la formaliser. Cette mise en forme de la pratique permet de découvrir et de traiter les analogies entre des expériences réalisées dans des contextes distincts.

C'est à partir d'une réflexion sur ses pratiques réelles que le professionnel, grâce à un travail d'abstraction et de conceptualisation, pourra réinvestir son expérience sur des pratiques et des situations diverses.

En prenant du recul par rapport à ses ressources, ses pratiques et ses façons d'apprendre, le professionnel développe sa capacité à conduire lui-même ses apprentissages. Le professionnel compétent est un *praticien réflexif*<sup>1</sup>.

---

1. Pour reprendre une expression d'Argyris et Schön.

## 7. Il agit en conformité à une éthique de service par rapport à ses clients

Une agence bancaire dévalisée, un système d'alarme sophistiqué mis hors de service, un horaire de braquage bien calculé, une connaissance précise de la topographie des lieux, aucune trace permettant une quelconque identification... le tout qualifié de « travail de pro » par la presse et les services de police. Le braqueur d'une banque peut être qualifié de professionnel... l'éthique au service du client en moins !

### De l'éthique des ordres professionnels...

À la différence du braqueur de banque, le professionnel se reconnaît à son éthique. C'est une des raisons pour lesquelles ses clients peuvent lui faire confiance. On retrouve ici une des origines du qualificatif de professionnel. La notion de *profession* trouve en effet son origine dans les *ordres professionnels* dans lesquels le professionnel prête serment (*profes*) de respecter un ensemble de règles de comportements vis-à-vis de ses clients, dont en particulier celles du secret professionnel se traduisant par l'engagement à ne pas dévoiler à des tiers des informations qu'il a le droit de détenir sur ses clients. Cette notion se réfère en particulier aux figures types du médecin, du notaire, de l'avocat. Cette définition concernait au Moyen Âge les savoirs intellectuels. Elle s'est, depuis, étendue aux professions libérales. Il existe donc traditionnellement une relation étroite, dans une profession, entre l'éthique et les savoirs : la profession est une communauté de valeurs et de vie. Des instances légitimées émettent des règles et sont chargées de veiller à leur bonne application. Les ordres des médecins ou des architectes en sont des illustrations bien connues. Le professionnel est habilité par son ordre d'appartenance à exercer des activités que d'autres ne peuvent mettre en œuvre. Il obtient pour cela une *licence*. Les ordres produisent des normes et des règlements dont ils veilleront à l'application et dont une des finalités essentielles est bien de donner confiance aux clients. Ils permettent à ceux-ci de *se confier* à des professionnels.

Remarquons au passage que la confiance est due également au fait qu'il est possible de parler de profession quand un nombre significatif de personnes exercent un même type d'activité qui nécessite une formation définie et labellisée. Avec l'essor des universités au XII<sup>e</sup> siècle apparaît le terme de profession, qui concerne les métiers qui « se professent » à l'université et qui ne peuvent se satisfaire d'une formation sur le tas<sup>1</sup>.

### ... à l'éthique des professionnels

Le qualificatif de professionnel s'est maintenant généralisé: il est possible d'être reconnu comme un bon professionnel sans être obligé d'appartenir à un ordre. Mais l'exigence éthique subsiste: le professionnel ne possède pas seulement un métier. Il l'exerce avec une forte exigence de service et de respect vis-à-vis de son client. Exercer une profession suppose une relation de service. Exercer un métier fait davantage référence à la mise en œuvre d'un savoir-faire ou d'une expertise. Celui qui maîtrise un métier possède un ensemble de savoirs et de savoir-faire spécifiques éprouvés par l'expérience. Si la profession suppose le métier, l'inverse n'est pas toujours constaté.

La prestation de métier d'un professionnel doit être «service compris».

On attend d'un professionnel qu'il se réfère non seulement à une morale (règles déontologiques) mais aussi à une éthique: le professionnel donne un sens à son action en confrontant ses valeurs à la réalité des situations dans lesquelles il intervient. Il saura se remettre en question. L'éthique est une recherche: elle se situe au-delà d'une charte. La conduite du professionnel ne peut être totalement dictée à l'avance: son orientation dans les multiples situations à gérer est toujours à définir. Les valeurs restent abstraites et n'ont pas de caractère obligatoire. Définies préalablement et indépendamment de toute action concrète, elles ne permettent pas de choisir entre différentes alternatives. Celles-ci devront résulter de la confrontation des valeurs à chaque situation rencontrée.<sup>2</sup>

---

1. Geay, André: «L'alternance comme processus de professionnalisation: implications didactiques», in *Éducation permanente*, n° 172, 2007.

2. Cette conception de l'éthique a été notamment développée par Alexandre Lhotellier dans «*Tenir conseil*», Seli Arslan, 2001.

# Les niveaux de professionnalisme

---

Le professionnalisme n'est pas et ne doit pas être un état stable. Il est à construire progressivement par l'expérience et les expériences accumulées.

Tout en reconnaissant le caractère probablement trop schématique de la classification suivante, nous proposons de distinguer les trois niveaux suivants :

- débutant
- professionnel confirmé
- expert

Le tableau 5 résume ces trois stades qui peuvent servir à caractériser ou positionner l'ensemble du professionnalisme d'une personne et non pas le niveau de telle ou telle de ses compétences particulières.

Expert	Démarche/Mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réagit de façon intuitive et globale ; sans se référer explicitement aux règles de la profession ; voit directement ce qu'il faut faire ; ne calcule pas sa réponse ; sait faire face de façon immédiate aux événements ; agit de façon spontanée ; sait court-circuiter les étapes de procédure, faire des impasses ; forte capacité d'intuition et d'insight.</li> <li>- Ne recourt aux démarches, aux règles et procédures habituelles qu'en situation inhabituelle de rupture ou dégradée.</li> <li>- Se fie davantage à des approches de structures qu'à la recherche des détails ; forte capacité de reconnaissance de formes.</li> <li>- Met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques ; vision synthétique.</li> <li>- Sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations ;</li> <li>- Anticipe à partir de signaux faibles.</li> <li>- Sait ce qu'il prononce dans une conjoncture.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Très contextualisés.</li> <li>- Très rapidement mobilisables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se réfère à une heuristique (ramenant à une typologie de problèmes ou de situations).</li> <li>- Organise ses connaissances à partir de schémas, de modèles, d'analyses, de « patterns » de « théories d'action ».</li> <li>- Organise ses connaissances en blocs (« chunks ») reliés entre eux et faciles à mobiliser.</li> <li>- A su développer l'opportunité des méta-connaissances qui lui permettent de mieux sa voir mettre en cause ses savoirs.</li> <li>- Connaît les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacités...) qu'il possède.</li> <li>- Forts automatismes et savoir-faire incorporés.</li> <li>- Capacité à saisir le bon moment de mise en œuvre de ses connaissances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats.</li> <li>- Non seulement réagit mais anticipe.</li> <li>- Immédiatement opératoire.</li> <li>- Rapidité d'exécution.</li> <li>- Aisance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Totalé ; peut en fixer les limites.</li> <li>- Sait donner de nouvelles interprétations aux règles.</li> <li>- Capacités à créer ses propres règles.</li> <li>- Abandon des règles d'entraînement.</li> <li>- Prend des risques à titre personnel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Très congruente.</li> <li>- Connaît les points forts et les limites de l'expertise.</li> <li>- Confiance en soi,</li> <li>- Aisance,</li> <li>- Aplomb.</li> <li>- Sait gérer son image.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Très grande régularité de la compétence.</li> </ul>

© Le Boterf

Tableau 5 – Trois niveaux de professionnalisme : débutant, professionnel confirmé, expert

	Démarche/Mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
Professionnel confirmé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stratégies d'étude et de résolution de problèmes.</li> <li>- Sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif.</li> <li>- Sait prendre des décisions raisonnées en fonction d'un diagnostic et d'un objectif.</li> <li>- Vision globale et cohérente des situations.</li> <li>- Confiance limitée en l'intuition ; se fie aux méthodes d'analyse.</li> <li>- Adapte les règles à un contexte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextualisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sait anticiper le temps nécessaire.</li> <li>- Réactivité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomie.</li> <li>- Sait interpréter les règles.</li> <li>- Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confiance en ses capacités et connaissances.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fiabilité.</li> </ul>
Débutant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vision partielle d'une situation.</li> <li>- Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème.</li> <li>- Faible tri des informations.</li> <li>- Fonctionne par tâtonnements, essais et erreurs.</li> <li>- Progression pas à pas et analytique.</li> <li>- Peu ou pas de recours à l'intuition.</li> <li>- Forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Généraux et peu contextualisés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaît mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir.</li> <li>- Organise ses connaissances davantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schémas mémorisés.</li> <li>- Savoirs fragmentaires. En reste à la structure superficielle des problèmes. Faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté à anticiper le temps nécessaire.</li> <li>- Lenteur due à l'apprentissage.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible autonomie.</li> <li>- Application des règles formelles.</li> <li>- Forte utilisation des règles d'entraînement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu fiable mais réussites ponctuelles.</li> </ul>	

© Le Boterf

Tableau 5 – (suite)



## Comment professionnaliser ?

---

Comment professionnaliser ? Le titre de ce chapitre, et également celui de cet ouvrage, pourrait prêter à confusion. En effet, en toute rigueur, on ne peut professionnaliser personne. Une telle affirmation peut paraître quelque peu provocante et doit être expliquée avant que le lecteur troublé... ne ferme ce livre.

En fait, seules les personnes peuvent *se professionnaliser* si elles le souhaitent et si elles s'engagent dans des projets d'acquisition et de développement des compétences. Toute construction du professionnalisme nécessite une forte implication, un engagement qui n'est pas sans nécessiter une certaine ténacité.

Le professionnalisme résulte d'un investissement personnel mais aussi de moyens mis à disposition. Ce qu'il est possible de faire, c'est non pas de professionnaliser mais de mettre en place des *dispositifs de professionnalisation*.

### Distinguer dispositif et disposition

Pour des raisons de clarification, nous distinguerons les termes de dispositif et de disposition. Dans cet ouvrage, nous entendrons sous le terme de *disposition*, les textes réglementaires ou législatifs traitant de la formation et de la professionnalisation. Sous le terme de *dispositif*, nous entendrons, en termes d'ingénierie, un ensemble

d'éléments en interaction et mis en cohérence pour produire des résultats escomptés.

Les dispositions prises par l'ANI (Accord National Interprofessionnel) du 20 septembre 2003 et repris dans la loi du 4 mai 2004 ne font pas l'objet de cet ouvrage<sup>1</sup>. Les accords de branches auxquelles elles ont ensuite donné lieu non plus. Autant cette Réforme de la Formation professionnelle en France peut être considérée comme marquant une étape de progrès importante, autant la professionnalisation ne saurait se réduire aux dispositions des « contrats de professionnalisation » et des « périodes de professionnalisation ». Il va de soi que les dispositifs de professionnalisation devront tenir compte de ces dispositions réglementaires, mais ils ne sauraient s'y réduire.

Ce qui nous semble essentiel pour cet ouvrage, c'est de se référer à *l'esprit de l'ANI*, à ce qu'on désigne parfois comme sa « philosophie », et non pas à se limiter à telle ou telle des dispositions particulières.

## **Deux questions à traiter**

En conséquence, nous proposons dans ce chapitre de répondre aux deux catégories de questions suivantes :

*quels sont les principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation ? En quoi une telle ingénierie se distingue-t-elle de l'ingénierie de la formation ?*

*quel dispositif concevoir pour favoriser des projets personnalisés de parcours de professionnalisation ? Comment concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation avec le modèle de la « navigation professionnelle » ?*

---

1. Nous renvoyons pour cela aux nombreuses publications à ce sujet, dont en particulier les excellents ouvrages de Marc Denney : « *Réforme de la formation professionnelle* », esf éditeur, 2004, et de Christophe Parmentier et Philippe Rossignol : « *Formation professionnelle - Guide de la Réforme* », Éditions d'Organisation, 2004.

## 1. Les principes directeurs d'une ingénierie de la professionnalisation

Dans l'esprit de l'ANI mais en ne se limitant pas à ce dernier il nous semble que toute démarche d'ingénierie d'un dispositif de professionnalisation devrait répondre aux 10 principes directeurs suivants :

- *Préparer à « agir avec compétence » dans des situations professionnelles et non seulement faire acquérir des ressources*
- *Concevoir les référentiels (de métier, d'emploi, d'activités) en termes prospectifs et comme des espaces de progression professionnelle sur lesquels peuvent s'inscrire des cibles de professionnalisation*
- *Concevoir les parcours de professionnalisation dans l'intérêt conjoint des employeurs et des salariés*
- *Favoriser l'élaboration et la réalisation de projets personnalisés de parcours de professionnalisation*
- *Proposer une offre modulaire d'opportunités variées de professionnalisation et non seulement de formation*
- *Mettre en œuvre une alternance ayant pour pivot central les situations de travail*
- *Considérer l'apprenant comme acteur de sa professionnalisation*
- *Évaluer et reconnaître les progrès en professionnalisation*
- *Mettre en œuvre des fonctions de tutorat et d'accompagnement de parcours*
- *Assurer une coopération de qualité entre les acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation*

### ① Préparer à agir « avec compétence » dans des situations professionnelles et non seulement faire acquérir des ressources

Comme nous l'avons développé dans le chapitre 2, un professionnel se reconnaît non seulement au fait qu'il possède des ressources pour agir (connaissances, savoir-faire, comportements professionnels...) mais aussi parce qu'il agit avec pertinence et compétence. C'est la raison pour laquelle ses clients peuvent lui faire confiance.

Une telle définition conduit à considérer qu'un dispositif de professionnalisation, et non seulement de formation, doit nécessairement *entraîner* ceux qui s'y engagent à :

- mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport à des familles de situations à gérer,
- construire et mobiliser des combinaisons de ressources appropriées,
- travailler en contexte,
- coopérer efficacement pour atteindre des objectifs.

Une telle orientation met en évidence à quel point il est important de concevoir le dispositif avec *une approche en termes de situation professionnelle*<sup>1</sup>. Cette approche est en effet nécessaire pour :

- effectuer une typologie des principales familles de situations auxquelles le dispositif doit préparer,
- distinguer parmi celles-ci les situations courantes ou récurrentes et les situations particulièrement critiques ou rares qui peuvent se présenter,
- effectuer un repérage et une analyse des activités qu'il convient de savoir réaliser,
- mettre en évidence la variété des contextes de mise en œuvre d'une activité et que doivent savoir prendre en compte les apprenants,
- identifier les principales ressources à posséder et à utiliser pour réaliser ces activités et gérer les situations professionnelles,
- construire des situations simulées susceptibles d'entraîner à mettre en œuvre des pratiques ou des gestes professionnels selon les règles de l'art et à coopérer avec d'autres acteurs,
- choisir des mises en situations réelles accompagnées pour entraîner à agir en contexte,
- organiser des situations d'évaluation permettant d'estimer la maîtrise des pratiques professionnelles et l'utilisation efficiente de ressources,
- mettre en évidence le rôle premier qui revient à l'employeur et le rôle d'appui qui revient aux formateurs dans l'organisation et la réussite de la professionnalisation.

---

1. Des exemples de description de situations professionnelles sont proposés dans la 5<sup>e</sup> édition de notre ouvrage : « *Ingénierie et évaluation de compétences* », Éditions d'Organisation, 2006.

② **Concevoir les référentiels (de métier, d'emploi, d'activités) en termes prospectifs et comme des espaces de progression professionnelle sur lesquels peuvent s'inscrire des cibles de professionnalisation**

**Des référentiels conçus comme des espaces de progression**

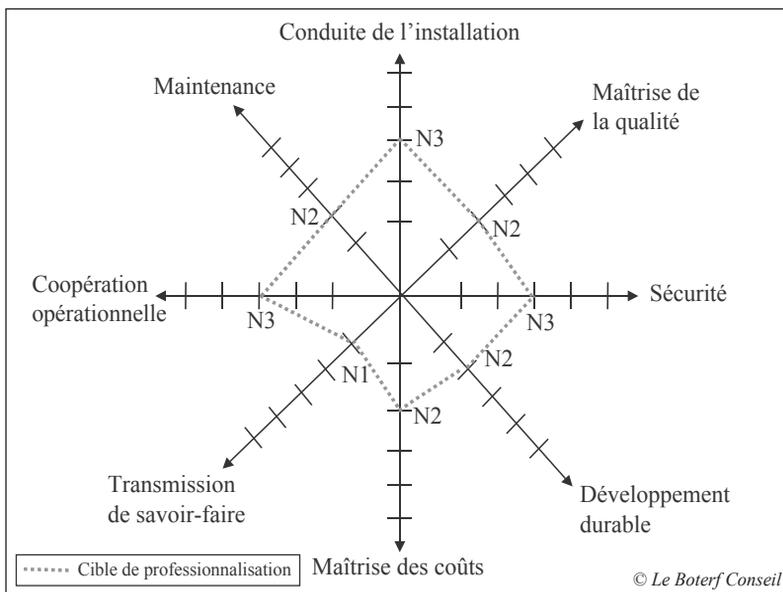
Les référentiels de métiers ou d'emplois-types prennent souvent la forme de super-descriptions de poste. Introduite au début des années soixante-dix par les chercheurs du CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications), la notion d'emploi-type désigne « le regroupement de situations de travail présentant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être occupées par un même individu ». Si cette notion a marqué un progrès important par rapport à la notion de poste de travail, elle est restée cependant marquée par cette référence. Les descriptifs d'emplois-types, construits sur la base de familles de postes de travail reprennent la même façon de les appréhender : des missions plutôt que des résultats attendus, une liste d'activités plutôt qu'une liste de tâches, des savoir-faire et des savoirs associés plutôt que des savoir-faire et des contenus de connaissances. Le niveau d'abstraction diffère, la logique descriptive reste la même. Mais répétons-le, le progrès réalisé est important : il permet de ne pas enfermer la formation dans le cadre trop étroit des postes de travail et de mettre en œuvre des politiques de gestion prévisionnelle des compétences fondées sur un nombre relativement réduit d'emplois-types, ce que ne permettent pas la multiplicité et l'instabilité des postes individuels.

Ce type de référentiel ne permet pas cependant de fournir une visibilité sur les progrès possibles en professionnalisme qui peuvent être accomplis au sein d'un métier ou d'un emploi-type. Ces référentiels décrivent de façon synthétique ce que de vrait savoir et savoir faire en moyenne un professionnel confirmé. Ils ne disent rien sur les niveaux de professionnalisme avec lesquels ils peuvent être exercés. Entrer dans une logique de professionnalisation, et donc de progrès en professionnalisme, suppose l'établissement de référentiels qui soient conçus comme des espaces de progression possibles tant en activités qu'en ressources à acquérir. De tels référentiels existent : ils

sont structurés autour de domaines (technique, qualité, sécurité, coopération, développement durable...) au sein desquels prennent place des axes de progrès en activités et/ou en ressources. Sur chaque axe les activités ou ressources sont ordonnées par ordre croissant de difficulté ou de complexité.

Des niveaux de progrès en professionnalisme (débutant, professionnel confirmé, expert...) peuvent ainsi être proposés<sup>1</sup>.

Le tableau 6 suggère une structure de confection d'un référentiel permettant le positionnement d'une cible de professionnalisation. Cet exemple ne vise qu'à illustrer une démarche : les référentiels, pourront prendre des configurations graphiques diverses.



**Tableau 6** – Positionnement d'une cible de professionnalisation sur un référentiel

1. Pour les lecteurs qui seraient intéressés pour approfondir la connaissance et les méthodes d'établissement de ces référentiels, nous nous permettons de les orienter vers notre ouvrage : « *Ingénierie et évaluation de compétences* », Éditions d'Organisation (1998, 5<sup>e</sup> édition 2006).



