

ENJEUX FONCTIONS

Enjeux, fonctions et effets de l'analyse des pratiques professionnelles

Richard Wittorski*

Qu'on appelle "groupes de pairs" ou "groupes d'analyse de pratique", les moments de réflexion collective sur les pratiques professionnelles, les similitudes de fonctionnement et d'effets produits sont grandes. Notre propos consistera tout d'abord à mettre à jour les enjeux de l'analyse de pratique, enjeux à la fois pour le travail, pour la formation et pour les professions. Ensuite, nous présenterons un dispositif mis en place dans un contexte industriel nous permettant d'insister sur les processus à l'œuvre au cours d'une analyse collective de pratique ainsi que ses effets. Pour finir, nous situerons l'analyse de pratique au sein des formes et voies de professionnalisation, considérant qu'elle remplit une double fonction de professionnalisation des individus et des activités de travail, ce qui contribue d'ailleurs à expliquer l'intérêt social qui lui est porté aujourd'hui.

Les enjeux de l'analyse des pratiques professionnelles

La réflexion menée par des professionnels au sujet de leurs propres pratiques (souvent appelée analyse de pratiques) rencontre aujourd'hui un vif intérêt tant dans les entreprises que dans les milieux de la formation. Les raisons sont probablement multiples : évolution des formes de travail et appel à de "nouvelles" compétences, enjeux de professionnalisation d'activités émergentes et/ou de reprofessionnalisation d'activités existantes et développement de nouvelles formes de formation plus articulées avec les situations de travail.

On constate tout d'abord, en effet, une transformation importante des systèmes de travail : remise en cause des logiques tayloriennes et fordiennes et développement de formes d'organisation du travail plus flexibles qui conduisent à déléguer aux ouvriers devenant des "opérateurs", la gestion des changements. D'un ouvrier discipliné et spécialisé dans un petit nombre d'opérations manuelles de travail, on passe ainsi à un opérateur qui doit s'adapter à des situations de travail changeantes et mobiliser des compétences tournées vers un accompagnement intellectuel de la production (analyser, diagnostiquer). Par ailleurs, ces nouvelles formes d'organisation suscitent l'apparition, en situation de travail, de nouveaux savoirs professionnels contextualisés que les entreprises cherchent à capitaliser pour professionnaliser l'organisation et les individus (apparition dans les discours et pratiques du "knowledge management" traduisant cette préoccupation). Par ailleurs et en lien avec ce qui précède, on constate des évolutions importantes des contours et contenus de certaines professions et l'apparition de nouvelles activités (médiateurs sociaux), qui posent la question de la "(re)professionnalisation" conjointe des individus et des activités (dans l'espace des professions). Enfin, de nouvelles formes de formation apparaissent dont le point commun réside dans l'articulation plus étroite des contenus de formation avec les situations de travail (voire leur intégration à l'image des formations intégrées au travail). Celles-ci font explicitement appel, dans bon

nombre de cas, à une activité de formalisation des pratiques professionnelles par les salariés pour assurer cette articulation. Dans ce contexte, l'analyse de pratiques est utilisée comme un outil de professionnalisation à la fois des personnes (développement de compétences liées à la prise de recul par rapport à l'action, production de connaissances sur l'action), des activités (repérer et classer les nouvelles pratiques pour redéfinir les contours d'une profession), et des organisations (construire le système d'expertise de l'entreprise et la base de connaissances partagées : le "knowledge management").

L'exemple d'un dispositif québécois

Nous relatons ici une expérience d'analyse de pratique dans un contexte industriel : une entreprise de textile québécoise située en Estrie (cantons de l'Est du Québec). Nous y avons été introduits en 1991 avec une mission spécifique confiée par la direction de l'entreprise : réaliser un suivi et une évaluation des effets du dispositif mis en place. Le recueil d'informations a eu lieu entre 1991 et 1993. Le dispositif de formation-action élaboré a pour but d'impliquer l'ensemble des salariés dans les projets de changement de l'organisation mise à mal sur son marché. Des séquences de réflexion collective sur les pratiques de travail actuelles réunissent des groupes de salariés de chaque atelier. Elles doivent permettre de définir de nouvelles façons de travailler plus efficaces.

Nous avons étudié la spécificité des processus d'analyse collective et interactive des pratiques par les opérateurs réunis en groupe et identifié les résultats et effets individuels, collectifs et organisationnels de ces processus.

