

Louis-Marie BARNIER
Docteur en sociologie
Laboratoire Genre, travail et Mobilité
Nanterre / CNRS
lmbarnier@wanadoo.fr

**Communication au colloque de l'Association française de sociologie
Atelier RTf1
Thème 3 : les usages sociaux de la notion de professionnalisation**

**Professionnalisation ou déprofessionnalisation du salarié ?
de l'usage de la professionnalisation dans la loi sur la formation
professionnelle de mai 2004.**

La notion de professionnalisation est devenue depuis quelques années, au sein des compromis construits autour de l'organisation et de l'évaluation du travail, le nouvel habillage que prend le savoir au travail, lequel fut porté par la notion de qualification puis par celle des compétences. La place centrale prise par une telle notion, demande à ce que son usage soit décodé afin de mettre en évidence les présupposés et non-dits occultés.

Le contexte légal fournit ici une première piste : la loi sur la formation professionnelle de mai 2004 fait de la professionnalisation la réponse au chômage. Les jeunes ne seraient plus embauchés parce qu'ils seraient inemployables. La professionnalisation devient alors le nouvel habit de 'l'employabilité'. S'inscrivant dans l'objectif de répondre à la fragilisation des salariés dans leur emploi, l'accord interprofessionnel puis la loi sur la formation professionnelle ont construit une réponse en deux éléments apparemment contradictoires : la professionnalisation comme garantie de l'insertion et le diplôme comme équivalent général. La professionnalisation représente, dans la construction liée à la nouvelle loi, le passage de la connaissance abstraite, telle que peut le représenter le diplôme, à l'emploi et au travail. Dans cette vision du monde, muni de son viatique que représente le diplôme (BARNIER 2005), le salarié erre d'emploi en emploi. Cet usage de la professionnalisation transforme celle-ci en support de la mobilité devenue point nodal de l'emploi, car « *il s'agit d'être réactif dans un monde où on changera trois ou quatre fois de métier* » (D. de CALAN, MEDEF, in BOCANDE p 172).

De cette représentation du travail ressortent les éléments caractéristiques d'un nouveau rapport à l'emploi : la compétence individuelle se concrétise dans une succession d'états et sa reconnaissance s'entend à travers un statut déconnecté de l'emploi et encore à construire, qui pourrait prendre la forme d'un « *état professionnel* » suivant Alain SUPIOT [1999] qui vise à « *garantir la continuité d'une trajectoire plutôt que la stabilité des emplois* » (p 298). La professionnalisation « *renvoie à une notion de processus* » [MAGGI-GERMAIN DARES p 7], processus de mobilité entre emplois et de réapprentissage successifs et infinis.

Cette nouvelle approche de la qualification renvoie à la notion de savoirs professionnels, opposés aux savoirs techniques. Mais cette différenciation, dans l'ancien modèle, liait forme de savoirs et d'apprentissage. Pour Lucie TANGUY (1991), le profil professionnel, héritier de la tradition de métier, liait des savoirs techniques et théoriques, pour former à des savoirs

professionnels dont l'apprentissage ne peut se faire uniquement en situation scolaire et qui exige un temps long. Ce modèle comportait dans le même temps l'intégration dans un groupe professionnel, renvoyant à la catégorie du métier, à la fois porteur de cette connaissance et garant de sa mise en application. Par cette construction d'une connaissance collective acquise dans la durée et reconnue par un titre ou une classification, ce modèle s'opposait en tout point à celui porté par la nouvelle loi tout en relevant de la même thématique professionnelle.

La professionnalisation recouvre ici des dimensions correspondant à des lectures contradictoires de la qualification. La référence à cette notion, dans le cadre de la loi de mai 2004 sur la formation professionnelle, utilise l'ambiguïté et la dimension « plastique » de la professionnalisation la rendant utilisable par tous, afin d'en faire un des pivots du consensus autour de cette nouvelle loi. Mais ne repose-t-elle pas alors sur une relecture de chacune de ces dimensions pour en pervertir les termes dans le sens défini d'une nouvelle normalité flexible ?

La référence à la professionnalisation, notion polyvalente utilisée largement, relève de différents processus, qui recourent les usages traditionnels de la qualification. A partir de la formalisation du processus de connaissance tel que peut l'offrir une étude de cas, peut s'opérer une différenciation au sein des usages de la professionnalisation. Le retour vers l'utilisation de ce terme dans la loi de 2004 montre que ce corpus privilégie une lecture restrictive et différente de la professionnalisation. C'est à un va-et-vient entre ces deux approches de la notion de professionnalisation que nous nous consacrons ici.