## Prenons quelques exemples

- Sur le site Amora Maille de Dijon, le référentiel métier d'un conducteur de ligne a été construit en fonction de quatre axes : production, maintenance, qualité, environnement humain. Des critères objectifs de positionnement ont été fixés de façon à établir avec rigueur des évolutions professionnelles et des projets de formation.
- Chez Opavia, entreprise du groupe Danone, en Tchéquie, cinq axes de compétences structurent le référentiel des opérateurs : conduite de machines, maintenance, qualité, sécurité, management. Chacun d'entre eux est gradué avec dix niveaux de compétences.
- Aluminium Dunkerque, Euro Aspartame, Arcelor disposent déjà d'une longue expérience dans la confection et l'utilisation de référentiels proposant des axes de progression.
- Chez ADF (Aluminerie de France), chacun des onze métiers d'opérateurs est décrit par un référentiel comprenant huit axes de compétences correspondant au périmètre de responsabilités du métier. Pour chacun des axes trois à cinq compétences clés sont identifiées et ouvrent des perspectives de progression<sup>1</sup>.
- Chez Renault, les agents de production (APR) des deux filières « exploitant industriel » et « conducteur d'installations » ont la possibilité de valider par an, avec augmentation salariale à la clé, un bloc de sept à huit compétences élémentaires figurant sur un référentiel de filière.

## Des hypothèses d'évolution à actualiser

Il est souhaitable que les référentiels non seulement donnent une visibilité sur des progressions professionnelles mais soient conçus également avec une vision prospective à moyen terme. Ils prennent place dans une démarche de gestion anticipée des métiers et des compétences. À condition de *ne pas confondre l'anticipation et la*

1. Roy du, O., Lemay, J., Paulino, C. : « *La gestion par les compétences* », Anact, 2003.

*prédiction*. Anticiper consiste à avancer des hypothèses d'évolution et à réunir les conditions requises pour transformer en objectifs celles qui apparaissent souhaitables. La prospective sur les métiers n'est ni prophétie ni futurologie. Ce n'est pas une pure spéculation sur ce que sera l'avenir : on ne cherche pas à « deviner » ou même à « découvrir » le futur . On ne peut prédire avec certitude ce qui adviendra. Dans un environnement complexe et incertain, il devient nécessaire d'accepter que tout ne puisse être prévu et que les raisonnements probabilistes deviennent les plus appropriés. L'heure n'est plus aux prévisions fines. Vouloir figer les référentiels de métier reviendrait à adopter une approche mécaniste et illusoire. Les référentiels de métiers ou d'emplois ne peuvent être que provisoires. Ils n'existent que pour être actualisés. Mais sans eux l'actualisation ne serait pas possible. *Face à la montée de l'imprévisible et même de l'inédit, corriger le prévu devient plus important que prévoir.*

Il importe donc de mettre en place, dans les dispositifs de professionnalisation, des procédures d'actualisation et de révision des référentiels. Les exemples sont malheureusement trop nombreux de référentiels qui sont restés lettre morte pour avoir été élaborés en dehors de toute préoccupation de maintenance.

## **Les cibles de professionnalisation**

Elles sont à distinguer des référentiels. Nous entendons en effet par cible de professionnalisation, l'ensemble cohérent des objectifs qui doivent être atteints au terme d'un parcours. Par rapport à un même référentiel de métier, il peut y avoir plusieurs cibles de professionnalisation : il y en a autant que de parcours. Nous considérons un référentiel comme un « espace » sur lequel peuvent s'inscrire plusieurs cibles. Prenons un exemple : au terme d'un « contrat de professionnalisation » tel qu'il est défini par l'ANI et la Réforme de la formation professionnelle, un jeune, au départ sans qualification, n'atteindra pas le niveau de professionnalisme d'un professionnel confirmé ou d'un expert du métier . Il pourra acquérir des compétences qui se situeront autour du niveau de débutant. Il n'en sera pas de même pour un professionnel disposant déjà de quelques années

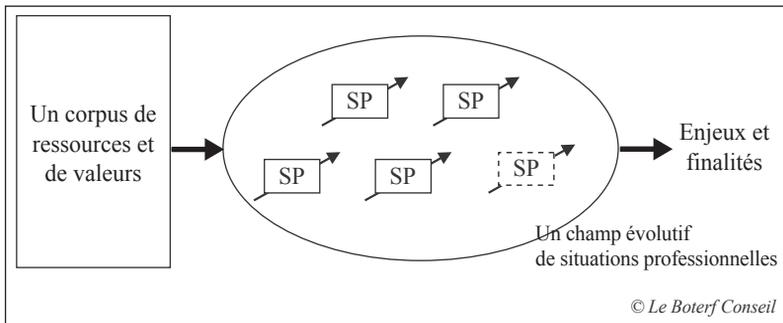
d'expérience dans le métier et qui effectuera un parcours le conduisant à des niveaux plus élevés de professionnalisme.

Les cibles de professionnalisation devront indiquer des objectifs non seulement pour les types d'activités ou de situations à gérer mais également pour des savoirs, des savoir-faire et des comportements professionnels à acquérir.

## Un métier : un ensemble évolutif de situations

On pourrait définir un métier comme un ensemble évolutif de situations professionnelles auquel est associé un corpus de valeurs et de ressources nécessaires pour pouvoir les gérer.

Le tableau 7 en donne une représentation simplifiée.



**Tableau 7** – Un métier : un ensemble évolutif de situations professionnelles et d'un corpus de ressources associées

Une telle conception d'un métier induit des pratiques de professionnalisation consistant à entraîner une personne à gérer l'ensemble des situations clés du métier. Il est possible d'observer que diverses entreprises mettent en place des processus de professionnalisation en faisant parcourir ces diverses situations par ceux qui entreront dans le métier.

### ③ Concevoir des parcours de professionnalisation dans l'intérêt conjoint des employeurs et des salariés

Dans l'esprit de l'ANI, cette recherche d'un intérêt conjoint nous conduit à considérer que les parcours de professionnalisation doivent constituer à la fois :

- **pour les employeurs**, un véritable investissement sur les compétences de leurs salariés pour assurer une compétitivité durable de leur entreprise. Un bon niveau de professionnalisme doit en effet leur permettre de :
  - mettre en œuvre et de réussir les projets de l'entreprise. Qu'il s'agisse du plan stratégique, de plans sectoriels, de projets d'investissement ou de projets spécifiques (qualité, contrôle de gestion, organisation, commercial...), de grands projets régionaux (transport en commun, urbanisme, événements culturels...), leur réalisation et leur réussite dépendent en partie de la réunion et de la mise en œuvre en temps opportun des compétences professionnelles nécessaires,
  - disposer à temps des compétences requises pour exercer les emplois actuels et futurs,
  - obtenir un bon maillage des compétences pour gérer les interfaces entre les métiers, les services, les départements ou les prestataires. Le « métier » d'une entreprise est directement lié à sa compétence collective. Une entreprise peut être définie comme un système de compétences. Dans une banque, les compétences du personnel commercial doivent pouvoir s'articuler avec celles du back-office ; dans une usine de production de véhicules automobiles, les compétences du service des méthodes doivent pouvoir trouver du répondant dans celles qui existent dans les ateliers de production. Une rupture dans la chaîne des compétences met en cause le bon exercice du métier de l'entreprise,
  - résoudre les dysfonctionnements récurrents qui seraient dus à des déficits de compétences.
- **pour les salariés**, demandeurs d'emploi ou les personnes en situation de mobilité, investir pour développer leur capital de professionnalisme.

Dans une conjoncture économique difficile et incertaine, dans un environnement de travail sans cesse évolutif, devant des risques répétés de perte d'emploi, pouvoir faire état d'un portefeuille de compétences n'est pas négligeable. Cela ne résout malheureusement pas tous les problèmes et n'élimine pas tous les risques de perte d'emploi. Il n'en reste pas moins que celle ou celui qui pourra mettre en avant une validation non seulement d'un ensemble de compétences acquises mais aussi de sa capacité à les mettre en œuvre dans des situations variées disposera d'un avantage appréciable sur le marché du travail. Il sera en mesure d'argumenter sur son employabilité.

Les parcours de professionnalisation doivent donc être envisagés avec la recherche d'une convergence d'intérêts entre les besoins des employeurs et ceux des individus. Convergence ne signifie pas similarité et absence de tensions. Les points de vue, les finalités ou les priorités peuvent être distincts voire opposés, mais ils se rejoignent sur un point : celui de considérer la construction des compétences comme un enjeu essentiel.

#### ④ Favoriser l'élaboration et la réalisation de projets personnalisés de parcours de professionnalisation

C'est toute une nouvelle approche de l'ingénierie de la formation qui est ici sollicitée. Rappelons en effet que l'ingénierie de la formation qui s'est développée des années soixante-dix à nos jours en France est une ingénierie inspirée de l'ingénierie industrielle telle qu'elle pouvait exister autour de la Seconde Guerre mondiale. Il s'agissait alors :

- de concevoir des «ouvrages» (installations industrielles, bâtiments, équipements...) et de manière plus générale des «dispositifs»,
- de traiter des «flux» collectifs (d'individus ou de matières) circulant sur des autoroutes, des ponts ou dans des canalisations.

L'ingénierie de la formation s'est alors orientée vers la conception de dispositifs de formation (écoles, instituts, plans de formation...) destinés à former des promotions d'élèves, d'étudiants ou de salariés dans le cadre de la formation initiale ou continue, générale ou

professionnelle. De tels dispositifs étaient essentiellement conçus pour assurer la formation de « cohortes » : les parcours individuels y étaient peu ou pas du tout considérés. Il en a résulté le plus souvent une ingénierie de programmes et de cursus collectifs.

## **La montée de l'individualisation**

Cette approche – même si elle reste pertinente dans de nombreux cas – est cependant appelée à évoluer, notamment sous l'impact d'une forte tendance à l'individualisation.

Il suffit de prendre connaissance de la documentation professionnelle concernant les offres de formation et les divers travaux de recherche ou les publications sur la formation pour se rendre compte des appellations diverses avec lesquelles il est fait référence à la prise en compte de cette individualisation. Quelques exemples suffiront : auto-formation accompagnée ou assistée, formation flexible, ateliers de pédagogie individualisée, centre de ressources, formations ouvertes et à distance, *e-learning*, formation en ligne, apprentissage auto-dirigé, *self-directed learning*...

Les dispositifs réglementaires ou législatifs témoignent aussi de cette évolution : chèques formation en Belgique, *learning vouchers* aux États-Unis, *National Vocational Training - NVQ's* au Royaume Uni, validation des acquis professionnels, validation des acquis de l'expérience (VAE), congé individuel de formation (CIF) et droit individuel à la formation (DIF) en France, toutes ces dispositions favorisent les projets et les parcours individualisés. Elles sont en cohérence avec cette nouvelle perspective européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (*lifelong learning*). Elles prennent en compte la diversité reconnue des espaces de formation (*lifewide learning*).

En France, l'Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003 et la loi du 4 mai 2004 qui lui fait suite vont contribuer à inscrire la formation dans la perspective de parcours professionnels personnalisés. Le code du travail lui-même est modifié dans son article IX : la formation professionnelle continue prend place dans le cadre de « la formation professionnelle tout au long de la vie ».

Le paysage qui s'annonce dans le domaine de la formation des adultes et de la formation professionnelle est donc très différent de celui qui prévalait au moment de la loi du 16 juillet 1971 sur la formation continue. Depuis la fin des années soixante-dix jusqu'au moment où sont écrites ces lignes c'est un nouveau paradigme de la formation qui se met en place : celui d'une individualisation de la formation. Le sens doit en être ici précisé : il s'agit non pas d'une généralisation de l'auto-formation individuelle mais de projets et de parcours de formation personnalisés pouvant comporter des moments de formation en situation collective. Notons également le renversement de perspectives : il s'agit moins de former des personnes (appelées autrefois de façon significative des « formés ») que de réunir des conditions favorables pour que ceux-ci puissent être des *sujets apprenants*, des acteurs de leur propre formation. Le thème de *l'apprenance* commence à mobiliser l'activité des chercheurs en sciences de l'éducation<sup>1</sup>. Le terme « apprenant », emprunté à nos cousins québécois, a déjà depuis plusieurs années pris la place de celui de « formé ».

Prenons un exemple : à Valence, les formations en maintenance industrielle utilisent les ressources en e-learning pour individualiser les apprentissages et faciliter des entrées décalées et à distance dans l'offre de formation.

La qualité de service, ce n'est pas seulement procurer des soins de qualité, c'est aussi « prendre soin de ».

À noter également l'intérêt croissant porté aux *styles* personnels : styles cognitifs et styles d'apprentissage même si le flou conceptuel qui les accompagne souvent nécessite un approfondissement des recherches les concernant. Prenant appui sur les travaux de Kolb<sup>2</sup>, le modèle de Hay/McBer met en évidence quatre styles d'apprentissages qui peuvent par ailleurs s'enchaîner : apprendre par les sentiments à travers l'expérience concrète, apprendre par la réflexion grâce à l'observation réfléchie, apprendre par la pensée au moyen de la conceptualisation abstraite et apprendre par l'action dans l'expérimentation

1. Nous renvoyons en particulier aux travaux novateurs de Philippe Carré, professeur à Paris X Nanterre, sur l'apprenance.

2. Kolb, D. A. : « *Experiential Learning* », Prentice Hall, 1984.

active<sup>1</sup>. Dans un registre voisin, la distinction faite par les ergonomes entre le « genre » et les « styles » témoigne de l'importance accordée à la singularité des pratiques professionnelles<sup>2</sup>.

L'individualisation qui se développe depuis les années 1960 ne correspond plus à l'individualisme qui existait depuis le XVII<sup>e</sup> ou le XVIII<sup>e</sup> siècle mais se réfère davantage à un sujet revendiquant le droit d'être lui-même et d'être reconnu socialement comme tel<sup>3</sup>. Il s'agit d'un individualisme identitaire plutôt que d'un individualisme de repli sur soi. Il se traduit par une quête personnelle d'authenticité.

### **Une évolution nécessaire de l'ingénierie**

Une nouvelle approche de l'ingénierie s'impose. Elle doit consister à concevoir et à mettre en place des dispositifs favorisant les parcours individualisés de professionnalisation et non plus seulement des dispositifs de formation collective. La diversité des parcours de professionnalisation devra remplacer la standardisation des cursus collectifs. Les programmes auront à céder la place aux projets personnalisés.

Le groupe des restaurants Quick a mis en place en 2006 un dispositif permettant de favoriser des plans de formation individualisée des directeurs de restaurants : à partir d'une confrontation entre une auto-évaluation de ses compétences par le directeur et l'évaluation portée par son responsable hiérarchique, ce plan permet à un directeur de construire une trajectoire de formation sélectionnant divers modules de formation (marketing, logistique, relation avec les partenaires, vente...). Le parcours débouche sur la soutenance d'un mémoire permettant d'obtenir un certificat de maîtrise des compétences (CMC) de directeur de restaurant.

Un malentendu doit tout de suite être écarté : promouvoir des projets de parcours personnalisés ou individualisés ne signifie pas que les parcours de formation ou de professionnalisation se fassent en individuel. Ce sont les projets de parcours qui devraient être individualisés et non pas la réalisation même des parcours, ce qui serait par

---

1. Hay, McBer : « *Répertoire des styles d'apprentissage* », Boston, 1999.

2. Clot, Y. : « *Avec Vygotski* », éditions la Dispute, 1999.

3. Charles Taylor : travaux de ce professeur à l'université McGill.

ailleurs difficilement réalisable du point de vue économique. Un projet personnalisé peut et doit comporter des moments de formation collective. Plusieurs projets individualisés peuvent se rencontrer sur des moments de construction en commun de compétences ou d'acquisition de connaissances.

C'est en fonction des acquis et des expériences de chaque apprenant que des parcours différenciés pourront être élaborés et mis en œuvre. Les outils de positionnement ont ici toute leur importance.

## ⑤ Proposer une offre modulaire d'opportunités variées de professionnalisation et non seulement de formation

### **Le professionnalisme n'est pas au bout d'un enchaînement de stages**

Nous assistons depuis quelques années à une évolution lente, un peu à l'image des plaques tectoniques : on ne se rend compte de son importance qu'après coup. La valorisation des raisonnements en termes de processus de production et de maintenance de compétences a fini par relativiser la formation. Celle-ci n'apparaît maintenant que comme un moyen parmi d'autres de contribuer à la production de compétences. Le professionnalisme n'est pas au bout d'un enchaînement de stages. Il se développe essentiellement par l'expérience du travail en participant à des projets, en résolvant des problèmes, en réalisant une mission particulière, en changeant de fonction, en transférant son savoir à des collègues, en participant à la mise en routes des équipements, en rédigeant un article professionnel ou un mode opératoire... La formation vient en appui de l'apprentissage par le travail.



#### **Les travaux de la Yale University**

D'après les études effectuées par la Yale University, pour que les personnes développent de nouvelles compétences, il est nécessaire de structurer l'apprentissage de la façon suivante : 70 % de mises en situations présentant des défis, 20 % de retours d'expérience sur les résultats obtenus et sur les processus pour les atteindre, 10 % de formations formelles (sessions, cours, séminaires, stages...).

Ce n'est pas un hasard si le terme de « didactique professionnelle » tend à prendre place dans les disciplines de l'ergonomie. Il désigne cette recherche des conditions à réunir pour qu'une situation de travail devienne une ressource formatrice.

Il résulte de cette évolution qu'une simple offre d'actions de formation ne peut répondre aux exigences de professionnalisation. Pour ce motif, nous avons proposé depuis plusieurs années de raisonner en termes d'*offre de professionnalisation*.

Une telle offre n'est pas un programme mais *un ensemble d'opportunités* pouvant contribuer à un projet de professionnalisation par rapport à un référentiel donné. Ces dernières constituent des situations diverses d'apprentissage, chacune d'entre elles pouvant apporter une *contribution spécifique* à un parcours de professionnalisation.

## **Des opportunités variées de professionnalisation**

Nous proposerons la typologie suivante de ces situations d'apprentissage possibles. La liste n'est pas exhaustive mais nous avons relevé celles qui nous semblent les principales :

- ***Les situations de formation en face à face et en salle***

Elles permettent d'acquérir des connaissances théoriques, d'avancer sur des démarches intellectuelles ou cognitives, de travailler sur des représentations, d'effectuer une prise de recul par rapport à des pratiques professionnelles. On les retrouve fréquemment dans les séminaires ou les stages. Elles sont présentes également dans les périodes de formation au sein des dispositifs en alternance.

- ***Les situations d'auto-formation accompagnée en présence ou à distance***

Elles donnent également la possibilité d'acquérir des connaissances théoriques ou des savoir-faire cognitifs. Elles ont l'avantage de n'être plus limitées par une unité de temps ou de lieu.

Les centres de ressources peuvent être physiques et/ou virtuels.

- ***Les situations de travail simulées ou reconstituées***

Elles jouent un rôle essentiel dans la professionnalisation. Elles peuvent reproduire plus ou moins les contraintes et les ressources des situations réelles.

Leur contribution spécifique à la professionnalisation peut se traduire par divers objectifs possibles :

- entraîner à faire ou à prendre des initiatives pertinentes en situation ;
- entraîner à effectuer des gestes professionnels selon les règles de l'art ;



### Prenons un exemple

Les « plates-formes pédagogiques » ou les « ateliers pédagogiques » dans les entreprises du bâtiment et des travaux publics sont souvent utilisés à cette fin.

