

## L'analyse du travail au service du développement de compétences

**Le lieu de travail peut-il constituer un vecteur efficace pour soutenir le développement professionnel et personnel des salariés ? De multiples courants analysant les liens entre travail, emploi et formation fournissent des éléments de réponse.**

### **De l'éducation permanente à la formation continue**

L'éducation permanente, telle qu'elle se développe dès les années soixante, s'affranchit d'une conception de la formation visant l'adéquation à la tâche. Elle est liée aux valeurs humanistes et à l'idée d'épanouissement personnel. Contemporaine de la formation professionnelle continue (qui attendra la loi Delors de 1971 pour bénéficier de solides assises juridiques), elle pose en France les premiers jalons d'une séparation conceptuelle entre apprenant enfant et apprenant adulte. Apparaît dans la décennie suivante un ensemble de travaux sur la formation d'adultes comme champ de pratiques, considérant la place du travail réel dans le processus de formation (cf. Lesne). Ce qui donnera lieu notamment à « l'analyse de l'activité » privilégie l'expression des acteurs, considérant que ce sont leurs activités, émancipatrices, qui fondent leur participation à la vie sociale.

D'autres réflexions conduites ailleurs soulignent le poids de l'expérience dans les apprentissages

**Laure Endrizzi est chargée de recherches à l'Institut français de l'Éducation (IFÉ), ENS de Lyon. Cet article est issu du Dossier de veille n° 103, « Le développement de compétences en milieu professionnel » (sept. 2015), <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=103&lang=fr>**

adultes. Dans les années quatre-vingt, Kolb propose le modèle de l'*experiential learning*, fondé sur la verbalisation de l'expérience comme source de développement professionnel. Dans une perspective voisine, Schön développe sa théorie du « praticien réflexif » invité à expliciter le savoir caché dans l'agir professionnel. La notion d'organisation apprenante, introduite également dès les années soixante-dix par Argyris et Schön, privilégie l'idée que ce sont les travailleurs, mobilisés dans des projets collectifs, qui sont acteurs du changement et qui permettent à l'entreprise d'innover. En devenant un paradigme dominant deux décennies plus tard, l'organisation apprenante place les ressources humaines et les pratiques managériales au cœur des dispositifs de qualité. C'est aussi à cette époque que gagne en maturité l'ingénierie de formation, entendue comme une démarche articulée appliquée à la conception de dispositifs de formation, comprenant analyse des besoins, conception et mise en œuvre du projet, et évaluation des actions. Les compétences mobilisées dans l'action prennent le pas sur les performances observables.

L'entrée dans le vingt-et-unième siècle consacre l'avènement de la « formation tout au long de la vie » qui, associée à l'inflexion politique vers la compétitivité et la croissance économique, devient la nouvelle utopie, éclipsant en partie l'éducation permanente : les individus sont encouragés à donner du sens aux diverses

***La notion d'organisation apprenante privilégie l'idée que ce sont les travailleurs qui sont acteurs du changement.***

expériences d'apprentissage formel, non formel et informel, qu'ils collectionnent dans leur parcours de vie. Les politiques publiques se focalisent alors sur la nécessité de donner de la valeur aux apprentissages informels, en les validant par des certifications, et encouragent les entreprises à adopter des modes de management plus flexibles, pour mieux résister à la crise. Ces mutations à l'échelle d'une cinquantaine d'années fragilisent une conception de la formation professionnelle continue sous forme de cours en l'inscrivant dans un espace plus large de dévelop-

pement de compétences. Elles redonnent une certaine vitalité aux débats sur la manière dont les adultes apprennent et sur le rôle que jouent les organisations dans la promotion de compétences moins standardisées et plus ancrées dans les processus de travail, auprès de salariés considérés comme responsables de leur parcours.

### **Le management au service de l'apprentissage tout au long de la vie**

#### *Des organisations apprenantes capables de s'adapter*

Il ne suffit pas d'investir dans la R&D, ni de recruter des personnels avec une qualification adéquate pour garantir une dynamique d'innovation. Le développement de compétences dans les organisations « apprenantes », engagées dans un processus continu d'amélioration de leurs performances, opère sous trois conditions, largement consensuelles.