Un contexte de changement organisationnel

L'entreprise étudiée appartient à un secteur de l'industrie québécoise qui subit de plein fouet les difficultés économiques de la fin des années 1980. Elle repose sur une organisation de la production de type taylorien et a une longue tradition de travail posté. A la fin des années 1980, l'usine est en proie à des difficultés de rentabilité : la qualité de

la production n'est pas suffisante et les parts de marché diminuent progressivement. En 1989, la compagnie décide de la vendre à des actionnaires américains et canadiens.

Avec l'arrivée des nouveaux propriétaires, une politique de changement brutal est mise en place en vue de réduire les coûts de production et de retrouver la rentabilité. En 1990, au début de notre observation, l'entreprise se situe donc dans une démarche qui peut être comprise comme une tentative de sortie d'une situation de crise économique en faisant le pari de remobiliser l'ensemble des catégories de salariés autour d'un projet de changement ambitieux. C'est le modèle taylorien d'organisation que la direction souhaite déstabiliser en lui substituant un modèle d'organisation plus flexible. L'entreprise s'est ainsi engagée dans un programme de qualité totale qui vise à transformer les pratiques habituelles de travail. Elle a également modifié l'organisation du travail, changé plusieurs machines et revu les modalités habituelles de rémunération.

La mise en place des groupes d'analyse des pratiques

Une partie des objectifs de la mise en place de ces groupes d'analyse de pratiques a été clairement explicitée par la direction de l'entreprise : il s'agit, au travers de cette démarche, de refondre l'ensemble du programme de formation et des outils de formation utilisés avec les nouveaux employés dans le but de transmettre des comportements professionnels répondant à des impératifs plus grands de qualité de la production, de sécurité dans le travail et de productivité. En effet, le constat réalisé par l'entreprise, sitôt son rachat effectué, mettait en évidence une absence d'homogénéité dans les façons de travailler des employés et des instructeurs chargés d'entraîner les nouveaux arrivants. Cette situation était responsable, selon la direction, d'une dégradation de la qualité et de la productivité qui avait pour effet de menacer la place de l'entreprise sur son marché.

Dans les groupes, les employés ont à produire des outils de formation nouveaux utilisables par eux lorsque des apprentis entreront dans l'entreprise. La production de ces outils de formation passe par une phase d'explicitation collective du travail et de confrontation des façons de faire individuelles dans les groupes. C'est après une formalisation écrite des façons de travailler décrites dans les groupes que des outils de formation vont pouvoir être élaborés.

Les groupes comprennent des employés volontaires informés de l'existence de ce programme par leurs contremaîtres et par affichage dans chaque département de l'usine. Les contremaîtres sont

également conviés à participer aux séances animées par un chargé de projet de la direction des ressources humaines et un coordonnateur des relations avec les employés. Les groupes d'employés sont organisés en cycles distincts. Chaque cycle correspond à un nombre de séances de groupe pour un département de production de l'entreprise particulier.

Un double mouvement de transformation des actions individuelles en savoirs partagés et de production de nouveaux savoirs collectifs pour l'action.

Dans les groupes, les opérateurs décrivent les activités habituelles de travail. C'est l'analyse interactive des pratiques. Les animateurs provoquent la discussion à partir de questions générales, prennent des notes et font des synthèses de ce qui est dit. Les opérateurs décrivent alors leur méthode de travail et font des propositions d'amélioration. Ce qui semble faire consensus est retenu. L'objet de travail des groupes (réunis par spécialités dans un même département) est constitué des pratiques professionnelles habituelles des salariés et les objectifs sont de transformer ces pratiques. Les moyens mis en œuvre pour atteindre ces objectifs sont alors de faire émerger les pratiques actuelles de travail et d'en favoriser la transformation par les opérateurs et leurs contremaîtres mis en situation de confronter leurs points de vue. L'analyse interactive et collective permet de faire produire par les opérateurs eux-mêmes les nouvelles pratiques professionnelles (codées dans des outils pour le travail et la formation). Cela se réalise par un double processus qui engage la modification des cadres de perception habituels du travail.

Le premier processus s'opère quand les opérateurs décrivent, les uns après les autres, leurs façons de travailler. Il y a alors mise au jour des connaissances acquises dans l'action au travail par la mobilisation de représentations passées sur ce travail. Nous appelons cela le partage des formes de pensées individuelles à propos du travail par l'explicitation des pratiques.

Le deuxième processus consiste en un questionnement collectif sur la spécificité de ces pratiques : le fait que les employés verbalisent des pratiques parfois divergentes provoque un questionnement critique mutuel. Ce questionnement critique mutuel remet en question les cadres de perception habituels du travail et conduit à construire un nouveau cadre de perception collectif du travail qui traduit une nouvelle forme de pensée collective à propos du travail.