- entraîner à gérer une situation professionnelle en prenant en compte toutes ses dimensions : techniques, relationnelles, comportementales, économiques...

La simulation présente l'avantage de pouvoir préparer les personnes non seulement à accomplir une tâche unidimensionnelle mais à gérer un ensemble de variables, une diversité de tâches, une combinaison de savoir-faire et de raisonnements divers. Dans les formations sur simulateurs « pleine échelle », dans la préparation au pilotage des systèmes à risques (conduite de centrale nucléaire, pilotage d'avion, conduite ferroviaire, pilotage de sous-marins...), la confrontation à la situation simulée et les activités de *debriefing* qui l'accompagnent entraînent à prendre des initiatives, à choisir et mobiliser des ressources appropriées pour faire face à des incidents ou des accidents, à corriger ou à conforter la construction de schèmes opératoires ;



### Prenons quelques exemples

L'université de Limburg, à Maastricht, utilise systématiquement dans sa formation la méthode d'apprentissage par problème (Problem Based Learning) d'inspiration canadienne. Cette méthode suppose une coopération active des étudiants, les entraînant ainsi à savoir écouter les points de vue et les apports de leurs collègues. Mise en œuvre par des équipes hétérogènes, cette méthode permet d'apprendre à travailler en

complémentarité. L'expérience montre que cette coopération nécessite la mise en œuvre d'opérations cognitives telles que l'abstraction, la conceptualisation et l'explicitation de représentations individuelles.

Au Canada, à l'université de Sherbrooke, la faculté de médecine et la faculté de génie (département de génie électrique et de génie informatique) mettent au centre de leur stratégie pédagogique des situations d'apprentissage par problème et des situations d'apprentissage par projet.

À la faculté de médecine de l'Université de Sherbrooke, des séances d'apprentissage du raisonnement clinique<sup>1</sup> sont pratiquées : six à huit étudiants sont réunis autour d'une situation clinique simulant la consultation d'un patient chez un médecin, organisée autour d'un problème particulier. Il est demandé à l'étudiant de verbaliser devant les autres étudiants et devant le médecin expert de la pathologie comment il génère et fait évoluer ses hypothèses diagnostiques et comment il prend en compte les données cliniques (examen clinique, histoire du patient) et paracliniques (examens de laboratoires, imagerie médicale) orientées par ces hypothèses et venant soit les confirmer soit les infirmer.

Un médecin expert aide à l'explicitation, oriente, corrige, renforce les démarches de raisonnement. Il aide à mettre en évidence les schémas fonctionnels utilisés, qui organisent entre elles les diverses connaissances des étudiants.

La séance dure de 1 h à 1 h30 environ. Son déroulement s'effectue en trois temps : contextualisation (genèse et évaluation des hypothèses concernant le cas présenté), décontextualisation (synthèse), recontextualisation (recherche de cas similaires ou complémentaires).

L'École des Mines de Nantes a prévu dans son programme pédagogique de formation des ingénieurs des unités de valeur de mise en situation professionnelle en simulation.

- améliorer ses pratiques ou ses façons de faire ou d'agir ;
- se préparer à faire face à des événements rares à risques qui ne peuvent être reproduits réellement pour des raisons de sécurité, de coût ou du fait de leur caractère aléatoire. La simulation permet de se préparer aussi bien à des situations courantes qu'à des situations accidentelles ou critiques.

1. Chamberland, Martine : « Rapport d'évaluation des séances d'apprentissage du raisonnement clinique, 1994-1995 », document interne, Faculté de médecine, université de Sherbrooke.

## Prenons quelques exemples

Sur les simulateurs d'avion ou des centrales nucléaires, on entraîne à réagir à des incidents ou accidents heureusement peu fréquents mais auxquels il faut savoir faire face au moment opportun. On ne peut pas, bien évidemment, provoquer ces accidents ou les attendre pour s'assurer que les pilotes ou les opérateurs de conduite savent y faire face. Les départements d'anesthésie et de réanimation des universités de Liège et de Louvain ont mis au point des simulateurs pour entraîner les étudiants à faire face à des situations de crise (hyperthermie maligne, arrêts cardiaques, chocs anaphylactiques...) qui ne se présenteront qu'une fois sur 10 000.

- entraîner aux pratiques de coopération avec d'autres acteurs.

Si les situations simulées visent à être fidèles aux situations réelles, il convient de noter qu'elles ne doivent et ne peuvent pas être exactement semblables à ces situations. Un équilibre doit être trouvé entre l'exigence de fidélité et les objectifs pédagogiques. Dans une situation de travail simulée :

- le professionnel est là pour apprendre et non pas pour obtenir des performances réelles,
- certains éléments de la situation réelle peuvent être omis ou au contraire multipliés ou amplifiés pour des raisons pédagogiques,
- des moments de débriefing ou de prise de recul sont systématiquement organisés alors qu'ils ne sont pas présents en tant que tels dans les situations réelles.

Il existe donc une limite à définir concernant la fidélité à la situation réelle.



## Prenons un exemple

L'AFPA et la société Communication & Systèmes ont mis au point un environnement virtuel pour l'apprentissage du soudage et appelé CSWave. Cet environnement reproduit une situation de soudage mais en éliminant volontairement certains de ses composants : l'apprenant peut ainsi commencer à apprendre à souder sans être gêné par des éblouissements, en bénéficiant avant les exercices d'une préparation

préalable des pièces nécessaires aux opérations de soudage, en ayant à leur disposition des guides visuels, en ayant la possibilité de participer à des retours d'expérience. Cette simplification de la réalité permet une meilleure acquisition du geste professionnel, une attention accrue, un meilleur apprentissage des positionnements du corps et de la main, une acquisition plus rapide de la dextérité<sup>1</sup>.

À vouloir faire de la situation de simulation une copie conforme de la réalité, on aboutirait à un simulacre et non à une simulation. C'est précisément cet écart avec le réel qui offre une possibilité pédagogique. Il importe qu'il y ait du jeu, de l'écart, de la différence pour effectuer des va-et-vient entre le réel et le simulé.

### Les situations de travail accompagnées

Ce sont des situations réelles, avec toutes leurs contraintes et ressources. Mais une situation de travail n'est pas nécessairement professionnalisante. Pour certains, ce sera une expérience qui aboutira à renforcer des routines ou même parfois à imiter des pratiques ou des comportements contestables ; pour d'autres, elle pourra être une opportunité pour construire des compétences pouvant être réinvesties et recombinaées dans des contextes nouveaux.

Mettre en place un dispositif de professionnalisation ne se limite donc pas à considérer les situations de travail réelles comme des simples situations d'« application » de ce qui a été acquis « en formation ». Il s'agit davantage d'organiser les situations de travail pour qu'elles produisent les effets de professionnalisation souhaités. Cela signifie que les managers de ces situations les organisent et les gèrent en prenant en compte les trois logiques distinctes des exigences de la satisfaction du client, de la production et de la construction des compétences. Le succès du processus de professionnalisation repose en grande partie sur l'engagement et la conviction des managers de proximité, sur la compréhension qu'ils ont de la spécificité du dispositif, sur les représentations qu'ils ont de la formation et de la professionnalisation, sur les critères sur lesquels ils sont évalués et donc en définitive sur les règles du management qui sont en vigueur dans l'entreprise.

1. Cité par Pierre P astré : « Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels », Octares éditions, 2005.

Cette coexistence de plusieurs logiques fait de ce dispositif un dispositif « complexe » (à distinguer d'un dispositif « compliqué »). La complexité se caractérise par la confrontation de plusieurs logiques d'acteurs et donc par la recherche permanente d'équilibres et d'arbitrages acceptables par les divers acteurs concernés.

La fonction première d'une situation de travail n'est pas d'être professionnalisante. Elle est de produire des performances au service de clients. Il faut donc qu'elle fasse l'objet d'un certain traitement pour devenir aussi une opportunité de professionnalisation. Plusieurs conditions doivent être réunies pour exploiter le *potentiel d'apprentissage* qu'elles peuvent représenter. Celles-ci peuvent dépendre :

- des apprenants eux-mêmes : arriver sur ces situations avec une posture d'anticipation, d'hypothèses à vérifier, d'objectifs d'apprentissage à atteindre. C'est en effet aux apprenants de se saisir du potentiel d'apprentissage disponible. Engagés dans une même situation de travail certains pourront en retirer des gains en professionnalisme, d'autres non. Les acquis antérieurs (savoirs de base, connaissances, savoir-faire, culture, expérience...) interviendront dans cette capacité de saisie des opportunités d'apprendre.
- de l'encadrement de proximité et des tuteurs: ils auront à organiser des retours d'expérience, à faire des retours constructifs sur les pratiques, à offrir des opportunités d'entraînement, à donner du temps pour prendre du recul, à veiller à la progressivité des tâches à accomplir, à donner la possibilité de connaître des pratiques variées, à mettre à disposition les informations nécessaires, à favoriser l'exercice répété des activités à réaliser, à expliquer les raisons d'agir de telle ou telle façon, à saisir les erreurs comme des occasions d'apprendre, à reconnaître les progrès et à encourager à progresser.
- des formateurs qui auront, dans le cas de formation en alternance, d'une part préparé les apprenants à entrer dans les situations de travail réelles et d'autre part aidé ceux-ci à tirer les leçons des pratiques mises en œuvre.

Le nouveau diplôme d'État d'assistant social mis en application à la rentrée 2004 prévoit que les stages en alternance doivent se réaliser sur des « sites qualifiants ».

Selon la Direction générale de l'action sociale (DGAS), l'institution employeuse doit s'organiser en site qualifiant, en facilitant l'investissement des professionnels dans l'accueil des stagiaires: «Le positionnement de l'organisme d'accueil est en effet déterminant pour créer une véritable dynamique de réflexion mais aussi de co-construction et de co-évaluation du temps de stage. Il suppose que la garantie de la qualité d'un terrain de stage soit référencée non plus à un seul professionnel mais à un référent animant une équipe pluridisciplinaire ou pluriprofessionnelle autour du projet d'accueil des stagiaires.»

Il est prévu que les stages en site qualifiant se fassent sous la responsabilité de « référents professionnels » désignés par l'institution employeuse. La mission du référent consiste à assurer la coordination entre le service d'accueil, l'établissement de formation et le stagiaire.

L'expérience montre que certaines situations de travail réelles peuvent mettre à disposition un potentiel d'apprentissage particulièrement intéressant mais qu'il convient bien entendu de savoir exploiter. Parmi ces situations, on retiendra les suivantes :

- participation à la mise en place et au démarrage de nouveaux équipements,
- participation à un projet transversal,
- rédaction d'un ouvrage ou d'un article professionnel,
- immersion en plateau clientèle,
- suivi des essais effectués par les constructeurs,
- participation à des retours d'expérience,
- analyse systématique de pannes ou d'incidents,
- participation à des revues de projet,
- réalisation d'une mission spécifique (sur la qualité, la sécurité, l'amélioration de la productivité, le suivi des clients...),
- gestion d'un projet,
- exercice de la fonction de tuteur,
- participation à une mission d'audit ou d'évaluation,
- conduite d'un groupe de progrès ou d'amélioration de la qualité,
- détachement temporaire sur un poste de travail,
- collaboration à des opérations de *benchmarking* et de veille externe,
- coopération à la confection ou à l'amélioration d'outils ou de méthodes,
- travail avec des consultants externes ou internes expérimentés.

- ***Les situations de travail en centre de formation avec commandes réelles des clients***

Trop peu connues, ces situations d'apprentissage se situent à mi-chemin entre les situations de travail réelles et les situations de travail simulées.



### **Prenons un exemple**

Les « Écoles de production », initialement lancées en 1882 par l'abbé Boisard, proposent une professionnalisation par des mises en situation de travail réelles et progressives correspondant à des commandes effectives de client.

Ces écoles préparent aux métiers de réalisation d'ouvrages en ébénisterie, menuiserie, mécanique poids lourd, carrosserie, mécanique d'usinage, métallurgie et chaudronnerie. La diversité des commandes induit un apprentissage de la variété et de la transférabilité. Sept écoles de ce type fonctionnent en Rhône-Alpes. Les deux tiers de l'enseignement sont consacrés à la pratique.

Dans un tel contexte, les formateurs et les stagiaires sont des partenaires vis-à-vis des clients : les relations entre eux deviennent ainsi des relations de confiance réciproque et des effets de responsabilisation sont importants. Les contrats avec les clients sont conclus en prenant en compte le temps d'apprentissage nécessaire pour intégrer peu à peu les contraintes de productivité et de qualité.

- ***Les situations de retour d'expérience ou de revues de projet***

Elles constituent des situations d'apprentissage car elles permettent aux membres d'une équipe de prendre du recul par rapport aux expériences qu'ils ont vécues, aux pratiques qu'ils ont mises en œuvre, d'en effectuer une analyse critique et de les améliorer en conséquence.



### **Prenons un exemple**

À EDF, Le Centre d'équipement du réseau de transport (CERT) a mis sur pied une méthode de fonctionnement des « groupes d'analyse des situations d'accidents ». Celle-ci ne se limite pas à établir des constats, mais vise à accroître la compréhension de la dynamique des situations d'accidents (contexte, relations entre les opérateurs...) et à déboucher sur des mesures de prévention.

- **Les situations de partage de pratiques**

«Analyse de pratiques» et «partage de pratiques» sont souvent confondues. Il convient de les distinguer.

*L'analyse de pratiques* consiste à prendre du recul par rapport à sa propre pratique afin de mieux en prendre conscience, de la formaliser ou de la conceptualiser en la mettant en mots (récit d'une pratique) ou en lui donnant une forme (mise en schéma, par exemple). Elle ne se limite pas à une description du déroulement de l'activité que le sujet met ou a mis en œuvre mais elle travaille à expliciter le schème opératoire qui la sous-tend (raisonnements, hypothèses, règles d'action...). Elle se réfère au sujet par rapport à sa propre pratique, même si celle-ci intègre une coopération avec d'autres acteurs.

*Une situation de partage de pratiques* consiste à réaliser une confrontation ou une comparaison entre plusieurs pratiques, nécessairement formalisées par une mise en mots ou en schémas. Par rapport à un objet donné (un problème à résoudre, un dysfonctionnement récurrent, une situation de crise, un projet à conduire, un événement à traiter...), plusieurs acteurs comparent leurs pratiques et leurs fondements respectifs. Comment chacun s'y est-il pris pour résoudre ce type de problème ou pour conduire ce type de projet, et pourquoi? En comparant les façons de s'y prendre, chacun peut en tirer des enseignements personnels (façons d'agir, représentations...) et tous peuvent en déduire des leçons généralisables (conditions de réussite à réunir, acteurs à impliquer, règles d'action essentielles, pièges ou erreurs à éviter, coopération à établir...). Un partage des pratiques suppose donc une certaine analyse des pratiques mais ne s'y limite pas : il faut bien décrire et expliquer ses propres pratiques pour pouvoir les confronter avec celles des autres.

- **Les voyages d'études**

Leur image est souvent ambiguë. Divers projets européens les favorisent. Ils apparaissent comme de bonnes opportunités pour ne plus être «le nez sur le guidon», pour découvrir de nouvelles méthodes de travail ou d'organisation, pour faire connaissance avec de nouveaux matériaux, pour voir à l'œuvre des technologies différentes, pour découvrir sous un jour nouveau les participants du voyage qui ont l'habitude de travailler ensemble quotidiennement ou régulièrement. Ces voyages sont souvent décrits comme des occasions pour faire «bouger les neurones».

Mais ces expéditions n'ont pas toujours bonne presse. Il n'est pas rare qu'elles soient qualifiées de promenades touristiques, de vacances aux frais des employeurs ou encore de tournées gastronomiques. Le retour sur investissement apparaît souvent faible : qu'en a-t-on retiré individuellement et collectivement pour les performances et pour le professionnalisme ?

Un voyage d'études n'est professionnalisant que s'il est organisé pour que les participants :

- partent avec des objectifs précis et des hypothèses d'observation ou de recherche,
- sachent qu'ils auront à effectuer à leur retour une présentation à leurs pairs des leçons pratiques qu'ils ont tirées de cette expérience et qui peuvent être utiles dans les situations de travail à gérer,
- participent régulièrement au cours du voyage à des moments de débriefing,
- aient la possibilité de partager et de comparer leurs pratiques professionnelles avec celles de leurs homologues rencontrés,
- soient incités à établir entre eux durant le voyage des relations de confiance et de solidarité permettant d'aborder avec suffisamment de profondeur des questions professionnelles habituellement abordées que de façon superficielle ou très conventionnelle.



### **Prenons quelques exemples**

À la faculté d'éducation de l'université de Sherbrooke au Canada, des voyages d'études organisés par le professeur Normand Bengle donnent chaque année la possibilité à des professionnels de la gestion de la formation de confronter leurs projets de recherche-action avec le point de vue de professionnels d'autres pays. Une préparation en assure l'efficacité.

Au Canada fonctionnent des « Groupes d'autodéveloppement professionnel » fondés sur le principe de l'apprentissage mutuel. Chaque professionnel prend l'un après l'autre les rôles de client exposant ses pratiques professionnelles et celui de consultant sur les pratiques des autres. De tels groupes sont composés généralement de quatre à huit personnes et bénéficient de la conduite d'un animateur rompu à cette modalité pédagogique.

Les participants se rencontrent sur un rythme de deux à cinq semaines pour une période pouvant aller de six mois à deux ans.

Les consultants doivent tout mettre en œuvre pour aider leur « client » à agir dans le contexte dans lequel il se trouve.

Adrien Payette énonce quatre étapes dans le fonctionnement du groupe : un exposé de la pratique et du problème rencontré par le consultant, une clarification de la problématique, l'établissement d'un contrat de consultation, une expression des réactions et suggestions des consultants, la réalisation d'une synthèse et d'un plan d'action par le client, l'explicitation des apprentissages effectués tant par le client que par le patient<sup>1</sup>.

### • *La rédaction d'un mémoire*

Rédiger un mémoire constitue une situation d'apprentissage qui n'est pas exclusivement réservée à des cadres, à des techniciens ou à des ingénieurs, comme on le croit souvent. Elle peut prendre place de façon tout à fait pertinente dans des parcours de professionnalisation d'ouvriers ou de jeunes peu qualifiés. Un mémoire peut prendre des formes différentes et ne revient pas à écrire une thèse ou un rapport de stage pour une maîtrise universitaire.

Dans une perspective de professionnalisation, un mémoire est une opportunité pour rendre compte d'un projet personnel ayant nécessité un investissement en savoirs et savoir-faire pour résoudre un problème, gérer une situation de travail, réaliser un projet et apporter ainsi une valeur ajoutée au fonctionnement et à la performance de l'entreprise ou de l'organisation dans le cadre de laquelle se réalise la professionnalisation. Ce qui est à produire doit donc être un document utile. S'il théorise, c'est pour proposer des concepts opératoires. Un mémoire peut être une réserve de solutions, d'idées, de propositions pour aborder différemment des problèmes, pour innover au quotidien. *Un mémoire serait à confectionner dans une perspective de service.* Le terme de « mémoire » peut prêter à confusion. Il pourrait laisser supposer qu'il consiste à mettre par écrit une expérience

1. Payette, Adrien: « *Le groupe de codéveloppement et d'action formation* », in *Effectif*, avril-mai 2000.

déjà pensée et conceptualisée. En réalité, c'est en écrivant que viennent souvent les opérations de conceptualisation. Dans un bon mémoire, c'est l'écriture qui pense. C'est en écrivant que se construisent les concepts et les leçons de l'expérience. On fait souvent référence au dicton selon lequel «ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ». On pourrait tout aussi bien dire l'inverse : «ce qui s'énonce clairement se pense clairement».