Tout d'abord, son fonctionnement implique une interdépendance forte entre les comportements individuels des salariés, le travail d'équipe, l'organisation du travail et la structure de l'entreprise. Ensuite, le développement de compétences intervient dans un environnement propice, qui promeut une culture de l'apprendre comprise comme un système de croyances, d'attitudes et de valeurs. Enfin, cette culture de l'apprendre s'incarne dans des politiques de ressources humaines efficaces, basées sur des modes de gestion diversifiés : formation professionnelle continue, évaluation des performances, rémunération au mérite, transparence des évolutions de carrière, management solidaire, opportunités d'apprentissages informels, etc.

L'enquête européenne sur les conditions de travail (EWCS) montre qu'une configuration de type « discrétionnaire » (*discretionary learning model*) répond à ces caractéristiques : le modèle s'appuie sur l'expertise

des individus et favorise les projets leur permettant de mobiliser temporairement leurs connaissances de façon créative au sein d'équipes *ad hoc*. L'organisation du travail est relativement décentralisée, les employés disposent d'une autonomie à la fois pour définir leurs propres méthodes et rythme de travail. Tout comme le modèle hiérarchique *lean*, importé du Japon, le modèle discrétionnaire repose sur une organisation stable et dynamique, avec une forte capacité d'adaptation (OCDE, 2010).

*Miser sur le développement professionnel et personnel des salariés*

Dans un contexte de crise, les synergies entre objectifs économiques, liés à la performance, et objectifs sociaux, liés à de meilleurs équilibres entre vie professionnelle et vie personnelle, sont importantes.

Les travaux d'Amartya Sen, prix Nobel d'économie (1998), nous éclairent sur l'intérêt de rendre un environnement de travail « capacitant » dans une optique de justice sociale. L'idée centrale est qu'une action

***La responsabilisation reste un leurre tant que le potentiel d'émancipation des individus n'est pas investi dans l'environnement de travail.***

publique visant à compenser les inégalités de ressources (revenus, droits...) ne suffit pas à résorber les inégalités liées aux capacités d'accomplissement des individus. Autrement dit, la responsabilisation des salariés reste un leurre

tant que le potentiel d'émancipation et de transformation des individus n'est pas concrètement investi dans l'environnement de travail. En définitive, l'« approche par les capacités » invite à privilégier la valeur travail aux notions de capital humain et d'employabilité, et à considérer la formation davantage comme un levier pour renforcer les capacités individuelles que pour réaliser de meilleures performances.

Deux priorités sont énoncées : celle de mettre les moins qualifiés en capacité d'entreprendre et celle de

favoriser le développement des capacités à l'échelle des entreprises et des branches professionnelles. La focale se déplace de la motivation individuelle à se former à la capacité à aspirer, entendue comme motivation encouragée par le collectif. Plus la dimension participative est forte, plus les salariés sont enclins à se former : le fait qu'il existe des accords collectifs sur les procédures de formation, que les entretiens individuels soient généralisés et pris en compte, par exemple, favorisent l'expression de besoins non satisfaits. À l'inverse, les personnes dont le parcours d'emploi est instable et celles à l'autre extrême dont l'activité est routinière chez le même employeur sont les moins enclines à exprimer des besoins de formation.

Cet apparent paradoxe plaide pour une responsabilité accrue des entreprises. Il ne suffit pas de rendre l'activité source de connaissances nouvelles : l'entreprise capacitante soutient les projets individuels, prône une articulation harmonieuse entre développement de carrière et développement personnel. Le travailleur peut ainsi construire un projet en accord avec l'entreprise mais aussi avec la finalité qu'il attribue au travail. Dans cette perspective, la qualité du travail n'est pas réductible à une faculté individuelle, elle est tributaire des conditions offertes par cette entreprise : l'individu est garant de ses compétences, mais c'est le collectif de travail qui garantit ses capacités. Ce sont, en conclusion, les modèles managériaux qui rendent les entreprises capacitantes ; la taille et le secteur d'activité rentrent peu en ligne de compte (Salais & Bourgoin, 2011).

### **Pour un travail plus formateur ?**

La formation en tant qu'espace autonome perd ainsi peu à peu de sa pertinence et les frontières entre travail et formation deviennent plus poreuses (Remoussenard, 2005). De nouveaux questionne-

ments émergent sur comment apprécier et exploiter le potentiel d'apprentissage des lieux de travail, basés en France sur l'analyse du travail et dans les pays anglo-saxons sur le *workplace learning* (WPL).