L'éclairage d'un atelier de maintenance aéronautique

Pour éclairer la confrontation autour de cette notion de professionnalisation, nous prendrons ici l'exemple d'un atelier de maintenance électronique aéronautique dans lequel l'auteur a travaillé durant près de 20 ans en tant qu'électronicien. Cet atelier est divisé en groupe d'une vingtaine de personnes, très stables, d'âge et d'origine diverses, de métiers et de niveaux de qualification (du CAP au DUT) tout aussi divers. Le travail est très spécialisé, chaque équipement aéronautique étant connu par deux ou trois personnes du groupe. Chacun se retrouve en situation de travail face à son équipement, pour le réviser et le recertifier.

Cet atelier regroupe les équipements d'une certaine fonction, il a la particularité de recouper plusieurs générations technologiques puisque les équipements opérant une même fonction sont maintenus durant la vie de l'avion, soit plus d'une vingtaine d'années. Les logiciels informatiques permettent la mise en relation d'informations diverses non linéaires, telles que la relation entre l'altitude et la pression de l'air. Dans les temps antérieurs, ces relations s'opéraient à travers l'usage de roues finement dentées montées sur des pignons et de cames particulières. Le roulement à billes jouait donc un rôle central dans ces mécanismes qui relevaient plus de l'horlogerie que de la mécanique. L'atelier comprend donc, au moment concerné par notre exemple, autant d'équipements d'anciennes générations, au fonctionnement à base de micromécanique, que d'équipements électroniques. Les générations dans cet atelier d'ouvriers et de techniciens suivant la même évolution, sont embauchés successivement parmi les métiers d'horlogers, de micromécaniciens, puis d'électrotechniciens, pour relever dans la période la plus récente de l'électronique.

Un épisode, vécu personnellement, va nous permettre de saisir le processus de professionnalisation au sein de cet atelier. Un ancien ouvrier, de formation horlogère, prit en

main le jeune technicien en électronique que j'étais, pour lui donner les informations, concernant les roulements à billes, jusque là absentes de sa formation. Une première explication orale n'aboutissant pas à fournir toutes les indications, il revient une heure après avec une série de schémas et d'explications qu'il vient de coucher sur le papier, pour expliquer les différentes cotes d'un roulement à bille. Le schéma montrait les cotes des bagues intérieures et extérieures, les tolérances admises, le rôle des flasques, les zones de frottement. S'ensuivit un long cours donné spontanément sur un coin de table dans l'atelier.

Dans ce cas, l'origine professionnelle de l'ouvrier-enseignant, en l'occurrence issu d'une filière d'électromécanicien, représente un atout dès l'instant où sa qualification est reconnue par tous. Mais ce n'est pas l'activité elle-même qui porte la connaissance. Le papier utilisé comme support aide à la formalisation de ce savoir, pour le rendre communicable. Il complète ainsi le « *savoir d'action résultant de l'activité de travail* » (SANTELMAN 2001). Les cotes du roulement à billes représentent ici l'enjeu du savoir normalisé qui devient base de la communication. Ce savoir communicable, dont le collectif est le porteur, constitue le substrat du travail en commun. La connaissance se détache ainsi de l'activité pratique, dans un effort permanent de distanciation et de normalisation, telle que peut le fournir la formation professionnelle, qu'elle soit distribuée dans un atelier ou dans une salle. Le « *respect des règles de l'art* » délimite ce groupe professionnel qui les connaît et les perpétue. Car « *l'art est affaire de règles* »¹, les métiers qui relèvent de cet « *art* » exigent de l'intelligence et de la discipline.

Le collectif participe à la certification de l'agent : la sécurité aérienne repose sur la garantie de la qualification de celui qui assume la remise en service d'un équipement. Cette validation des agents se fait au travers de listes de certification, gérées par un service de contrôleurs, qui s'appuient, pour attribuer cette validation, sur un test en situation (dit « test de lâcher »). Ce test, opéré par un agent déjà lui-même certifié, permet d'évaluer à la fois les savoirs retenus et l'acquisition de ces mécanismes de travail. C'est ainsi que le groupe participe à la validation de ces « *normes professionnelles d'action* » (DUSSUET, CLERGEAU 2005).

Le collectif enfin gère l'intégration dans le groupe, par le tutorat des nouveaux, par l'aide occasionnelle lorsque certains connaissent ou ont déjà rencontré un aspect particulier comme dans notre exemple. Mais cette intégration ne peut reposer que sur la reconnaissance réciproque, basée sur le diplôme et les connaissances antérieures.

Les trois dimensions professionnelles déjà notées, compétence collective, savoir théorique et intégration dans le groupe professionnel, se rencontrent ici à travers la situation décrite. Ces différents éléments constituent le processus d'intégration professionnelle, sous des formes complémentaires, collectives et dans la durée. Ce sont ces formes de passation de la connaissance que transforme l'usage de cette nouvelle notion de professionnalisation.