### Prenons quelques exemples

– Bien qu'il ne s'agisse pas d'un mémoire à proprement parler, la confection par les ouvriers mécaniciens de l'usine de Sollac Fos de «dossiers de savoir-faire » pourrait servir de source d'inspiration. Dans ces dossiers, les mécaniciens formalisent leur expérience accumulée sur la résolution d'un problème rencontré (allonge télescopique, cisailles...). Chaque dossier comporte des conseils, des leçons à tirer, des séquences à respecter, des indications d'évaluation financière de pièces à sauvegarder, des rappels de sécurité, des priorités à respecter... Des schémas ou des photographies illustrent les leçons de l'expérience. Ces dossiers circulent et constituent parfois le pivot autour duquel s'organise une analyse de dégradation ou de réparation qui relève du même type de problème à résoudre.

– Au CFPCT de Toulouse, la formation de conducteurs de travaux pour le Bâtiment et les Travaux Publics et pour des chefs de chantier Travaux Publics prévoit la rédaction d'un mémoire final au terme de leur formation. Le travail consiste à effectuer une étude complète de préparation de chantier, avec l'appui d'animateurs en situation de ressources. Il est prévu que le projet soit soutenu devant un jury de professionnels.

Un mémoire est un moyen de faciliter le passage du vécu à l'expérience. En conceptualisant ce qui a été vécu et en en tirant les leçons, le mémoire aide à construire une expérience. Il fait appel au développement d'une capacité à décrire des situations, à argumenter un projet, à expliquer une intervention, à rendre compte du fonctionnement d'un processus. Tous ces objectifs ou ces effets se rattachent à la capacité de se distancer du vécu de l'action et au développement de capacités cogni-

tives reconnues comme de plus en plus importantes pour des professionnels.

L'expérience ne réside pas dans l'ancienneté : elle est dans la transformation du vécu pour en tirer des enseignements. Écrire le récit de son action, c'est prendre du recul pour décrire la façon spécifique dont on s'y est pris pour agir : c'est mieux comprendre comment on agit pour pouvoir améliorer sa façon d'agir, de réagir, de coopérer.

L'écrit facilite une certaine mise à distance de l'action. Il favorise la prise de recul, constitue un objet de travail qu'il met *devant* le narrateur et propose à des lecteurs et auditeurs. S'il s'agit de pratiques professionnelles personnelles, celle ou celui qui les met en œuvre n'est plus seulement *dans* l'action mais *face à* l'action qu'il a conduite.

Un mémoire est fait pour être défendu de vant un jury compétent et légitime. Il ne s'agit surtout pas de reproduire une situation scolaire faisant courir le risque de rappeler pour beaucoup de mauvais souvenirs ou des situations d'échec, mais de donner l'opportunité d'un dialogue avec des professionnels du métier ou avec des clients dont il faut prendre en compte les demandes et exigences.

- ***La participation ou l'intervention dans des rencontres professionnelles (université d'été, colloques, forum, rencontres professionnelles, salons...).***

Cette situation est proche de celle du voyage d'études. Il s'agit d'offrir la possibilité d'une confrontation avec d'autres approches et pratiques externes, de participer à des processus de progrès collectif en savoir professionnel.

Il ne suffit pas de s'inscrire à un colloque et d'y assister pour en retirer des effets de professionnalisation. Si cette situation prend place dans un parcours, encore faut-il qu'elle soit préparée : fixation d'objectifs préalables, confection d'un compte rendu d'utilité auprès de collègues ou d'acteurs spécialisés, projet d'intervention.

À ces conditions, une participation active à de telles manifestations peut être une occasion de faire évoluer les représenta-

tions, de repérer des sources d'informations utiles, d'enrichir des carnets d'adresses, de faire progresser des idées de solutions, de trouver des sources d'inspiration pour traiter des problèmes ou réaliser des projets.

Le tableau 8 résume les contributions spécifiques à la professionnalisation des diverses situations qui viennent d'être mentionnées et qui sont susceptibles d'intégrer une offre de professionnalisation. Rappelons encore qu'il ne s'agit en rien d'une liste exhaustive et que ne sont mentionnées ici que les plus courantes.

<p><b>Formation en face à face et en salle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition de connaissances et de savoir-faire cognitifs</li> <li>• Évolution des représentations</li> <li>• Prise de recul sur les pratiques / retour d'expérience</li> </ul>	<p><b>Auto-formation accompagnée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition de connaissances et de savoir-faire cognitifs</li> </ul>	<p><b>Situation de travail simulée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition des règles de l'art</li> <li>• Entraînement à mettre en œuvre des combinaisons de ressources</li> <li>• Entraînement à des pratiques professionnelles individuelles et collectives</li> <li>• Entraînement à réagir à des événements rares</li> </ul>	<p><b>Situation de travail accompagnée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Idem que pour les situations simulées mais en contexte réel</li> <li>• Acquisition de « savoir y faire »</li> </ul>	<p><b>Retour d'expérience et revue de projets</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse et amélioration des pratiques individuelles et collectives</li> <li>• Capacité de réflexivité</li> <li>• Amélioration des savoirs et des pratiques</li> </ul>
<p><b>Situation en partage de pratiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration des pratiques professionnelles</li> <li>• Leçons de l'expérience transférables</li> <li>• Capacité de réflexivité</li> </ul>	<p><b>Voyage d'études</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution des représentations</li> <li>• Amélioration des pratiques</li> <li>• Coopération</li> <li>• Acquisition de connaissances</li> </ul>	<p><b>Rédaction d'un mémoire</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceptualisation</li> <li>• Capacité de réflexivité</li> <li>• Intégration des connaissances</li> </ul>	<p><b>Rencontres professionnelles (colloques, forums...)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Amélioration des pratiques</li> <li>• Évolution des représentations</li> <li>• Acquisition de connaissances</li> </ul>	

© Le Boterf Conseil

**Tableau 8** – Des situations variées d'apprentissage pour contribuer à la professionnalisation

Le tableau 9 montre comment dix versées situations d'apprentissage peuvent intervenir dans un parcours de professionnalisation pour offrir des réponses adéquates aux principaux types d'objectifs qu'il s'agit d'atteindre.

	Situation de formation en salle	Auto-formation accompagnée	Situation de travail simulée	Situation de travail réelle accompagnée	Retour d'expérience et revue de projets	Situation de partage de pratiques	Voyages d'études	Rédaction d'un mémoire	Participation à des rencontres professionnelles
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Faire acquérir des connaissances</li> </ul>	X	X					X		X
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entraîner à agir et à effectuer des gestes professionnels selon les règles de l'art</li> </ul>		X	X						
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entraîner à combiner des ressources, à mettre en œuvre de bonnes pratiques, à coopérer</li> </ul>			X	X					
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entraîner à combiner des ressources, à mettre en œuvre de bonnes pratiques, à appliquer les règles de l'art, à coopérer en contexte réel de travail (productivité, relations sociales, clients...)</li> </ul>				X					
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer la capacité de réflexivité et de transfert</li> </ul>			X		X	X		X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Développer la capacité d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres</li> </ul>					X	X	X	X	

© Le Boierf Conseil

**Tableau 9** – Distribution des contributions spécifiques de la professionnalisation

## Une offre modulaire

Afin de faciliter la variété des parcours de professionnalisation, il est important que cette offre de professionnalisation soit modulaire. Un module n'est pas nécessairement une action « classique » de formation : il peut être une situation de travail réelle accompagnée, une rencontre de partage de pratiques, un voyage d'études, une situation de travail simulée... L'intérêt d'une offre modulaire est de permettre des entrées et des sorties diversifiées selon la spécificité des projets des apprenants. Une offre modulaire n'est pas un programme : elle propose un champ de possibilités dans lequel divers choix sont envisageables.

### ⑥ **Mettre en œuvre une alternance ayant pour pivot central les situations de travail**

L'offre modulaire qui vient d'être évoquée ne saurait conduire à concevoir un parcours de professionnalisation comme une simple juxtaposition de situations d'apprentissage. Les objectifs de professionnalisation ne s'obtiennent pas au bout d'une addition.

Une des spécificités d'un raisonnement en termes de professionnalisation est de considérer que c'est l'apprentissage en situation de travail qui doit être au cœur du dispositif ou des parcours. Cela ne signifie pas de s'en tenir à une formation sur le tas mais que c'est par rapport aux exigences des situations professionnelles que les diverses situations d'apprentissage doivent être articulées entre elles. Les situations de travail doivent être la source de l'alternance et non pas seulement des moments d'application de ce qui aura été appris en formation.

### **Trois types d'alternance**

La pédagogie de l'alternance est souvent mal comprise. Elle donne lieu en effet à des interprétations diverses. De façon simplifiée, on en retiendra trois :

- L'alternance comprise comme une simple juxtaposition de situations de formation et de situations de travail auxquelles

peuvent dans certains cas s'ajouter di verses situations d'apprentissage (partage de pratiques, voyage d'études...). Cette conception se limite à faire passer les apprenants successivement d'une situation à l'autre sans qu'une articulation ou une influence réciproque des situations entre elles soit organisée. On qualifie habituellement cette approche d'*alternance de juxtaposition*. Il y a simple déplacement de l'apprenant sur un damier de situations. C'est à l'apprenant de faire le lien entre ce qu'il apprend dans ces moments divers et successifs. Cela a assez souvent été le cas pour les stages dans les écoles : l'élève ou l'étudiant « ira en stage » et l'administration de son établissement se limitera à « offrir » des possibilités de stages. Il y aura certes un rapport de stage mais peu ou point de rapport au stage. Ce type d'alternance n'est pas sans produire des effets de professionnalisation : certains en retirent des enseignements et des compétences fort utiles ; d'autres en concluront qu'ils ont partiellement ou totalement perdu leur temps. Tout dépend des apprenants et des situations d'accueil. L'optimisation des effets de professionnalisation n'est pas au rendez-vous.

- L'alternance concevant les situations de travail comme essentiellement des moments d'application de ce qui aura été appris en formation. Il est souvent dit par ceux qui l'en visagent ainsi que c'est une alternance entre la théorie et la pratique. On apprend en période de formation et on applique en situation de travail. Il est souvent question alors de « stages d'application ». Cette *alternance d'application* relève d'une approche académique : le savoir se trouve situé uniquement dans les lieux de formation et dans les formateurs qui y interviennent. Il s'agira ensuite de le *transférer* dans des contextes professionnels. La responsabilité première revient aux formateurs ; l'entreprise est un acteur second, même si on lui reconnaît son importance. Ce type d'alternance peut fonctionner mais très souvent reviendra la plainte de l'entreprise sur l'inapplicabilité ou l'obsolescence de ce qui aura été appris en centre de formation. Les acteurs de l'entreprise (encadrement de proximité, responsable de PME, tuteurs...) étant confinés dans leur rôle d'« applicateurs », il

leur sera difficile de faire évoluer cette situation. Les boucles de retour vers l'amont sont inexistantes ou faibles.

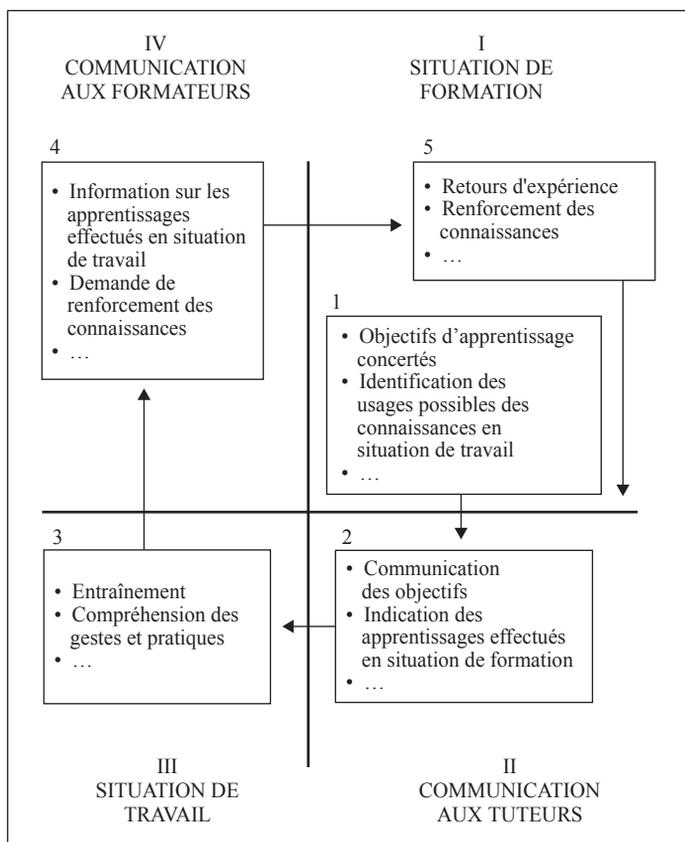
- L'alternance conçue comme l'organisation d'une interaction entre les situations de formation et les situations de travail, la responsabilité première revenant à l'entreprise. Cette alternance est connue sous le terme *d'alternance interactive*. Les périodes de formation préparent les apprentissages en situation de travail et les périodes en entreprise orientent les périodes de formation. Dans cette approche :

- les activités de la situation de formation ne consistent pas seulement à préparer les mises en situation de travail mais également à en tirer des enseignements au moyen de retours d'expérience,
- les activités réalisées en situation de travail ne consistent pas à «appliquer» ce qui est acquis en formation mais à entraîner à mettre en œuvre des pratiques professionnelles et à mobiliser des combinaisons de ressources dans des contextes réels. Les situations de travail sont des situations de « construction ». Elles doivent permettre d'effectuer des apprentissages qui ne sont possibles qu'en situation de travail réel. Elles doivent entraîner à mettre en œuvre des règles de l'art avec des contraintes de productivité, de relations sociales et hiérarchiques, de relations avec des clients, de risques réels, de pression de l'environnement,
- les boucles d'apprentissage allant de l'expérience à la conceptualisation existent et fonctionnent à la fois au niveau des situations de travail avec le tuteur et au niveau des situations de formation avec le formateur. Les formateurs et les tuteurs entretiennent des relations étroites de coopération autour d'objectifs partagés de professionnalisation. Les formateurs informent les tuteurs des apprentissages effectués en formation, des objectifs atteints et des difficultés rencontrées et les tuteurs en font de même en direction des formateurs. Les tuteurs demandent si nécessaire aux formateurs d'approfondir tel ou tel apprentissage en formation.

Des moments de rencontre et des outils de liaison sont mis au point à cet effet et fonctionnent. Ces derniers peuvent prendre des formes diverses (carnet de liaison, carnet de liaison, plate-forme informatique avec connexions téléma-

tiques...). Ces outils sont à concevoir comme des espaces de correspondance entre les formateurs et les tuteurs pour qu'ils puissent s'adresser des messages et demandes réciproques. Le tableau 10 visualise comment une spirale d'apprentissage peut être enclenchée entre quatre moments constitutifs de l'alternance, à savoir :

- I. Les situations de formation
- II. La communication des formateurs aux tuteurs
- I. Les situations de travail
- HIV. La communication des tuteurs aux formateurs



© Le Boterf Conseil

**Tableau 10** – L'alternance : une spirale d'apprentissage

## ⑦ **Considérer l'apprenant comme acteur de sa professionnalisation**

Autant ce principe est affirmé haut et fort dans la plupart des discours sur la professionnalisation, autant peu de chose est dit sur la façon de le traduire concrètement. Le stade des incantations est rarement dépassé.

Pour avancer de façon opératoire, il nous semble qu'il est nécessaire de répondre aux deux questions suivantes :

- À quoi reconnaîtra-t-on qu'un apprenant est devenu acteur de son parcours de professionnalisation ?
- Comment rendre un apprenant acteur de son parcours de professionnalisation ?

### **Être acteur de sa professionnalisation**

On reconnaîtra qu'un apprenant est devenu acteur de sa professionnalisation si :

- il effectue les démarches nécessaires pour s'informer sur les référentiels de métiers ou de compétences correspondant à ses objectifs d'évolution professionnelle,
- il participe activement à l'élaboration de son parcours et aux décisions d'ajustement ou de réorientation qui concernent ce dernier,
- il prend des initiatives pour s'engager dans des démarches d'auto-formation et de recherche d'informations,
- il prend l'initiative de s'adresser à ses tuteurs et à ses formateurs pour qu'ils l'aident à réaliser son parcours,
- il prend le temps et l'initiative de tirer les leçons de ses mises en situation de travail réelle en entreprise,
- il effectue des démarches d'évaluation de ses pratiques professionnelles et de son niveau de professionnalisme,
- il participe activement à des moments de partage de pratiques professionnelles avec d'autres apprenants,
- il prend l'initiative de mettre à jour son livret de professionnalisation et de le faire circuler entre les acteurs concernés,

- il effectue des suggestions pour améliorer le fonctionnement du dispositif de professionnalisation dans lequel il s'insère.

## **Rendre l'apprenant acteur de sa professionnalisation**

On ne peut forcer personne à devenir acteur de son parcours de professionnalisation : ce qui peut être fait, c'est de réunir un ensemble cohérent de conditions qui favoriseront cette posture. Parmi celles-ci, nous proposerons les suivantes :

- concevoir les référentiels de métiers ou d'activités/compétences comme des espaces de progression en compétences, donnant ainsi une visibilité sur les progressions possibles qui peuvent être effectuées. Il est en effet nécessaire que l'apprenant dispose d'une telle visibilité pour pouvoir s'engager,
- aider les apprenants à se projeter dans leur futur emploi et à identifier les connaissances, compétences et comportements au travail qu'ils devront progressivement acquérir. Des moments dédiés à l'explicitation des représentations sur les métiers et sur le travail à effectuer pour éventuellement les faire évoluer trouvent ici leur place,
- mettre l'apprenant en situation de co-élaboration de son projet de parcours au terme du processus consistant à le positionner,
- responsabiliser les apprenants sur la conduite de leurs parcours en leur donnant la possibilité de participer aux réunions périodiques de régulation des parcours et aux réunions d'évaluation du déroulement des périodes en centre de formation,
- aider l'apprenant à préparer ses entretiens professionnels,
- offrir une variété de situations de mise en œuvre d'un même geste professionnel et de mise en relation avec des pratiques différenciées de tuteur dans le but de mettre l'apprenant en situation de choix et de construction de ses propres façons de faire ou d'agir,
- développer systématiquement l'auto-contrôle dans les mises en situation de travail réelles ou simulées,
- mettre à la disposition des apprenants des « ressources externes » (banques de données, guides de procédures, carnet d'adresses, sites Web, documentation technique...) qu'ils pourront utiliser s'ils en prennent l'initiative,

- concevoir le rôle des tuteurs comme consistant non seulement à montrer comment ils agissent mais aussi à expliciter les raisons,
- mettre les apprenants en situation d'organisation d'un voyage d'études ou de choix de leur sujet de mémoire,
- responsabiliser l'apprenant sur l'évaluation de sa progression en instituant une double signature des validations effectuées (formateur + apprenant ; tuteur + apprenant),
- responsabiliser progressivement l'apprenant sur la bonne tenue et la circulation de son livret de professionnalisation,
- organiser les évaluations en deux temps : un premier moment d'auto-évaluation puis un second moment de confrontation de celle-ci avec le point de vue du tuteur ou du formateur,
- reconnaître et valoriser systématiquement les bonnes initiatives de professionnalisation qui ont été prises par les apprenants.