### *Se former sur son lieu de travail ?*

Le lieu de travail ne fournit pas seulement un cadre pour appliquer des savoirs théoriques, trois principaux objectifs peuvent lui être assignés comme espace-temps d'apprentissage. L'expérience contribue d'abord à une préparation à la vie professionnelle, ses droits et ses devoirs ; elle encourage ensuite le développement de capacités, à la fois conceptuelles, procédurales et dispositionnelles, garantissant une certaine performance dans l'activité ; et enfin, sur un plan sociétal, elle permet aux travailleurs de tirer partie de la formation tout au long de la vie, soit pour mieux résister à la précarisation des emplois, soit pour se maintenir à jour ou évoluer dans leur activité. Malgré l'importance de ces enjeux, l'apprentissage dans et par le travail peine à être considéré autrement que dans sa seule subordination à l'enseignement formel. En formation initiale aussi, la forme « scolaire » reste dominante, légitimée par les effectifs, par le poids des prescriptions, *via* des curriculums écrits, et par le rôle des enseignants, formés pour éduquer. *A contrario*, le fait qu'il n'existe pas de programmes écrits, que les intervenants ne sont pas des enseignants qualifiés et que c'est l'individu qui est visé plutôt que le collectif d'apprenants, entâche la crédibilité de l'apprentissage sur le lieu de travail.

Ce type d'apprentissage n'a pourtant pas toujours été déprécié. Des générations d'artisans ont été formées de cette manière, jusqu'au Moyen-Âge : c'est en travaillant que les ouvriers les plus expérimentés transmettaient savoirs et savoir-faire aux apprentis novices. Aujourd'hui, on redécouvre le compagnonnage, sans doute la forme la plus aboutie d'apprentissage sur le lieu de travail, mêlant apprentissages du métier et

de la vie, tombée en désuétude avec le déclin des guildes. Et on développe différentes formes de guidance, plus ou moins explicite (modelage, mentorat, coaching...) (Billett *et al.*, 2008).

*Repenser l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'action*

L'analyse du travail se concentre sur l'écart entre travail réel et travail prescrit. Elle postule la place centrale du sujet dans son rapport à ses activités et ses expériences et revisite les liens entre travail et formation au travers de différents courants épistémiques, relativement autonomes : didactique professionnelle, clinique de l'activité, ergologie, cours d'action, psychophénoménologie, psychodynamique du travail... L'heure est à privilégier des pédagogies en rupture avec le modèle binaire et séquentiel qui institue une alternance de temps théoriques, fondés sur des savoirs abstraits ou scientifiques, et de temps pratiques, fondés sur des savoirs d'action ou sur l'expérience du travail

(Durand & Fillietaz, 2009). La didactique professionnelle, par exemple, cherche à rendre le travail formateur en misant sur des jeux de rapprochement (formation sur le lieu de travail, formes variées de tutorat et de conseil...)

et de distanciation (analyses de pratiques, échanges de pratiques, transfert d'expertise...) entre travail et formation, pour faire émerger un espace intermédiaire dans lequel s'épanouissent des collaborations inédites entre formateurs, chercheurs et salariés.

Ainsi, la dichotomie classique entre savoir et action s'estompe ; le sujet n'est plus seulement un sujet connaissant ou s'émuovant, il devient un sujet agissant ou capable ; le chercheur abandonne sa position en surplomb pour adopter une posture plus modeste visant à comprendre et connaître les pratiques ; le formateur

***La didactique professionnelle privilégie le développement personnel et cognitif. La priorité est donnée non pas au sujet qui sait, mais au sujet qui peut.***

transpose et met en scène les situations porteuses de potentiels d'apprentissage (Bourgeois & Durand, 2012). La visée est moins utilitariste qu'émancipatrice : la didactique professionnelle privilégie le développement personnel et cognitif des travailleurs plutôt que leur adaptation aux environnements professionnels. La priorité est ainsi donnée, non pas au sujet qui sait, mais au sujet qui peut, le « sujet capable » caractérisé par son « pouvoir d'agir », pour reprendre les termes de Rabardel (cf. Pastré *et al.*, 2006).