Une notion polyvalente

Compétence individuelle ou inscrite dans un cadre collectif, savoir théorique ou dont l'acquisition s'opère par un long apprentissage, parcours individuel ou intégration dans un groupe social porteur de la connaissance, tels nous apparaissent les enjeux de cette confrontation autour de la notion de professionnalisation. L'usage social de la notion de professionnalisation relève de ces multiples dimensions, comme le montre la lecture de la

¹ William SEWELL reprenant l'approche de Diderot, in *Gens de métier et révolution*, Aubier 1983.

littérature sociologique récente. Apprendre, être intégré, être reconnu, ces trois dimensions se retrouvent dans ces usages de la professionnalisation.

C'est d'abord sur l'acquisition de connaissances techniques et professionnelles que repose la professionnalisation. Pour des aides éducateurs, se professionnaliser signifie « *acquérir et valoriser les compétences nécessaires à la réalisation d'un projet professionnel* » (CADET et alii 2005).

La deuxième acception de la professionnalisation renvoie à l'insertion au sein d'une profession. Si la profession n'a représenté qu'un modèle lointain pour la structuration de certains groupes professionnels des classes moyennes (CHAPOULIE 1973), cette forme sociale a néanmoins été porteuse d'une référence au sein des métiers, s'appuyant sur trois éléments indissociables que représentent un savoir expert, des professionnels interprètes de ce savoir et un code régissant les conditions d'usage de l'expertise (PARADEISE 1985). De nombreux métiers se réclament de cette logique pour revendiquer ce statut, pour légitimer leur savoir expert comme les personnels navigants commerciaux du transport aérien (BARNIER 1999).

C'est de cet usage que relève par exemple l'approche de C. CLERGEAU et A. DUSSUET (2005), pour qui le processus de professionnalisation de l'aide à domicile accompagne la construction de normes professionnelles d'action (tâches, horaires) et permet de se dégager des normes domestiques. La professionnalisation de l'activité, par le diplôme reconnaissant cette activité, repose sur « *la reconnaissance par la société que l'activité en question ne peut être réalisée par n'importe qui sans mettre le consommateur du service délivré en danger* ». L'utilisation de cet objectif de professionnalisation dans des domaines aussi variés que les armées, le sport, le rugby, les enseignants, les doctorants, le journalisme, les acteurs, les acteurs de la VAE, sujets relevés dans la littérature sociologique récente, montre le volonté de démontrer que ces activités doivent être réservées aux « professionnels »...

L'insertion s'entend ici au sein d'un collectif de travail aux frontières reconnues, au savoir identifié, à l'évolution en son sein normalisée, tout ceci faisant l'objet d'un compromis entre directions et collectifs de travail qui laisse une part importante à la reconnaissance par les pairs.

La loi sur la formation : élaboration d'un consensus

Ce sont les mêmes dimensions du rapport au savoir collectif, de l'apprentissage dans le cadre du travail et de l'intégration dans le collectif de travail que reprend la loi sur la formation professionnelle, tout en leur donnant un nouveau visage.

Le rapport au savoir théorique devient un élément facultatif. Le passage du Contrat de Qualification au Contrat de Professionnalisation, acte le passage du niveau de formation théorique de 25 à 15 % de la durée du contrat. Ce contrat relève plus dans ce cas d'une adaptation au poste de travail que d'une qualification nouvelle acquise. L'acquisition stricte de connaissances théoriques se réduit au sein des dispositifs, devenant même facultative dans les périodes dites de professionnalisation (deuxième dispositif destiné aux plus de 45 ans et désirant opérer une reconversion professionnelle). L'UIMM, toujours en avance sur d'autres secteurs patronaux, propose aujourd'hui de valider la partie stage d'une formation en alternance conduisant à un diplôme de l'Education nationale, par un Certificat de Qualification Professionnel qui vise à prendre la même importance que ce diplôme. La

formation professionnelle est réduite dans ces dispositifs à la formation pratique à usage immédiat, que la rotation de plus en plus rapide des capitaux, de l'aveu même de l'un des initiateurs de la réforme, rend pourtant toujours plus vite caduque (LICHTENBERGER p 5).

Le rapport BOCANDE [2004] au sénat explique ainsi : « *Professionnaliser les formations en alternance : les parties signataires de l'accord ont considéré que les contrats d'insertion en alternance, qui avaient, à l'origine, vocation à s'adresser en priorité aux jeunes sans aucune qualification professionnelle, ont surtout concerné, dans les faits, les jeunes diplômés. Cette tendance a eu pour conséquence d'exclure du dispositif les jeunes sans qualification, auxquels il était pourtant censé s'adresser. Le présent article vise donc à opérer un retour aux objectifs « historiques » de l'alternance* » (p 82). Ce retour se traduit par l'importance donnée au stage par rapport à la formation dans les contrats de professionnalisation. L'apprentissage devient alors déterminant. L'acquisition du savoir-faire domine, dans cette approche, sur les connaissances théoriques dans le travail. Cette relecture de la connaissance ne participe pas à la dévalorisation du savoir scolaire, jugé inadapté, voire trop élevé suivant certains écrits récents ?