## ⑧ Évaluer et reconnaître les progrès en professionnalisation

Dans le domaine économique, on ne saurait prendre le risque d'investir sans s'assurer que des évaluations rigoureuses sont effectuées et permettent de mesurer les résultats obtenus. Il en va de même pour les parcours de professionnalisation. Ceux-ci n'ont de sens que si les efforts et les coûts qu'ils engagent permettent l'obtention d'un retour sur investissement tant du point de vue de l'employeur que celui du salarié ou du demandeur d'emploi.

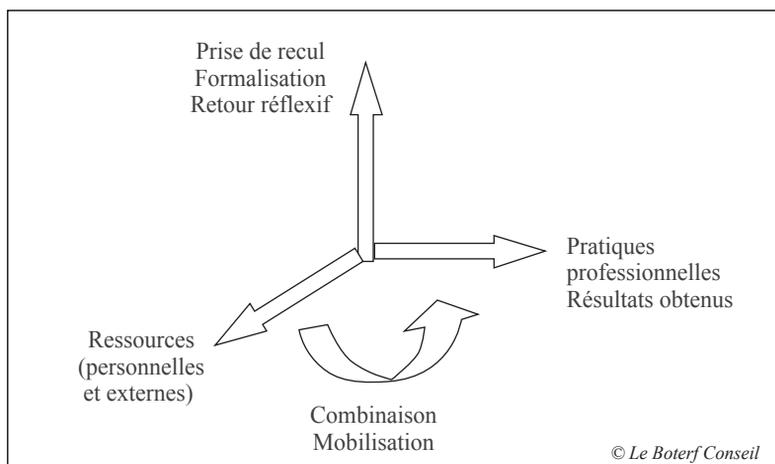
Prenons un exemple : dans la région Rhône-Alpes, l'ensemble des centres de formation en usinage ont mis en place des parcours individualisés de formation où les stagiaires disposent d'une «carte de progression individualisée» concernant ces montées en apprentissages.

Pour aborder de façon pertinente les progrès en professionnalisation, il importe de prendre en compte qu'un professionnel agit avec compétence en mettant en œuvre trois dimensions :

- la dimension des **ressources disponibles** (connaissances, savoir-faire, capacités cognitives...) qu'il peut mobiliser pour agir,

- la dimension de l'action et des résultats qu'elle produit, c'est-à-dire celle des **pratiques professionnelles** et des performances,
- la dimension de la **réflexivité** qui est celle de la **prise de recul** par rapport aux deux dimensions précédentes.

Le tableau 11 vise à permettre une visualisation de ces trois dimensions, les deux premières se situant sur un même plan horizontal et la troisième sur un plan vertical.



**Tableau 11** – Trois dimensions de la compétence d'un professionnel

### Une première dimension à évaluer : les ressources à mobiliser

C'est la dimension la plus «classique», la plus connue. Pour agir de façon pertinente un professionnel doit non seulement posséder mais savoir combiner et mettre en œuvre un ensemble cohérent de ressources. Celles-ci sont doubles. On peut en effet distinguer :

- **les ressources personnelles**, c'est-à-dire celles qu'il doit posséder personnellement et qui sont incorporées à sa personne. Elles sont multiples et d'ordres di vers : connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, ressources émotionnelles, compé-

tences comportementales, savoir-faire tirés de l'expérience, aptitudes physiques et sensorielles...

- **les ressources disponibles dans l'environnement du professionnel**, c'est-à-dire les ressources qu'il ne possède pas lui-même mais auxquelles il peut faire appel si nécessaire. Elles sont elles aussi variées : banques de données, réseaux d'expertise, compétences des collègues ou d'autres métiers, personnes ressources, bases de cas, réseaux de coopération scientifiques, manuels de procédures...

Évaluer cette première dimension est ce qu'il y a de plus courant, même si ce n'est pas toujours facile. Les tests, les situations épreuves, les questions à choix multiples (QCM), les exercices divers y pourvoient. On peut considérer que la validation des acquis de l'expérience (VAE) y trouve aussi sa place puisqu'il s'agit d'«acquis».

Cette évaluation peut avoir lieu au cours ou en fin de formation avec les formateurs. Elle peut également se réaliser en situation de travail avec l'encadrement de proximité et les acteurs disposant de l'expertise et de la légitimité nécessaire : elle permet alors d'estimer dans quelle mesure les ressources sont activées de façon pertinente en situation de travail.

## Une deuxième dimension à évaluer : les pratiques professionnelles et leurs résultats

Cette deuxième dimension correspond aux **pratiques professionnelles** mises en œuvre par rapport aux exigences d'une situation professionnelles et aux impératifs de **performances**. Être reconnu comme compétent, c'est être reconnu comme étant en mesure d'agir avec compétence, de mettre en œuvre des **pratiques professionnelles** pertinentes par rapport au prescrit d'un poste de travail ou d'une mission à accomplir. Le professionnel compétent fait ses preuves dans l'action.

## Évaluer la pertinence d'une pratique professionnelle

Évaluer si un professionnel agit avec compétence, c'est évaluer la pratique qu'il met en œuvre pour *interpréter* les prescriptions du travail. Une pratique ne correspond pas point par point avec la prescription. Elle ne saurait se réduire à une simple exécution de consignes ou de normes. L'évaluation ne saurait être considérée comme une simple mesure d'écart entre le prescrit et le réel; elle est un jugement de valeur sur sa *pertinence*, sur la façon dont le professionnel a su s'y prendre pour résoudre les difficultés d'interpréter et de mettre en œuvre la prescription.

Évaluer cette deuxième dimension de la compétence suppose la mise en œuvre d'une observation guidée à l'aide de protocoles d'observation s'appuyant sur les exigences professionnelles liées à la tâche à accomplir ou à la situation à gérer. Il est évident que *cette évaluation ne peut s'effectuer qu'au plus près des situations de travail*. Ce type d'évaluation est souvent qualifié d'évaluation authentique<sup>1</sup>. Certaines pratiques peuvent être observées en direct et en temps réel (démarrage d'une installation, maintenance préventive, conduite d'une installation...), d'autres non car elles s'échelonnent sur des durées longues (réalisation d'un projet...) ou interviennent lorsque surviennent des événements (incidents, anomalies, accidents...) dont l'occurrence ne saurait, par définition, être prévue. Le dispositif d'évaluation peut alors faire appel à la constitution de preuves et de traces (résultats d'études, tableaux de bord, fiches techniques, dossiers de retours d'expérience...) qui seront restituées et argumentées *a posteriori*<sup>2</sup>.

Il existe des contextes dans lesquels il n'est pas souhaitable d'attendre que des événements se produisent pour évaluer le savoir réagir. C'est le cas notamment des situations professionnelles à hauts risques (centrales nucléaires, conduite d'avions ou de trains...). Il convient alors de faire porter les évaluations sur des situations de

1. Wiggins, G. : « *A True Test : toward more authentic and equitable assessment* », Phi Delta Kappa, 1989.

2. du Roy, O., Maheu, C. : « *L'Usine qui n'existait pas* », Éditions d'Organisation, 1998. Cet ouvrage propose de très utiles développements sur le sujet.

simulation à pleine échelle plutôt que d'attendre que l'accident se produise ! Sans aller jusqu'à ces limites, les situations d'évaluation pourront se réaliser à partir de situations reconstituées telles qu'elles peuvent exister dans les épreuves des *assessment centers*.

L'évaluation des pratiques a l'avantage de ne pas se limiter à évaluer des compétences une par une et d'établir une relation plus forte entre les résultats obtenus et une combinaison de ressources devant contribuer à les atteindre. Les performances ne résultent pas d'une somme de compétences mais d'une combinaison de celles-ci.

C'est dans l'évaluation des pratiques que pourra intervenir l'appréciation sur les comportements professionnels : ceux-ci nous semblent en effet à considérer comme des comportements en situation et non pas comme des traits de personnalité. Une pratique professionnelle est aussi une certaine façon de se comporter. Cette dernière peut s'avérer plus ou moins pertinente.

Il sera souvent souhaitable que l'initiative de l'évaluation revienne au salarié lui-même.

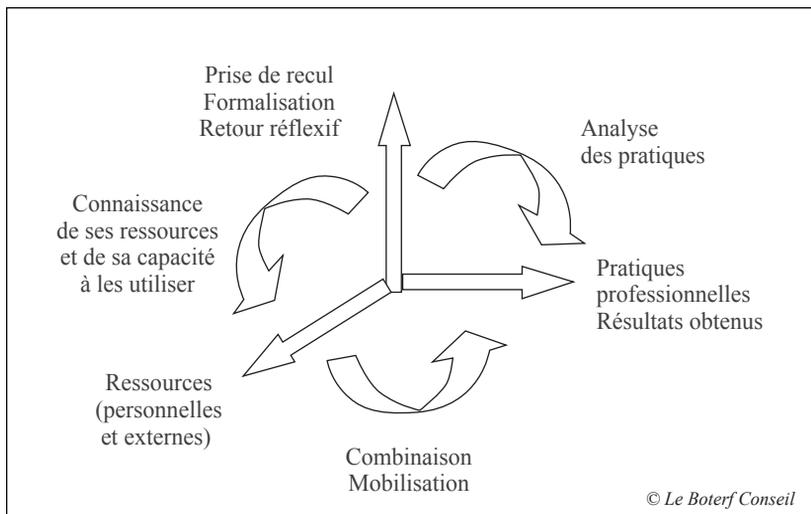
Les situations d'évaluation des pratiques peuvent être ordonnées entre elles : elles donneront alors lieu à un parcours d'évaluation progressif correspondant à une montée en professionnalisme.

### **La troisième dimension à évaluer : la distanciation ou la réflexivité**

Le professionnel compétent est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance. Il lui faut prendre du recul pour pouvoir améliorer ses pratiques professionnelles.

Le professionnel doit être capable de se distancier, aussi bien par rapport aux situations qu'il rencontre que par rapport à ses propres pratiques. Il doit être capable de *réflexivité*.

Le tableau 12 illustre ces prises de distances.



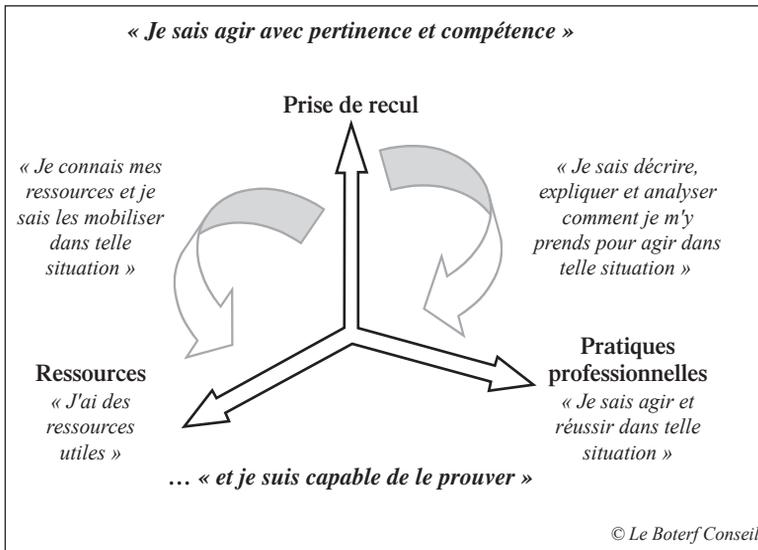
**Tableau 12** – Les diverses prises de recul d'un professionnel

Les travaux d'élaboration et de présentation à des jurys de dossiers prévus dans la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE) trouvent ici leur place. Il en va de même pour les récits ou les bilans de parcours de professionnalisation.

C'est en référence à ces trois dimensions de la compétence ou du professionnalisme que nous semble de voir être considéré le choix des outils et des dispositifs d'évaluation.

Le tableau 13 indique que l'évaluation doit conduire le professionnel à donner des preuves ou des garanties qui lui permettent d'affirmer que :

- il sait agir et réussir dans tel ou tel type de situation,
- il possède des ressources utiles au regard de ces situations,
  - il est capable d'expliquer comment et pourquoi il agit de telle ou telle façon,
- il dispose des ressources nécessaires et il sait les mobiliser en temps opportun.



**Tableau 13** – Expliciter et faire reconnaître sa compétence

## Reconnaître les progrès en professionnalisation

En restant dans l'esprit de l'ANI, il apparaît nécessaire non seulement d'évaluer les progrès effectués en professionnalisation, mais aussi de les reconnaître par des certifications qui peuvent prendre des formes variées. Les progrès peuvent être formalisés dans un passeport compétences ou dans des certifications professionnelles (diplômes d'État, titres, contrats de qualification professionnelle) ou éventuellement dans des qualifications définies par la CPNEFP (Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) ou qualifications associées aux conventions collectives nationales.

## ⑨ Mettre en œuvre des fonctions de tutorat et d'accompagnement de parcours

L'égalité des chances n'existe pas a priori pour effectuer des parcours. Ceux qui s'y engagent ne disposent pas, par suite de leurs antécédents, du même capital de ressources qui leur permettrait d'élaborer et de conduire de manière autonome leur projet de parcours.

Des difficultés à expliciter un projet professionnel ou même souvent une idée de projet, des blocages cognitifs ou émotionnels, des handicaps sociaux ou économiques, des situations d'isolement, des déficits dans des savoirs de base ou dans des aptitudes à s'insérer dans un milieu de travail peuvent constituer autant de causes, parmi d'autres, de situations de découragement, d'abandon ou d'échec. Tout parcours exige une ténacité dont tous les candidats à sa réalisation ne sont pas capables d'emblée ou n'ont pas les moyens de mobiliser.

La diversité des moments qui sont susceptibles de jalonner un parcours (formations de mise à niveau, mises en situations de travail réelles ou simulées, situations d'évaluation, rédaction d'un mémoire...) suppose la capacité de les enchaîner et de les relier. Là encore, certains se révéleront plus aptes que d'autres à gérer ces transitions et à y donner du sens.

Apprendre en situation de travail, y distinguer ce qui est essentiel et ce qui n'est que secondaire, repérer les détails importants et ceux qui ne le sont pas, découvrir le fonctionnement de l'organisation dans lequel on est inséré, autant d'apprentissages qui ne sont pas évidents à faire sans un appui rapproché.

Ces divers exemples nous conduisent à proposer de distinguer deux types d'accompagnement : celui effectué par le tuteur et celui concernant l'ensemble d'un parcours.

L'ANI<sup>1</sup> a insisté sur l'importance du tutorat et a incité les entreprises « à mettre en œuvre des modalités particulières de valorisation de la fonction tutorale exercée par les salariés ».

---

1. Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003.



## Quelques exemples

Le groupe Flo a décidé il y a quelques années de mettre en place un dispositif d'accompagnement par tutorat des nouveaux embauchés pendant leurs quatre premiers mois d'insertion. Grâce à cette politique, le groupe a réussi à faire baisser de moitié en trois ans le turnover dans les restaurants. Un titre de tuteur peut être obtenu et constitue une marque de reconnaissance.

Chez Dalkia, entreprise de services énergétiques, filiale de Veolia, un accord a été signé en 2006 avec les syndicats pour développer la fonction tutorale et mettre en place un réseau de tuteurs au niveau régional. Un tel réseau a pour but de faire monter en compétences les tuteurs par le développement d'échanges de pratiques.

## L'accompagnement par le tuteur en situation de travail

Cet accompagnement s'effectue en situation de travail. Huit objectifs principaux nous semblent pouvoir être poursuivis par le tuteur :

- ***faire acquérir une maîtrise autonome des gestes ou des pratiques professionnelles.*** Pour ce faire il pourra en particulier :
  - montrer et répéter plusieurs fois, parfois « au ralenti », les gestes et les enchaînements d'actions à réaliser,
  - encourager l'apprenant à répéter ce qu'il a vu faire,
  - réaliser une activité commune avec l'apprenant,
  - encourager les initiatives et les essais dans la recherche de solutions,
  - effectuer des feedbacks critiques mais constructifs sur les actions accomplies,
  - admettre un droit à l'erreur de celui qui apprend et saisir ses erreurs comme des opportunités d'apprentissage,
  - entraîner à l'auto-contrôle des gestes ou des pratiques professionnelles,
  - organiser la progressivité des apprentissages,
  - faire travailler en binôme deux apprenants de façon à développer un processus de formation mutuelle.

- **développer la compréhension des gestes professionnels.** Il s'agira alors pour lui de :
  - expliquer la raison d'être de ses façons de s'y prendre,
  - mettre en évidence les détails importants et les distinguer de ceux qui le sont moins,
  - prévenir contre les erreurs ou les risques à éviter,
  - mettre en évidence les règles de l'art et celles du collectif professionnel d'appartenance (atelier, service équipe, chantier...),
  - indiquer les diverses alternatives possibles pour agir,
  - mentionner les savoirs, savoir-faire et comportements professionnels mobilisés,
  - indiquer en quels moments et en quelles circonstances tel ou tel savoir doit être utilisé.
- **Mettre en évidence les « savoir y faire » du métier (trucs, ficelles du métier, tours de mains...) et entraîner à les acquérir ou à les consolider.**
- **Développer la capacité de transférabilité.** Il pourra à cet effet :
  - indiquer à l'apprenant les contextes particuliers qui fondent le choix de telle ou telle méthode ou démarche,
  - proposer des entraînements sur des situations variées,
  - demander aux apprenants de rechercher eux-mêmes des situations d'utilisation de ce qu'ils apprennent,
  - organiser des échanges de pratiques avec d'autres apprenants pour comparer les façons d'agir dans des contextes distincts,
  - travailler sur les « connaissances conditionnelles », c'est-à-dire sur celles qui indiquent pourquoi et à quel moment il est pertinent d'utiliser des ressources acquises,
  - entraîner non seulement à résoudre des problèmes mais à en formuler de nouveaux.
- **développer la capacité de réflexivité de l'apprenant.** Pour ce faire, il pourra :
  - questionner l'apprenant sur la façon dont il s'y prend pour réaliser une activité ou résoudre un problème,
  - explorer avec l'apprenant les démarches ou les hypothèses qu'il utilise,
  - organiser des confrontations avec d'autres apprenants sur les diverses façons d'agir : c'est souvent en découvrant les

représentations et les démarches des autres qu'on prend conscience des siennes,

- aider l'apprenant à tirer les leçons de l'expérience,
  - aider l'apprenant à prendre conscience des représentations qu'il se construit des tâches à accomplir ou du métier à exercer, et éventuellement contribuer à les faire évoluer.
- **développer la capacité à coopérer.** Il pourra pour cela :
    - signaler les divers acteurs avec qui il faut coopérer pour réaliser telle ou telle activité ou tâche et situer dans le temps et dans l'espace ces coopérations,
    - visualiser et expliquer les principaux processus (production, gestion, maintenance...),
    - indiquer les conséquences sur les performances des réussites et des déficits de coopération,
    - faciliter l'insertion de l'apprenant dans des collectifs de travail,
    - organiser des moments de partage de pratiques entre apprenants.
  - **développer une culture de l'organisation (de l'entreprise, du chantier, de l'établissement...) et du métier.** Sa contribution consistera alors à :
    - faire participer l'apprenant aux moments clés du travail collectif (élaboration d'une réponse à un cahier des charges, revues de projet, réception des travaux par les clients...),
    - faire le récit des événements marquants qui ont eu lieu dans l'histoire de l'organisation,
    - expliquer les contraintes et les spécificités des autres métiers ou emplois,
    - expliciter et expliquer les principales règles de vie en commun à respecter.
  - **Aider à établir des liens entre les apprentissages effectués en situation de travail et ceux effectués en formation.** Il aura alors la possibilité de :
    - communiquer aux formateurs le déroulement et les résultats des apprentissages réalisés,

- expliquer à l'apprenant le sens des divers apprentissages et leurs complémentarités,
- évaluer avec l'apprenant les progrès réalisés et procéder avec lui à des validations concertées,
- expliquer à l'apprenant la raison d'être des demandes de renforcement d'apprentissage qu'il transmet aux formateurs.