La compétence professionnelle, dès lors, n'est pas réductible à la performance. Développer ses compétences, c'est savoir faire à un temps  $T_1$  ce qu'on ne savait pas faire (ou moins bien) à un temps  $T_0$  ; c'est aussi disposer d'un répertoire de ressources alternatives pour adapter sa conduite à différentes situations, y compris les plus imprévisibles. Autrement dit, il ne s'agit pas de maîtriser un mode opératoire inscrit dans une tâche, mais d'être capable de s'adapter à la classe la plus large de situations professionnelles. « *Il y a de l'intelligence au travail et cette intelligence, mobilisée en formation, est apte à générer du développement* » (Pastré, 2009). La compétence est celle du professionnel capable de dire « ça dépend », non par ignorance mais parce qu'il sait mobiliser les ressources dont il dispose pour ajuster opportunément sa conduite (Clot, 2010).

### *L'analyse du travail en vue de la formation*

La didactique professionnelle s'entend comme « l'analyse du travail en vue de la formation », donc constituant à la fois un préalable à la conception d'une formation et, par sa forte dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage (Pastré, 2009). L'activité est ainsi souvent documentée à l'aide d'enregistrements vidéos et de textes institutionnels ou scientifiques identifiés comme des traces de prescription, et enrichie par des verbalisations *a posteriori* proposées par les travailleurs. Cette analyse rétrospective de l'action, via des debriefings ou des



entretiens d'autoconfrontation, permet de « rétrodire » le passé, c'est-à-dire de reconstituer l'enchaînement des faits pour parvenir aux résultats déjà connus, et contribue à la construction de l'expérience. Les formations qui reposent sur la mise en scène de situations-problèmes ou sur la controverse relative au travail bien fait peuvent être support de ce développement. D'après Clot (2010), il importe que la qualité du travail puisse être discutée, même si l'objectif ne réside pas directement dans la convergence de vue : il s'agit d'un moyen, plus qu'une fin, pour diagnostiquer les tensions, stimuler le professionnalisme et limiter les risques psychosociaux. La fatigue nocive ne résulte pas des efforts à fournir pour accomplir une tâche, mais de tous les efforts qui génèrent une insatisfaction car la qualité est empêchée : renfort de la prescription, pression du temps, injonctions contradictoires...

### *Développement du travail, pas seulement des individus*

La didactique professionnelle ne se réduit pas à l'analyse du travail, ni à l'utilisation des situations de travail en formation : elle prétend agir aussi sur le travail. Autrement dit, en associant les notions de compétence et de pouvoir d'agir, elle met l'accent sur le développement et invite à intervenir non seulement sur les individus, mais aussi sur les situations de travail. Elle dispose donc d'un potentiel pour accompagner les changements en milieu professionnel, qu'il s'agisse de soutenir l'appropriation de nouvelles procédures dans un environnement codifié ou bien de contribuer à la mise en œuvre de nouvelles fonctions dans des environnements au cadrage moins strict (Pastré *et al.*, 2006). En misant sur le pouvoir des acteurs à s'adapter aux nouveautés et aux ruptures, elle permet à la fois de penser et de réguler les formes de travail et renforce la professionnalisation au sein du collectif et à l'échelle de l'organisation (Clot & Simonet, 2015).

Avec cet enjeu d'optimisation des processus de travail, la didactique professionnelle rejoint le *workplace*

*learning* (WPL). L'une privilégie la transformation des habitudes d'activité, l'autre s'intéresse en premier lieu à la qualité des environnements de travail et plus spécialement aux conditions qui soutiennent ou qui empêchent l'engagement des travailleurs dans une dynamique d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'organisation du travail (ex. hiérarchie), de l'aménagement spatiotemporel du travail, de l'environnement matériel et technique ou de l'environnement symbolique (code vestimentaire, rituels). Autrement dit, la façon dont l'environnement professionnel invite les travailleurs à participer aux activités et à développer des interactions détermine la nature et la qualité des apprentissages qu'ils construisent dans et par le travail : les travailleurs cantonnés à des activités routinières démontrent ainsi des apprentissages limités. À la différence de la didactique professionnelle, le premier ressort du WPL est de nature intersubjective, l'apprentissage relève d'une compréhension partagée des objectifs du travail (Billett *et al.*, 2008 ; Malloch *et al.*, 2011).