Autre dimension de notre approche, l'intégration dans le collectif de travail se fait alors sur la seule base du travail partagé. La reconnaissance de la place de chacun ne peut être basée, comme nous l'avons vu dans notre exemple de l'atelier de maintenance électronique, que sur la reconnaissance initiale de la qualification de chacun qui ouvre la porte du collectif. L'adaptation au travail se réduit à l'intégration dans le collectif de travail, élément fondamental de la qualification, mais qui ne peut s'opérer qu'en s'appuyant sur la reconnaissance réciproque. Le salarié, déjà dépossédé de son histoire à travers le système d'évaluation par les compétences, se trouve amputé de plus de la partie connaissances de la qualification.

Conclusion

La nouvelle figure du salarié qui se dessine ici est celle d'un salarié instable, dont la connaissance théorique est relativisée, amené à devoir s'insérer dans un collectif de travail par le seul apprentissage en niant les processus de construction de ce collectif. La valorisation de la flexibilité déconsidère le collectif de travail, la personne porte la capacité d'intervention. La déprofessionnalisation n'en devient pas seulement individuelle, mais collective.

L'extension de ce modèle remet en cause la légitimité de la frontière qui, suivant l'expression de C. PARADEISE, réservait une activité à un groupe professionnel possesseur d'un savoir particulier. La référence, dans la loi de 2004, au diplôme comme équivalent général de la qualification paraît alors plus rhétorique qu'autre chose.

Ce nouvel usage de la professionnalisation, qui tourne le dos à la notion traditionnelle de profession et s'apparente plutôt à une « déprofessionnalisation », consacre le nouveau mode d'insertion éphémère dans le collectif de travail et dans l'emploi. La nouvelle loi lui donne ici ses lettres de noblesse tout en l'associant à un processus particulier. L'ambiguïté maintenue dans les fondements théoriques soutenant cette notion lui donne sa force dans le débat social. Eclairer l'évolution voire le renoncement analysé ici aurait rendu impossible le compromis qui a pu s'opérer autour de la nouvelle loi sur la formation professionnelle et de l'accord qui l'a précédée. Car celui-ci n'a pu se faire que par une lecture faussement naïve des bases de ce consensus. Le débat qui s'ouvre aujourd'hui, avec retard, sur la formation professionnelle, doit permettre d'éclairer l'évolution de ce terme et de tracer les pistes pour une alternative.

Bibliographie :

BARNIER Louis-Marie, « Personnel navigant commercial, d'un savoir intuitif à un savoir d'expertise », *Formation - Emploi*, numéro spécial Activités de travail et dynamique des compétences, N° 2, juillet-septembre 1999, p 25-46

BOCANDE Annick, *Rapport au nom de la Commission des affaires sociales sur le projet de loi relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Sénat, 28 janvier 2004, 193 p.

CADET Jean-Paul, DIEDERICHS-DIOP Laurence, FOURNIE Dominique, Organiser les transitions professionnalisantes pour les jeunes : l'exemple des aides éducateurs, *Formation Emploi* N° 92, 2005, p 71 – 89.

CHAPOULIE Jean-Michel, « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, XIV, 1973, p 86 – 114.

CLERGEAU Cécile, DUSSUET Annie, La professionnalisation dans les services à domicile aux personnes âgées : l'enjeu du diplôme, *Formation-Emploi* N°90, 2005, p 65 – 78.

LICHTENBERGER Yves, Les enjeux d'une refonte de la formation professionnelle continue, bilan pour un futur, février 2001, 37 p.

MAGGI-GERMAIN Nicole, La FPC entre individualisation et personnalisation des droits des salariés, Colloque de la DARES, 28 septembre 2004.

PARADEISE Catherine, Rhétorique professionnelle et expertise, *Sociologie du Travail* N°1-185, 1985, p 17-31.

PERY Nicole, secrétaire d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, *La formation professionnelle, diagnostics, défis et enjeux*, 1999, 248 p.

SANTELMAN Paul, Production et transmission des savoirs : repères prospectifs, *Formation-Emploi* N°76, 2001, p 197 – 203.

SEWELL William H., Gens de métier et révolution, le langage du travail de l'ancien régime à 1848, Aubier, 1983, 425 p.

SUPIOT Alain (sous la direction de), Au de là de l'emploi, transformation du travail et devenir du droit du travail en Europe, Rapport pour la Commission Européenne, Flammarion, 2004, 321 p.

TANGUY Lucie, Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France, Rapport au secrétariat d'état à l'enseignement technique, 1991, 142 p.