## **L'accompagnement du parcours**

Il n'est pas à confondre avec celui effectué par le tuteur en situation de travail. Le terme d'accompagnement est de plus en plus utilisé et ce n'est sans doute pas un hasard : la croissance de l'instabilité et l'accélération des rythmes des parcours de vie en est sans doute une des principales raisons. Mais que signifie « accompagner » ?

Il n'est probablement pas inutile de revenir sur l'origine de ce terme. Selon le Petit Robert : accompagner, c'est « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui, aller de compagnie avec lui ». Accompagner un parcours c'est *accompagner celui qui fait le parcours*. On n'accompagne pas un chemin, on accompagne une personne sur un chemin.

On accompagne donc toujours sur un chemin, un itinéraire, un changement, un mouvement, un développement. *On aide à effectuer des passages*.

Accompagner, ce n'est pas seulement suivre : c'est, selon nous, *aider un acteur à effectuer un parcours qu'il ne sait pas encore faire de façon autonome*.

Concernant un parcours de professionnalisation, il nous semble intéressant d'avancer quelques exemples de raisonnement en termes *d'aide à effectuer des passages*. Dans cette perspective, il nous semble que la fonction de l'accompagnateur pourrait être définie comme une fonction consistant à **aider l'apprenant à** :

- *passer de l'implicite à l'explicite*, par exemple :
  - expliciter ses acquis et ses expériences pour réaliser un bilan de positionnement,
  - passer de l'idée de projet à un projet d'évolution professionnelle,

- aider à nommer les problèmes ou les difficultés rencontrées dans la réalisation du parcours,
- aider à prendre du recul par rapport aux situations vécues et à en tirer des enseignements.
- **passer de l'indécision à des actes de choix**, par exemple :
  - choisir des expériences significatives pour confectionner un dossier de validation des acquis de l'expérience,
  - choisir un sujet de mémoire,
  - choisir des sources d'information,
  - choisir les formations les plus adaptées à ses moyens,
  - choisir de nouvelles orientations ou des ajustements concernant son parcours.
- **passer d'une étape à une autre**, par exemple :
  - enchaîner les étapes de formation et les étapes de mise en situation de travail,
  - passer du moment de l'auto-évaluation au moment de l'évaluation concertée.
- **passer d'un contexte à un autre**, par exemple :
  - passer d'une situation de travail à une autre,
  - changer d'équipe de travail,
  - changer de tuteur,
  - passer des situations d'apprentissage à des situations de recherche d'emploi,
  - réussir un processus d'insertion.
- **franchir des difficultés**, par exemple :
  - rechercher des solutions à des difficultés matérielles, financières, familiales qui interfèrent avec la réalisation du parcours,
  - trouver des solutions à des difficultés de relations avec le tuteur,
  - résoudre des difficultés d'apprentissage,
  - passer d'une situation de découragement à de nouvelles motivations pour entreprendre les efforts nécessaires pour se professionnaliser

## ⑩ Assurer une coopération de qualité entre les acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation

### Un travail d'articulation

L'efficacité et la qualité d'un parcours de professionnalisation qui alterne différentes situations d'apprentissage ne dépendent pas seulement des outils ou des méthodes qui sont utilisés. Elles dépendent largement de la qualité du lien de coopération existant entre les acteurs qui y interviennent.

Cette coopération nécessaire des acteurs – et dont l'une des principales est certainement celle devant exister entre les tuteurs et les formateurs – rejoint celle qui est exigée dans le traitement de diverses trajectoires individualisées, en particulier les trajectoires de soins. Il est de plus en plus considéré que la qualité et la continuité de ces trajectoires ou de ces « parcours thérapeutiques » dépendent du *travail d'articulation* entre les acteurs.<sup>1</sup>



#### Prenons un exemple

Il s'agit donc d'effectuer le même type de raisonnement que lorsque, dans un hôpital, plusieurs acteurs (médecin, radiologue, spécialiste, infirmier, personnel paramédical, chirurgien...) coopèrent à la réussite d'une trajectoire de soins. La qualité et la continuité de cette trajectoire dépendent non seulement de la qualification de chacun de ces acteurs, de leur activité particulière, mais aussi de la coopération qui existe entre ces acteurs.

Dans cet ouvrage, nous avons affaire à des « parcours de professionnalisation » qui sont en quelque sorte des trajectoires sur lesquelles vont intervenir également plusieurs acteurs (encadrement de proximité, chef d'entreprise, formateurs, tuteurs, accompagnateurs, financeurs...). La qualité et la continuité de ces parcours personnalisés vont dépendre non seulement de leurs qualifications et interventions spécifiques mais aussi de la qualité du lien de coopération qu'ils auront réussi à établir et à faire fonctionner entre eux.

1. Strauss, A., « *La Trame de la négociation* », L'harmattan, 1992.

## **Des outils de liaison**

Cette coopération pourra être facilitée par des « outils de liaison » circulant entre les acteurs. C'est le cas du dossier médical dans une trajectoire de soins. Ce pourrait être le cas pour des « carnets de liaison » dans le cas de parcours de professionnalisation. Chaque acteur est ainsi informé de l'historique du patient ou de l'apprenant et peut communiquer des informations utiles et nécessaires aux acteurs qui interviendront à sa suite. Les outils de liaison facilitent la convergence et la cohérence des acteurs. Ils permettent d'assurer une meilleure continuité dans la réalisation d'une trajectoire ou d'un parcours.

Mais l'expérience montre que le lien de coopération entre les acteurs est toujours fragile. Chacun peut être repris par son propre domaine de spécialité. Les personnes qui incarnent les acteurs peuvent être amenées à changer : ce ne sont plus les mêmes formateurs ni les mêmes tuteurs, même si les rôles restent les mêmes. Il convient donc de prévoir une instance qui sera plus particulièrement chargée de veiller au bon fonctionnement du lien de coopération et qui prendra pour ce faire des initiatives pertinentes.

## **Composer avec plusieurs logiques professionnelles**

Ce problème de coopération entre les acteurs se pose de manière assez complexe quand on passe de simples dispositifs de formation à des dispositifs de professionnalisation.

Dans un dispositif de formation, tous les acteurs ont une même logique, celle de la formation. Ils agissent tous sous la responsabilité d'un même pouvoir hiérarchique (directeur d'école, responsable de formation, directeur d'un centre d'apprentissage...).

Dans un parcours de professionnalisation, à partir du moment où les parcours doivent passer non seulement par des situations de formation mais aussi par des situations de travail professionnalisantes, la logique formation n'est plus la seule qui guide les décisions des acteurs. La finalité des situations de travail n'est pas de professionnaliser mais de produire des performances. L'encadrement de proximité et les tuteurs dans les situations de travail professionnalisantes ont à prendre en compte plusieurs logiques toutes légitimes mais pouvant être en tension les unes par rapport aux autres productivité, qualité de service au client, sécurité, professionnalisation. L'enca-

drement de proximité ne dépend pas d'un pouvoir hiérarchique qui serait celui d'un responsable de formation. Il peut paraître intéressant de mettre tel apprenant sur tel projet mais le risque peut être trop important ; il peut être intéressant d'accompagner pas à pas un apprenant et de passer beaucoup de temps à lui montrer le travail mais la productivité peut risquer d'en pâtir...

Ce sont donc plusieurs logiques qui doivent composer entre elles : des arbitrages sont à effectuer, des priorités sont à négocier, des urgences sont à décider, des points d'équilibre sont à trouver.

### **Construire des représentations partagées : des tableaux de coopération**

L'expérience montre que la qualité de la coopération entre les acteurs dépend beaucoup des « représentations partagées » (sur le métier, sur un processus, sur des enjeux, sur des objectifs, sur des démarches à suivre, sur des problèmes à traiter...) qu'ils auront pu élaborer entre eux. Il apparaît particulièrement important qu'ils puissent avoir une vision commune de leurs contributions respectives dans le processus d'élaboration, de réalisation et de suivi d'un parcours personnalisé de professionnalisation.

Plus cette représentation partagée existera, plus ils pourront prendre des initiatives cohérentes et synchronisées entre eux, et moins il sera nécessaire de faire intervenir une fonction de coordination.

Les représentations partagées permettent à chaque acteur de savoir mieux ce qu'il peut attendre des autres, en quoi il peut leur être utile, quelles sont leurs contraintes et modes de fonctionnement. *Une bonne coopération existe si les acteurs agissent non seulement avec les autres mais aussi en fonction des autres.*

Dans cette perspective, les outils de coopération tels qu'un tableau croisé mettant en évidence les contributions et relations respectives des acteurs dans le processus d'élaboration, de réalisation et de suivi d'un parcours de professionnalisation, doit être un moyen de faire progresser cette représentation partagée. Il est nécessaire pour cela qu'un tel tableau soit élaboré avec les acteurs ou qu'une consultation collective soit organisée à son sujet.

Sans une telle appropriation par les acteurs concernés, un tel tableau n'aurait que peu d'impact.

## 2. Un dispositif pour concevoir des parcours de professionnalisation comme des parcours de navigation

### L'ingénierie d'un contexte pour apprendre

Les dix principes directeurs qui viennent d'être développés ne constituent pas un dispositif mais en fournissent les principaux éléments. Leur articulation sous la forme d'un dispositif suppose la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie qui relève de ce que nous proposons d'appeler une *ingénierie de contextes apprenants*.

S'agissant en effet de favoriser l'élaboration et la réalisation de projets personnalisés et donc différenciés de parcours de professionnalisation, l'ingénierie «classique» de la formation ne peut plus être pertinente.

Il s'agit non plus de concevoir des programmes ou des cursus s'adressant à un ensemble d'individus qui doivent tous emprunter le même chemin, suivre les mêmes cours, apprendre au même rythme, entrer dans les mêmes progressions. L'heure est à la réalisation de parcours personnalisés, ce qui ne signifie pas que les apprenants ne passent pas par des moments de formation collective. Les parcours sont individualisés mais les personnes n'apprennent pas seules, de façon isolée, en auto-formation permanente... Les dispositifs qui seront à concevoir seront des dispositifs favorisant les projets personnalisés de parcours de professionnalisation et non plus seulement des programmes de formation. La diversité des parcours de professionnalisation devra remplacer la standardisation des cursus collectifs. Les programmes auront à céder la place aux projets.

Les nouveaux dispositifs devront proposer un contexte – nous pourrions écrire une *écologie* – soutenant l'élaboration et la réalisation de parcours personnalisés. Ce qu'il s'agit de concevoir, ce sont *des dispositifs*<sup>1</sup> *qui constituent des contextes favorisant des parcours différenciés*.

---

1. Rappelons ici la différence que nous faisons dans cet ouvrage entre «dispositif» et «disposition» (réglementaire, légale...).



### Prenons un exemple

Il est significatif que les OPCA du Bâtiment et des Travaux Publics par le moyen du GFC-BTP (Groupement de Formation Continue) aient décidé en 2005 de lancer un programme ambitieux d'une trentaine de projets de recherche-action pour faire avancer le savoir pratique sur les divers éléments d'un dispositif pouvant favoriser des parcours personnalisés de professionnalisation. L'enjeu, très lié aux orientations de la Réforme de la formation professionnelle et aux besoins cruciaux de recrutement du secteur, consiste pour le GFC-BTP et les délégations régionales (AREF) qui lui sont associées, à passer d'une ingénierie de la formation à une ingénierie de la professionnalisation.

## Le modèle de la navigation professionnelle

Le dispositif que nous proposons est fondé sur des raisonnements en termes de navigation<sup>1</sup>. Nous l'avons déjà proposé à titre d'hypothèse en 1997<sup>2</sup> et nous avons pu constater depuis sa pertinence. Nous pouvons maintenant l'actualiser. Ce modèle, maintenant connu sous l'expression de « modèle de la navigation professionnelle », est fondé sur un raisonnement considérant que les parcours de professionnalisation peuvent être élaborés et réalisés selon les mêmes principes que ceux qui s'appliquent aux parcours de navigation (maritime, aérienne...). Il s'agit bien entendu d'une métaphore, mais l'expérience nous a montré qu'elle pourrait être une source d'inspiration riche en conséquences pratiques.

---

1. Je voudrais remercier ici Jean Michel Nacher, commandant de bord, et Manuela Berdold, contrôleur aérien, pour leur précieuse collaboration dans l'exploration du concept de navigation.

2. « *Compétence et navigation professionnelle* », Éditions d'Organisation, 1997 (épuisé).

## Raisonner en termes de navigation

Un raisonnement en termes de navigation permet en effet de :

- prendre en compte la nécessité de tracer et d'ajuster périodiquement un parcours en conjuguant plusieurs logiques (des apprenants, des employeurs, des formateurs...) de la même façon que le navigateur doit piloter en fonction à la fois des vents, des courants et des contraintes de l'espace où il se déplace. Piloter un bateau à voile, c'est prendre en permanence des décisions pour assurer une trajectoire vers un but en prenant en compte toute une série d'informations concernant les vents, les courants, la force des vagues... Les décisions prises en fonction du réseau d'informations avec lequel le pilote est en interaction vont modifier sa situation et entraîner de nouvelles données à prendre en compte.
- distinguer une offre d'opportunités de professionnalisation de plusieurs parcours qui peuvent y prendre place de la même façon que dans une navigation seront distinguées la carte maritime ou aérienne et les trajectoires diverses qui pourront s'y inscrire.



### Prenons une comparaison

En dehors des petites navigations sur des espaces bien connus et balisés, les cartes deviennent nécessaires pour la navigation de croisière ou pour le Vendée Globe. La cartographie a constitué un outil puissant pour faire progresser la navigation. Henri le navigateur l'avait bien compris en installant son quartier général à Sagres, en Algarve, au Portugal. Il avait su s'entourer de cartographes venus de Majorque, de pilotes génois et d'astronomes maghrébins. En centralisant les informations recueillies à partir des expéditions, la cartographie allait faire des progrès considérables et, de ce fait, la navigation également.

L'ingénierie de dispositif de professionnalisation aura à progresser sur les façons les plus appropriées de présenter des offres d'opportu-

nités d'apprentissage qui ne soient pas des programmes mais des cartes pour construire et ajuster des parcours. Les raisonnements en termes de topologie et les outils correspondant auront à se développer.

- Ne pas confondre avec les mobilités aléatoires les parcours qui sont élaborés et construits en fonction d'anticipations de la même façon que seront distingués en navigation les itinéraires conduits vers un cap et des déplacements effectués au gré des vents et des courants. Fixer un cap et se donner un lieu de destination relève du pilotage et non de l'errance. Cette dernière se caractérise par l'absence de contrôle sur le déroulement d'un parcours. C'est une trajectoire subie. Elle engendre l'isolement plutôt que l'indépendance. La flexibilité fait place à la précarité. Errer peut conduire à dériver et à s'égarer.

À la différence du pilote, l'errant est ballotté par les aléas. Il vit ou survit dans l'immédiateté du présent : il oublie son passé et n'anticipe pas l'avenir. N'ayant pas véritablement de prise sur son parcours, il n'est pas l'auteur de son projet. Celui qui s'engage dans une véritable navigation professionnelle donne du sens à son parcours, à l'historique de son itinéraire personnel. Il n'est pas seulement acteur mais auteur et co-auteur de son parcours.

- Considérer les outils de positionnement et d'évaluation comme des outils pour piloter et progresser, de la même façon que les instruments de navigation pour faire le point ont pour fonction d'établir, de confirmer ou d'ajuster la route à suivre.
- Concevoir les récits de parcours comme des sources d'enrichissement des offres de professionnalisation de la même façon que les cartes maritimes se sont construites et enrichies par les récits des explorateurs.



### Continuons la comparaison

N'oublions pas que les premières cartes maritimes ont été des portulans fondées sur l'expérience des navigateurs, en particulier pour la navigation côtière. Utilisées dans le bassin méditerranéen à la fin

du XII<sup>e</sup> siècle et au début du XIV<sup>e</sup> siècle, elles indiquaient les ports et les havres aux navigateurs. Il a fallu attendre le XVIII<sup>e</sup> siècle avec Louis XV pour obtenir les premières cartes dont celle de Casini III constitue la figure emblématique.

- Envisager le pilotage des parcours comme résultant non pas seulement des capacités du seul pilote mais comme bénéficiant de tout un réseau de soutien.



### Prenons deux exemples

Même l'aventurier de la course en solitaire s'appuie sur un réseau d'informations derrière lequel les compétences de divers acteurs interviennent. Le pilote de ligne ne peut également se passer des contrôleurs aériens.

Les fonctions de soutien et d'accompagnement sont essentielles dans les parcours de professionnalisation.

- Proposer un modèle de fonctionnement correspondant aux façons de penser de la *génération.com*. Celle-ci est habituée à naviguer entre des *sites* divers pour rechercher de l'information. Elle a complètement intégré la distinction entre un itinéraire de navigation et une *toile* qui est en fait une carte. Elle raisonne davantage en termes de navigation qu'en termes de planification.



### À noter : une métaphore qui ne date pas d'aujourd'hui

La métaphore de la navigation appliquée au savoir et à l'apprentissage ne date pas d'aujourd'hui. Elle était déjà présente en... 1620 dans l'ouvrage *Instauratio magna* de Francis Bacon : on pouvait y lire que grâce à leurs outils de navigation et à leur ingéniosité, les penseurs allaient explorer les secrets de l'univers, cartographier leurs connaissances et se déplacer dans l'océan du savoir. De nos jours, à l'heure des bibliothèques virtuelles et de l'hypertexte, le savoir est à

portée de main, sur écran. C'est sur l'espace virtuel d'intranet et d'Internet que les navigateurs à la recherche du savoir sont conviés.

## Présentation synthétique du dispositif

### Un modèle générique

Le dispositif présenté ci-après exprime une démarche ou une façon de raisonner. Il propose un *modèle générique* qui aura bien entendu à être actualisé et traduit de façon particulière dans les divers contextes de mise en œuvre de parcours de professionnalisation. Il prendra ainsi des formes différentes selon qu'il s'agit de développer des «contrats de professionnalisation» dans des ensembles de PME, des parcours de professionnalisation liés à des projets de mobilité dans une grande entreprise, des itinéraires de préparation d'un vivier de hauts potentiels pour prendre des postes de direction, des projets individualisés de développement de compétences issus d'entretiens professionnels, des projets de développement du professionnalisme liés à la mise en œuvre de grands projets territoriaux. L'envergure des projets, l'horizon à plus ou moins court ou long terme des anticipations, le degré de personnalisation des parcours, les modalités d'accompagnement et de soutien, la nature de la reconnaissance des progrès en professionnalisation, la diversité des opportunités d'apprentissage, autant d'éléments parmi bien d'autres, qui devront nécessairement varier.

Ce modèle générique présente donc un ensemble cohérent d'éléments constitutifs d'un dispositif qui doivent être considérés comme des *variables* appelées à prendre, comme ce terme l'indique, des valeurs ou des configurations diverses.

L'ingénierie d'un dispositif est toujours l'ingénierie d'un dispositif sur mesure mais elle peut être guidée par un type de résultat attendu, un modèle générique qu'il s'agit d'actualiser.

## Un ensemble cohérent d'outils de navigation

Rendre possible et gérer des parcours de professionnalisation comme on rend possible et on gère des parcours de navigation, telle est la métaphore qui inspire le modèle proposé. Cela suppose :

- des cibles de professionnalisation qui constituent des *destinations* à atteindre,
- des modalités de positionnement initiales et périodiques qui permettent de *faire le point*,
- des objectifs d'étape qui ponctuent des *escales*,
- des moments de professionnalisation qui peuvent être des *points de passage* obligés ou à options,
- des projets qui soient des *feuilles de route* négociées,
- une identification des situations de professionnalisation qui figurent sur une *cartographie* représentant un *espace à parcourir*,
- des livrets et des récits de professionnalisation qui soient des *carnets de bord* et qui permettent d'enrichir les *atlas* d'opportunités de professionnalisation,
- des règles de conception, de fonctionnement de distribution des rôles et de financement qui correspondent à des *règles de navigation*.

Le tableau 14 synthétise ces analogies.

Navigation courante	Navigation professionnelle
Lieu de destination à atteindre	Cibles de professionnalisation
Cap	Détours pédagogiques nécessaires et provisoires
Point initial	Bilan initial de positionnement
<i>Clearance</i> , autorisation de décollage	Signature du contrat de projet de parcours
Pilote	La personne s'engageant dans un parcours de professionnalisation : l'apprenant
Fréquence de communication	Langage commun sur les compétences
Contrôle au sol ATC ( <i>Air Traffic Control</i> )	Manager, tuteur, consultant effectuant un rôle de <i>coaching</i>
Espace de navigation	Espace de professionnalisation
Cartes de navigation	Carte et atlas des opportunités de professionnalisation
Radar, techniques de navigation inertielles	Observation et veille sur les référentiels, les cibles de professionnalisation et la réalisation des parcours de professionnalisation
Cinécarte, « <i>route planner</i> »	Cartographie avec logiciel de compétences
Points périodiques	Évaluations périodiques de la réalisation des objectifs et des parcours
Objectifs d'étape	Objectifs partiels de parcours de professionnalisation
Escales	Situations variées d'apprentissage
Plan de vol (« <i>flight plan</i> ») concerté	Projet concerté de parcours de professionnalisation
Voies aériennes standards	Fragments de parcours correspondant à des progressions obligées en fonction de prérequis
Récit de voyage, livre de bord, carnet de route	Récit de professionnalisation et livret de professionnalisation
Règles de navigation	Règles de fonctionnement et dispositions réglementaires.

© Le Boterf Conseil

**Tableau 14** – Un dispositif et des instruments pour la « navigation professionnelle »

C'est dans le cadre de cette conception de l'ingénierie et de la métaphore de la navigation que doivent être appréhendés les éléments suivants constitutifs d'un dispositif favorisant des parcours de professionnalisation.

## Une destination à atteindre

Les projets et parcours personnalisés de professionnalisation sont finalisés sur des *cibles de professionnalisation* dont nous avons vu plus haut qu'elles peuvent s'inscrire dans des *référentiels de métiers* mais qu'elles doivent s'en distinguer. Plusieurs cibles peuvent donc prendre place au sein d'un même référentiel.

Une cible de professionnalisation est constituée d'un ensemble cohérent d'objectifs qui peuvent être variés (savoirs, savoir-faire, comportements, pratiques professionnelles en vue de situations à gérer...).

Les cibles de professionnalisation sont établies en fonction d'une comparaison à effectuer entre les compétences requises dans un référentiel (de métier, d'emploi, de projet opérationnel...) et le positionnement de l'apprenant.



### Prenons un exemple

La Direction des Ressources Humaines de la SNCF a utilisé le modèle de la « navigation professionnelle » pour mettre en place un dispositif de professionnalisation destiné à tous les acteurs ayant un rôle majeur dans l'évolution et l'accroissement de la performance Ressources Humaines. Il est finalisé sur un référentiel des métiers de consultants internes en Ressources Humaines intervenant en appui à l'organisation et à la ligne métier RH. C'est par rapport à ce référentiel que des cibles individualisées de professionnalisation peuvent être établies sur la base d'un positionnement initial à l'entrée du dispositif.

Une cible peut être fixée à un horizon temporel plus ou moins éloigné selon la nature du projet et les caractéristiques de celle ou de celui qui doit l'atteindre.

La cible est à l'image du port ou de l'aéroport qui est à atteindre au terme d'un parcours.

Concernant aussi bien les cibles de professionnalisation que les référentiels, il est recommandé de veiller particulièrement à :

- leurs modalités concertées d'élaboration de façon à en faire un point de convergence entre les projets des individus et les projets collectifs de l'entreprise ou de l'organisation ;
- l'utilisation d'un langage approprié pour les décrire (verbes d'action pour les activités à réaliser ou les savoir-faire, contenus pour les savoirs, gérondif pour les façons de faire...);
- la mise en œuvre d'une démarche prospective afin de prendre en compte l'évolution probable des métiers, des emplois, des situations professionnelles ;
- la mise en place de procédures d'actualisation fonctionnant avec un coût acceptable ;
- leur lisibilité et à l'accessibilité de leur consultation par les divers acteurs concernés (apprenants, encadrement de proximité, tuteurs, prestataires de formation, conseillers...);
- la mise en place et au bon fonctionnement d'un dispositif de consultation et d'orientation mettant à la disposition des salariés dans une entreprise ou de publics variés sur un territoire des informations actualisées sur l'évolution des référentiels de métiers.

## Un positionnement du point de départ pour élaborer des projets individualisés

Le chemin à parcourir dépend non seulement de la destination à atteindre mais aussi du point de départ. Les parcours de professionnalisation auront à tenir compte de l'estimation des acquis et des caractéristiques des apprenants. Les bilans et processus de positionnement trouvent ici leur place et ils peuvent prendre des formes différentes : bilans de compétences, processus d'évaluation en milieu de travail, *assessment center*, plate-forme d'évaluation par aptitudes, validation des acquis de l'expérience, entretien professionnel, entretien d'orientation, revue du personnel ou *people review*.

Il est important de souligner que *ces bilans ne doivent pas se limiter*

*à constater mais doivent déboucher sur des projets concertés de parcours ou de développement de compétences.*

Sans entrer dans le détail des techniques pouvant être mises en œuvre, nous considérons que ces bilans devraient avoir comme caractéristiques :

- de faire le point sur les « ressources » ou « les » compétences qui ont été acquises par les personnes et sur les types de situations professionnelles qu'ils ont appris à gérer . Un bilan doit permettre de nommer les acquis de façon à les rendre « visibles » et communicables. Les référentiels peuvent aider à fournir ce langage commun ;
- de faire état des preuves avancées pour qu'il y ait validation des compétences et pour dépasser le stade peu fiable du déclaratif ;
- de prendre en compte non seulement l'acquisition de ressources mais également l'évolution du professionnalisme dans son ensemble. Il s'agit de pouvoir porter une appréciation globale non pas seulement sur *les* compétences mais aussi sur *la* compétence du professionnel et sur son niveau de professionnalisme ;
- de faire le point sur les modalités d'apprentissage des candidats aux parcours. Certains peuvent être plus à l'aise dans certaines façons d'apprendre que dans d'autres. Cette donnée est importante pour tracer les parcours non seulement adaptés aux styles préférentiels d'apprentissage des personnes mais aussi pour éventuellement les entraîner sur des façons d'apprendre qui ne leur sont pas familières et qui développeraient ainsi leur capacité à apprendre ;
- de tracer des historiques et non seulement de fournir une information ponctuelle : le développement du professionnalisme est un processus cumulatif et il peut être utile d'estimer la capacité du candidat au parcours à s'adapter à des gammes de situations ;
- de prendre en compte que certains acquis ne se découvrent qu'en situation réelle de travail : les « évaluations en milieu de travail » (EMT) sont ici pertinentes.



### Citons quelques exemples

- Chez IBM, un dispositif d'auto-évaluation a été mis en place pour les cadres. Ceux-ci doivent s'auto-évaluer en référence à une grille de critères pouvant être consultée sur terminal. Une validation doit être effectuée par le supérieur hiérarchique et des projets d'acquisition ou de développement des compétences pourront en résulter.
- Chez 3M, à la suite d'une procédure d'entretien, un « contrat de progression » pour un à trois ans est établi entre l'opérateur et son responsable hiérarchique pour développer des compétences.
- Chez France Télécom, une plate-forme décentralisée de management a été organisée. Les sessions qui s'y déroulent débouchent sur un contrat entre le n et le n + 1 pour accompagner le développement des compétences à partir d'un référentiel de nouvelles missions du manager local.
- Chez Danone, un Plan de Développement Individuel (PDI) est élaboré de façon concertée entre le manager de proximité et le collaborateur. Il est finalisé sur des objectifs et sur des missions correspondant aux aspirations à moyen terme du collaborateur. Ce choix a été effectué en considérant que pour fidéliser des talents il est nécessaire d'offrir des perspectives de développement en accord avec les aspirations des collaborateurs.
- Chez Carnaud Metalbox alimentaires, le positionnement des mécaniciens régleurs s'effectue au travers de situations professionnelles correspondant à des situations de travail réelles. Les compétences requises sont décrites en termes de niveaux d'exigence et de critères de réussite.
- Chez Kodak-Pathé, chaque salarié doit élaborer et mettre en œuvre un Plan Individuel de Développement des Compétences (PIDEC en France ; *Employee Development* aux États-Unis). Ce projet est cosigné par l'employé et son responsable hiérarchique direct. Chaque projet met en évidence les points forts du salarié : ils serviront de base de référence pour développer son potentiel et identifier des cibles de compétences.

## Une carte des opportunités pour tracer des parcours

La cartographie est indispensable pour élaborer et piloter des parcours de professionnalisation. Ceux-ci seront à tracer sur une carte des opportunités qui ne se réduira pas aux situations habituelles de formation (stages, séminaire, conférences, sessions...) et qui représentera l'ensemble du nouvel espace de professionnalisation qui sera largement ouvert. On y trouvera des situations de travail simulées, des situations de travail réelles accompagnées avec tutorat, des ateliers dédiés à des partages de pratiques, des voyages d'études, des réunions de retour d'expérience, des possibilités de travail avec des consultants externes... autant de situations d'apprentissage parmi d'autres et qui peuvent constituer des opportunités pour développer le professionnalisme.

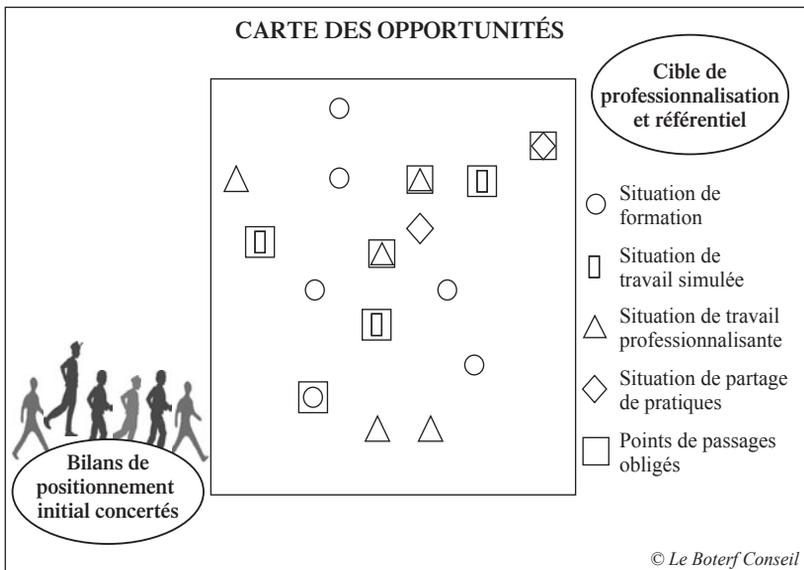
Avec cette approche, l'offre de formation entrera de façon modulaire dans cette offre plus globale. Le plan de formation pourra ainsi constituer un sous-ensemble de la cartographie des opportunités.

Sur cette carte des opportunités pourront figurer des points de passage obligés et des points de passage à options. Il peut en effet être considéré que pour une catégorie d'apprenants il est indispensable par exemple de participer à tel séminaire pour acquérir un langage commun ou de passer par telle situation de travail pour s'exercer à telle ou telle responsabilité.

Une carte d'opportunités n'existe pas en soi. Elle existe par rapport à un référentiel donné. Elle doit donc être construite en fonction du référentiel visé.

La richesse des parcours dépendra en partie de la richesse de l'*atlas* mis à la disposition des apprenants engagés dans une navigation professionnelle.

Le tableau 15 propose une modélisation schématique d'une carte d'opportunités de professionnalisation.



**Tableau 15** – Une modélisation d’une carte ou d’une offre de professionnalisation

Le schéma du tableau 15 visualise une carte représentant un « espace de professionnalisation » en termes d’offres de diverses situations d’apprentissage constituant des possibilités de professionnalisation. Cette carte s’interpose entre les apprenants qui vont s’engager sur des parcours et des cibles de professionnalisation associés à ces référentiels et aux bilans de positionnement initial effectués.

Concernant les cartes d’opportunité, on veillera particulièrement :

- au potentiel d’apprentissage des opportunités choisies et à leur variété,
- au repérage des conditions à réunir pour optimiser les effets de professionnalisation des situations de travail retenues,
- à l’organisation d’une véritable alternance entre les diverses situations d’apprentissage,
- à l’actualisation et à l’enrichissement progressif, par les récits de parcours, de l’atlas des opportunités proposées,

- à la mise à disposition de la carte et à son accessibilité auprès les acteurs concernés,
- à sa lisibilité.

## **Des feuilles de route pour des projets personnalisés et concertés de parcours**

Le plan de vol (*flight plan*) du commandant de bord d'un avion de ligne est un contrat d'engagement sur un parcours. Il est déposé entre le commandant de bord et les autorités civiles des territoires survolés. Il comporte un ensemble d'informations et d'orientations précises : cartes, niveaux, vitesse, réserve de carburant, distances à respecter, terrains d'apprentissage et de dégagement...

Dans une entreprise ou une organisation, le projet de parcours de professionnalisation sera négocié entre le salarié et sa hiérarchie directe, avec l'appui éventuel de la fonction RH. Il témoigne de leurs engagements réciproques.

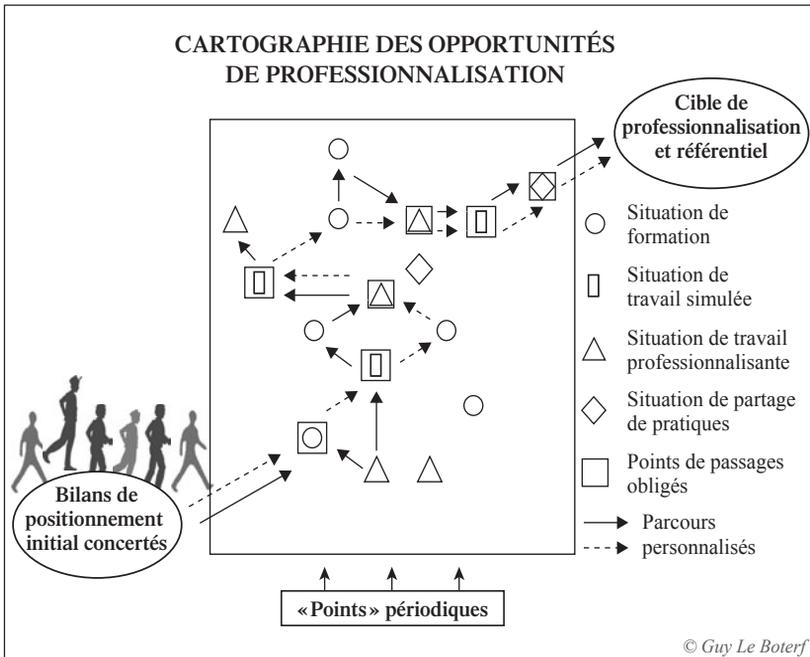
Le Droit Individuel à la Formation (DIF) s'inscrit dans cette logique en invitant le salarié et l'entreprise à s'accorder sur un projet de formation.

Nous considérons que le contenu de la feuille de route d'un projet de parcours devrait comporter :

- le rappel de la cible de professionnalisation et de sa raison d'être ;
- la durée du parcours au terme duquel la cible énoncée devrait être atteinte ;
- les principales situations d'apprentissage choisies parmi les opportunités de professionnalisation et leur contribution attendue au processus de professionnalisation ;
- les engagements de l'entreprise à la réalisation du parcours (tutorat, crédit temps, opportunités d'apprentissage, affectation...);
- les engagements de l'intéressé sur la réalisation du parcours (formation, temps, disponibilité...);

- les modalités d'évaluation et de validation ;  
La validation est à distinguer de l'évaluation. Cette dernière peut s'effectuer de façon continue, estimant l'acquisition et la mise en œuvre progressive des pratiques professionnelles et des compétences. Dans le langage des pédagogues, on pourra la désigner sous le terme d'évaluation formative. La validation consistera en un acte social reconnaissant de façon formelle que les compétences ont bien été acquises et mises régulièrement en œuvre. L'expérience montre qu'il y a tout intérêt à concevoir des dispositifs collégiaux (faisant intervenir le regard de plusieurs acteurs) d'évaluation et de validation, notamment en ce qui concerne les pratiques professionnelles.
- des moments et modalités de révision et d'actualisation ;  
Un projet de parcours de professionnalisation peut évoluer en fonction du contexte de l'entreprise, de la situation de l'intéressé, de l'avancée du projet, de nouveaux objectifs ou difficultés découverts en cours de route, de mobilité des salariés faisant fonction de tuteurs et de bien d'autres événements et aléas.
- des processus simples pour *faire le point* seront précisés tant dans le temps que dans leurs modalités de mise en œuvre.

Le tableau 16 fournit une représentation de l'inscription de plusieurs projets de parcours sur une carte proposant une offre d'opportunités de professionnalisation.



**Tableau 16** – Un tracé de plusieurs parcours possibles sur une même carte ou offre d’opportunités

Le tableau précédent montre que deux parcours <sup>1</sup> se dirigeant vers des cibles identiques de professionnalisation peuvent ne pas passer nécessairement par les points de passage obligés mais peuvent chacun choisir des points de passage à options distinctes.

Concernant l’élaboration, le contenu et la conduite de ces projets de parcours, on veillera particulièrement à :

- l’accessibilité, la fiabilité et l’acceptabilité des modalités de positionnement, d’évaluation et de validation,
- la contractualisation des projets,
- la pertinence des objectifs et des modalités des étapes par rapport aux cibles de professionnalisation,

1. Sur le schéma : l’un en trait plein, l’autre en pointillés.

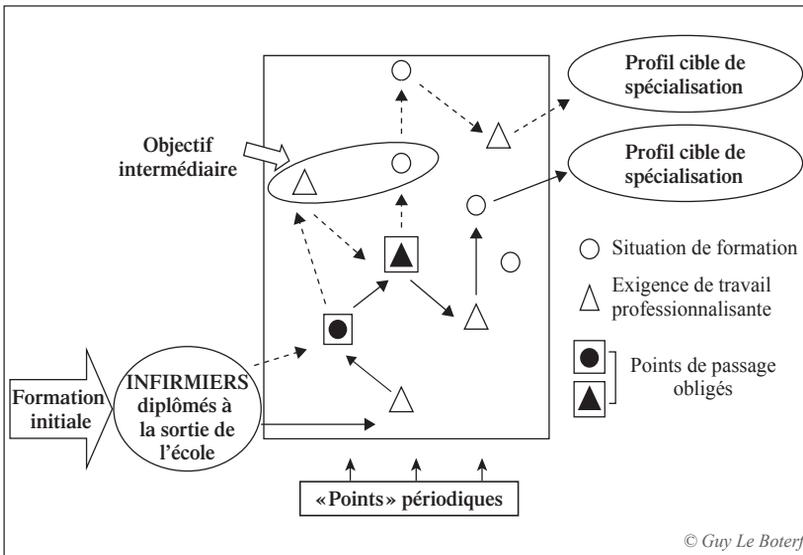
- la formulation opératoire et donc évaluable des objectifs,
- la prise en compte des diverses modalités préférentielles d'apprendre,
- l'anticipation des moments et des modalités de révision des parcours.

## **Des objectifs d'étape : les escales**

Une cible de professionnalisation indique une destination. Mais pour l'atteindre des étapes sont possibles. Avant d'arriver au port, des escales interviendront. Des objectifs intermédiaires contributifs à la professionnalisation pourront alors être fixés. Ils correspondront à une ou plusieurs situations d'apprentissage. Ils pourront être fixés à des horizons divers : certains à très court terme, d'autres plus éloignés. Ils pourront donner lieu à des segments de parcours plus ou moins exigeants.

Ces objectifs pourront être formulés en termes de situations professionnelles à gérer (et donc de pratiques professionnelles à maîtriser) et/ou de ressources (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement, comportements au travail, représentation...) à acquérir.

Le tableau 17 donne un exemple d'un objectif d'étape correspondant à deux situations ou opportunités d'apprentissage. Il est extrait d'un projet, dans un pays européen, de spécialisation d'infirmiers ayant terminé et certifié leur formation initiale et s'engageant dans des parcours de spécialisation (gériatrie, psychiatrie...).



**Tableau 17** – Des objectifs intermédiaires pouvant correspondre à plusieurs opportunités de professionnalisation

## Des moments pour faire le point

Dans toute navigation, faire le point est une opération nécessaire et périodique. Il convient de la réaliser non seulement au début mais en cours d'itinéraire.

Il est essentiel de pouvoir enrichir ou infléchir le parcours plutôt que de le maintenir dans le cadre étroit et irréaliste d'un programme inflexible. Les parcours de professionnalisation ne sauraient reproduire les anciens et maintenant illusoires plans de carrière. Un parcours n'est pas une trajectoire balistique assurée. Il ne consiste pas à s'engager dans une autoroute de la professionnalisation dont les sorties ne seraient que rares et très distantes. La route n'a pas la richesse du chemin.



### Prenons plaisir à écouter Milan Kundera

Il dit à ce sujet : « La route n'a par elle-même aucun sens : seuls en ont un les deux points qu'elle relie. Le chemin est un hommage à l'espace. Chaque tronçon du chemin est en lui-même doté d'un sens et nous invite à la halte. La route est une triomphale dévalorisation de l'espace »<sup>1</sup>.

Entreprendre une navigation professionnelle, c'est se tracer une voie et non seulement suivre des pistes déjà tracées. La navigation professionnelle combine l'usage des voies standards comme dans la navigation aérienne civile avec l'initiative et les détours de la navigation maritime de croisière. La diversification des parcours tient à leur caractère personnalisé et aux contraintes successives qui sont rencontrées. Dans ce domaine, les sens uniques aboutissent généralement à des impasses.



### Prenons un exemple

Dans une perspective de régulation des actions de formation, l'Association Nationale de la Formation Automobile (ANFA) a mis en place dans le cadre de l'acquisition des Certificats de Qualification professionnelle (CQP) un dispositif d'évaluation en cours de formation (ECF). Ce dispositif, qui permet d'ajuster les processus de formation, évalue la progression des compétences sur la base de situations professionnelles homogènes en organisme de formation et en entreprise.

## Des caps à savoir prendre

Un lieu de destination n'est pas à confondre avec un cap. Ce dernier est ce vers quoi il convient de s'orienter pour atteindre un but mais ne se confond pas avec ce dernier.

1. Kundera, M. : « *De l'immortalité* », Gallimard, 1990.

Dans la plupart des situations, l'avion ou le navire, compte tenu des contraintes des vents et des courants, ne peut pas faire coïncider la direction magnétique avec la route magnétique. Pour se déplacer sur la route souhaitée, il faut prendre une autre direction magnétique. *Le cap est alors une réponse à une contrainte.*

Une telle situation peut se rencontrer dans les parcours de professionnalisation. Il se peut, par exemple, que des opportunités de professionnalisation initialement choisies comme des mises en situations professionnelles réelles ne soient plus possibles compte tenu du départ en mobilité des salariés prévus comme tuteurs, que des participations à de projets opérationnels professionnalisant ne puissent s'effectuer à la suite du report de ces projets. Il se peut également que des difficultés imprévues d'apprentissage remettent en question des enchaînements de situations d'apprentissage et orientent pour un temps le parcours vers des activités de remise à niveau des connaissances de base.

Il conviendra alors, toujours en poursuivant le même but, de conduire différemment le parcours, de passer par des chemins détournés, d'intégrer des situations de mise à niveau. Le projet de parcours empruntera des détours qui seront nécessaires pour progresser vers le but.

Un changement de cap n'est pas une dérive : c'est une opération de pilotage pour faire face à la complexité et aux contraintes des situations rencontrées.

## **Un dispositif d'accompagnement**

Entreprendre et réaliser un parcours de professionnalisation n'est pas toujours une tâche facile. Il faut souvent de la ténacité. Par ailleurs, tirer les leçons de l'expérience et réussir des apprentissages suppose un soutien ou une fonction de médiation.

Le navigateur aura souvent recours à un appui au sol. Dans les grandes courses au large comme le Vendée globe, la Solitaire du Figaro ou la Route du rhum, les coureurs peuvent bénéficier d'un service médical à distance. Des diagnostics peuvent être effectués en demandant par exemple au patient de s'appliquer un stéthoscope sur la poitrine, d'enregistrer le son et de le transmettre par e-mail.

Un accompagnement plus ou moins soutenu des personnes qui entreprennent de se professionnaliser s'avérera souvent nécessaire pour les dynamiser. Il pourra consister à aider les personnes à mieux connaître et expliciter les acquis de l'expérience, à élaborer un projet, à effectuer des transitions professionnelles et à intégrer des contextes de travail.

Nous avons largement développé dans les pages précédentes les deux fonctions principales d'accompagnement d'un parcours. Rappelons seulement ici qu'il s'agit :

- d'une fonction de tutorat en situation de travail,
- d'une fonction d'accompagnement de l'apprenant sur l'ensemble du processus allant de l'élaboration des projets de parcours à la validation des acquis en passant par les diverses étapes de réalisation.



### Citons quelques exemples

- Chez Air France, la fonction tutorale n'est pas considérée comme un métier mais comme une mission pouvant être exercée par un salarié volontaire pour une durée située entre deux et quatre ans. Cette fourchette de temps correspond à la durée moyenne durant laquelle un salarié reste en poste. Elle est suffisamment longue pour que le travail d'accompagnement soit suffisant et que le tuteur développe les compétences d'accompagnement requises.
- Le CFA Stephenson (habillement, commerce, vente directe...), leader en ce qui concerne l'utilisation des technologies modernes d'information et de communication dans la formation professionnelle, est un bon exemple de la mise en place d'un *accompagnement à distance* du développement professionnel des jeunes apprentis. Les supports pédagogiques sont intégrés sur une plateforme *LearningSpace* qui permet par le moyen de visioconférences et de forums de réaliser un accompagnement libéré des contraintes spatio-temporelles. Il peut de ce fait s'exercer non seulement dans le centre de formation mais sur le lieu de travail et au domicile.

## **Des livres de bord : le livret et le récit de professionnalisation**

Dans toute navigation importante existe un livre de bord consignait les étapes franchies et les principaux événements rencontrés.

Dans un parcours de professionnalisation, deux outils correspondent à ce carnet : le livret de professionnalisation et le récit de parcours.

### **Le livret de professionnalisation**

Il décrit ce qui a été acquis, les objectifs qui ont été atteints dans le parcours au regard de la cible de professionnalisation visée. Il donne une visibilité sur les progressions réalisées et pourrait à notre avis distinguer :

- les principales pratiques professionnelles acquises. Elles pourraient se formuler en termes d'activités clés reliées à des types de contexte de mise en œuvre. Elles correspondraient aux expériences professionnelles vécues. Le fait de les formuler par « type de contexte » permettrait d'envisager des transférabilités possibles ;
- les principales ressources acquises (savoirs, savoir-faire, ressources cognitives...). Il importera de sélectionner les plus importantes et d'éviter le risque de déboucher sur des listes interminables et devenant de ce fait peu significatives ;
- les principaux comportements professionnels requis mis en œuvre.

D'une manière plus générale, il serait souhaitable que ce livret :

- identifie les acquis en référence aux objectifs d'étape du parcours ;
- rappelle les objectifs de compétences techniques avec suffisamment de précision pour pouvoir donner lieu à une évaluation mais sans descendre à un niveau excessif de détails qui rendrait le livret difficilement gérable ;
- veille à ce que les comportements requis soient formulés de

telle sorte que cela permette de répondre à la question: «à quoi reconnaîtra-t-on que tel comportement professionnel a été acquis et mis en œuvre?»;

- prévoit, au cas où le livret serait utilisé comme un outil de liaison, des « espaces de correspondance » entre les formateurs et les tuteurs de façon à assurer une bonne articulation entre les séquences de formation et les séquences de mise en situation de travail réelle en entreprise ;
- comporte une double signature de validation pour attester de ces acquis (tuteur + apprenant ; formateur + apprenant). Cette co-signature pourrait contribuer à la responsabilisation de l'apprenant sur son parcours, donner l'opportunité au tuteur et au formateur de mettre en évidence les raisons de leur évaluation et les inciter à des moments de rencontre et de dialogue autour des progressions à réussir et effectuées ;
- utilise des échelles de niveaux de maîtrise des compétences acquises. Il serait pertinent de ne pas utiliser pour ce faire des échelles trop vagues et rappelant des situations scolaires du type « très bien », « bien », « passable » pour leur préférer des échelles plus appropriées à une perspective de professionnalisation du type « sait faire avec accompagnement », « sait faire en autonomie », « maîtrise totalement », « maîtrise partiellement »... ;
- comporte des rubriques permettant de commenter les niveaux de maîtrise atteints et de formuler des pistes de progrès ;
- veille à l'essentiel de façon à rester un document simple à consulter ;
- soit conçu comme un outil de progrès et évite de ressembler à un livret scolaire qui pourrait dans de nombreux cas rappeler de mauvais souvenirs d'échecs passés ;
- soit de la responsabilité de l'apprenant en ce qui concerne sa mise à jour et sa circulation.

Un tel livret pourrait servir à alimenter un passeport de compétences ou une « carte de compétences », pour reprendre l'expression proposée en 1996 par le *Livre Blanc* de la Commission Européenne sur la société cognitive.

## Les récits de parcours

Ils peuvent être des outils précieux pour enrichir l'offre des opportunités de professionnalisation. Les récits des premiers navigateurs sont à la base des cartographies. De même, l'expérience des parcours de professionnalisation peut être très utile pour découvrir de nouvelles situations d'apprentissage et pour mieux identifier et réunir les conditions nécessaires pour qu'elles permettent une optimisation des effets de professionnalisation. Par exemple, il avait été prévu qu'une participation à un projet transversal sur la qualité pouvait être une bonne occasion de professionnalisation, mais l'expérience peut montrer que cet objectif n'a pas été atteint parce que l'apprenant n'a pas été associé aux revues de projet. En faire état permet de veiller à ce que cette condition soit exigée dans un prochain parcours utilisant cette situation.

## Un tableau de coopération et des outils de liaison entre les acteurs

Comme nous l'avons développé précédemment, la qualité et la continuité d'un parcours de professionnalisation ne dépendent pas seulement de la qualification individuelle de chacun des acteurs qui y intervient (formateur, tuteur, chef d'entreprise, encadrement de proximité, responsable RH, financeur...) mais de la qualité du fonctionnement du lien de coopération qui doit exister entre eux.

Deux outils peuvent y contribuer de façon importante :

- des **tableaux de coopération** établis de façon participative favorisant la création d'une vision partagée des contributions respectives de chaque acteur et des coopérations clés qui doivent exister entre eux ;
- des **outils et des instances de liaison** entre ces acteurs (carnet de liaison, réseau télématique, réunions de concertation...).

## Des règles de navigation

Toute navigation comporte des règles : priorités à respecter, balises à contourner, signaux à émettre, couloirs ou rails maritimes à emprunter, communication opérationnelle à utiliser...

Il en va de même pour des parcours de professionnalisation. Des règles de conception et de fonctionnement existent. Elles concernent la conception et les modalités d'usage de diverses initiatives et instrumentations. Sans chercher à être exhaustif, on notera comme exemples :

- les modalités de positionnement et d'évaluation,
- le contenu des projets de parcours,
- les dispositions de la réforme de la formation professionnelle : DIF<sup>1</sup>, contrats de professionnalisation, périodes de professionnalisation, plan de formation, bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience,
- le rôle et des statuts des tuteurs et des formateurs...

---

1. DIF : Droit individuel à la formation. Sous certaines conditions, les salariés peuvent bénéficier de 20 heures de formation chaque année, cumulables avec un plafond de 120 heures.

## En guise de conclusion : deux pistes à explorer

---

Sans aller jusqu'à affirmer aussi radicalement que Flaubert que « la bêtise, c'est de conclure », nous proposons de terminer cet ouvrage par une ouverture de recherche plutôt que par une synthèse. Nous aimerions en effet avancer quelques suggestions pour progresser dans le développement d'une approche de la professionnalisation inspirée du modèle de la navigation professionnelle.

De nombreuses pistes pourraient être explorées. Nous n'en retiendrons que deux, situées dans des domaines assez différents :

- ***Identifier les conditions à réunir pour favoriser la motivation à s'engager durablement dans un parcours personnalisé de professionnalisation.*** Entreprendre un parcours a un coût mais ce doit être aussi une source de satisfaction. Un dispositif de professionnalisation de qualité, ce n'est pas seulement un dispositif rigoureusement conçu mais aussi un contexte qui favorise et entretient la volonté et le plaisir d'apprendre. *La compétence suppose l'appétence*<sup>1</sup>. Ce qui procure le goût de se professionnaliser, ce n'est pas seulement la pertinence ou la rigueur d'un programme, c'est aussi l'intérêt passionné d'un formateur pour

---

1. Bouchaud, J. : « *Compétence, expérience, appétence* », communication au séminaire de Camoël, décembre 2005.

son sujet, l'encouragement chaleureux d'un tuteur ou d'un *coach* face aux difficultés rencontrées par l'apprenant qu'il accompagne, la visibilité d'une progression personnelle vers une cible de professionnalisation, la reconnaissance des acquis professionnels, la variété stimulante des situations d'apprentissage, les feedbacks positifs de l'encadrement de proximité, la qualité des relations entre les formateurs et les apprenants, les moments de convivialité partagés, la participation à des ouvrages valorisants, la perspective d'accroître la probabilité de trouver un emploi ou de réussir une mobilité professionnelle, la possibilité de travailler avec des technologies modernes et valorisées.

Savoir comment réunir les conditions qui permettent de savoir et de pouvoir se professionnaliser mais aussi de vouloir se professionnaliser est une exigence que doit savoir traiter des démarches d'ingénierie de la professionnalisation.

- ***Examiner dans quelle mesure le modèle de la « navigation professionnelle » pourrait être appliqué aux approches territoriales de la professionnalisation.*** Ces dernières sont très peu développées en France, l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 20 septembre 2003 et la Réforme de la formation professionnelle issue de la loi du 4 mai 2004 étant basés essentiellement sur une logique de branches professionnelles. L'expérience novatrice depuis une dizaine d'années de l'Association Régionale de Gestion de la Formation Professionnelle (ARGFP) sur le territoire de l'île de La Réunion constitue à ce sujet une exception mais ouvre des perspectives pour les années à venir : cet organisme paritaire, gestionnaire d'organismes interprofessionnels tels que l'Opcareg<sup>1</sup> et le Fongecif<sup>2</sup> et de délégations de plusieurs organismes répartiteurs des fonds pour la formation tels que les OPCA<sup>3</sup> a développé une stratégie d'intervention, d'accompagnement et de services visant à combiner les trois logiques de branches, de territoire et interprofes-

---

1. Opcareg : organisme paritaire collecteur agréé régional.

2. Fongecif : fonds de gestion du congé individuel de formation.

3. OPCA : organisme paritaire collecteur agréé.

sionnelle. C'est dans ce cadre qu'un travail a été entrepris en 2006 pour étudier et mettre en œuvre une stratégie contribuant à faire travailler en convergence un réseau d'acteurs locaux publics et privés pour faire face efficacement aux enjeux régionaux de la professionnalisation.

Dans quelle mesure les concepts et les instruments inspirés de la navigation professionnelle sont-ils applicables sur un territoire et pas seulement dans une entreprise ou une organisation ? Comment donner une visibilité sur des offres de professionnalisation régionales en évitant le risque de la complication ? Comment favoriser, tracer et sécuriser des parcours régionaux de professionnalisation ? Comment concevoir une fonction d'accompagnement qui soit régionale ? Quelle coopération régionale des acteurs sur un parcours ?

Autant de questions parmi bien d'autres qu'il devient nécessaire de traiter à l'heure de l'accélération de la décentralisation. Le concept de « région apprenante » qui commence à émerger au niveau européen est significatif : il appelle une ingénierie de dispositifs de professionnalisation qui corresponde à ce que nous avons appelé *une ingénierie de contextes pour apprendre*. Un défi est maintenant posé pour savoir concevoir et mettre en œuvre des contextes régionaux pour apprendre et pour réussir des parcours de professionnalisation.

# Index

---

- Accompagnement 27, 39, 65, 106-107, 110, 119-120, 135-136, 138, 142-143  
Agir avec compétence 53, 65, 101  
Alternance 58, 65, 78, 83, 93-96, 128  
Analyse de pratiques 86  
Anticipation 14, 30-32, 34, 41, 47, 69, 83, 118, 120, 132
- Boucle d'apprentissage 54
- Cible de professionnalisation 68, 70, 123, 129, 132, 137, 142  
Coopération 39, 65, 68, 79-81, 84, 86, 95, 101, 109, 112-114, 139, 143
- Employabilité 17, 19-20, 73  
Éthique 23, 40, 57-58  
Évaluation 19, 66, 68, 76, 80, 84, 89, 97-99, 101-104, 106, 111, 118, 124-126, 130-131, 134, 137-138, 140
- Individualisation 74-76  
Ingénierie 10, 46, 63-66, 68, 73-74, 76, 115-117, 120, 122, 142-143
- Navigation 10, 64, 115-119, 121-123, 127, 133-134, 137, 140-143
- Offre modulaire 65, 77, 93
- Parcours de navigation 10, 116, 121  
Positionnement 68-69, 77, 82, 84, 110, 118, 121, 123-124, 126, 128, 131, 140  
Pratique professionnelle 42, 46, 54, 102-103
- Réflexivité 100, 103, 108  
Réseau 15, 21, 26, 38, 51-53, 85, 101, 107, 117, 119, 139, 143  
Ressources 19, 21-23, 27-28, 32, 41-43, 45-48, 50-54, 56, 65-68, 71, 74-75, 78-79, 82, 89, 95, 98-101, 103-104, 106, 108, 123, 125, 132, 137
- Savoir agir 12, 24, 26, 29, 33  
Situation de travail simulée 81, 93  
Situation professionnelle 25, 42, 66, 79-80, 101
- Transférer 27-28, 43, 94  
Transfert 28-29  
Transposer 23, 27-29, 54, 56  
Tutorat 65, 106-107, 127, 129, 136

Composé par PCA  
Achevé d'imprimer : ???

N° éditeur : 4037  
N° d'imprimeur :  
Dépôt légal : mars 2010  
*Imprimé en France*