Cette transformation des cadres de perception favorise alors la production de représentations nouvelles anticipatrices de changement sur les pratiques professionnelles. Ces nouvelles repré-

sentations sont de nature collective et non partagées car elles sont co-produites à partir d'une nouvelle façon collective de penser le travail. C'est donc par le recadrage ou la constitution d'un cadre de perception collectif nouveau du travail que la production de changement est rendue possible. Autrement dit, c'est parce que les opérateurs voient, en tant que groupe, leur travail différemment qu'ils sont capables de produire des représentations nouvelles anticipatrices de changement sur les pratiques. Celles-ci portent la marque du cadre de perception collectif. Ces deux processus traduisent le passage d'une logique du travail partagé au travail collectif ainsi que l'élaboration d'une pensée commune.

Le premier processus (partage des formes de pensée individuelles) assure, selon nous, à la fois un "retour sur l'action" et la transformation des actions individuelles habituellement mobilisées au travail en savoirs partagés : c'est la transformation de l'action en connaissances sur l'action. Il permet l'apprentissage à partir de l'action.

Le deuxième processus permet de développer un apprentissage tourné vers la préparation de nouvelles actions : c'est la production collective de nouveaux savoirs pour l'action.

Compétence collective et apprentissage collectif

L'activité d'analyse interactive et collective du travail contribue, au niveau des groupes d'acteurs, à produire de nouveaux schémas coopératifs de résolution de problèmes ou compétences collectives :

- a) une production de nouvelles façons d'organiser les échanges et le discours dans les groupes (vers une plus grande coordination des points de vue) : "pour travailler tous, on s'est dit qu'il fallait d'abord s'écouter discuter, quand l'un parle, ne pas parler, et puis dire que l'on doit avoir le risque d'être critiqué", "j'ai en tout cas appris des trucs pour que chacun ne reste pas sur son idée, mais qu'on puisse évoluer quand on discute".
- b) les groupes produisent également une démarche collective de résolution de problèmes avec l'identification de plusieurs étapes de travail : "on a construit des trucs pour travailler ensemble qu'on a construits ensemble... d'abord on parle les uns les autres puis on se contredit et c'est après qu'on peut dire des choses nouvelles sur notre job".
- c) la production d'une démarche d'analyse critique des façons de travailler : "quand j'ai un problème, je refais le travail qu'on a fait en groupe, je questionne, je critique mon mode de faire".

Ces compétences collectives correspondent à l'élaboration de modes d'organisation particuliers des échanges interpersonnels qui ont trois principales fonctions : une fonction de redéfinition des règles d'échanges entre les acteurs dans les groupes, une fonction de production conjointe d'une identité de groupe et de sentiments ou affects identitaires et une fonction instrumentale de production de méthodologies permettant l'élaboration de changements au plan des pratiques de travail. Ces compétences collectives sont des compétences cognitives liées à l'exercice de la pensée sur le travail : ce sont des compétences de type méthode et processus (résolution de problèmes, analyse critique du travail, prise de recul par rapport aux pratiques...). Elles correspondent à la démarche collective et coopérative de résolution de problème par analyse critique du travail : il s'agit de la mise en action collective du processus coopératif permettant de produire des représentations anticipatrices de changement à propos du travail. Les groupes d'analyse de pratiques constituent ainsi une forme d'articulation étroite entre le travail et la formation au sens où l'analyse des pratiques consiste à questionner les actes de travail et à produire, par cet exercice, de nouvelles compétences et capacités individuelles et collectives. Plus précisément, on assiste à une transformation collective des compétences d'un groupe professionnel par et dans l'analyse de la pratique.

Ce dispositif traduit ainsi une nouvelle forme de formation qui repose sur la réflexion sur le travail en vue conjointement de modifier les pratiques, les compétences et les identités des acteurs individuels et collectifs. Il témoigne de la tendance actuelle au développement de démarches de formation qui s'ancrent davantage qu'auparavant sur les situations de travail en prenant la forme de réflexions-recherches collectives visant à anticiper des changements à propos des pratiques. Il s'inscrit ainsi dans les évolutions touchant les champs de la formation et du travail : la recherche de nouvelles formes de formation et l'appel à de nouvelles compétences des salariés.

Un triple processus d'apprentissage individuel, collectif et organisationnel pour accompagner et gérer un changement

Au plan du travail, les effets individuels et collectifs portent autant sur un changement dans le rapport des acteurs à la production que sur une transformation directe des façons de travailler. Ce qui se dégage semble être une meilleure perception et compréhension du métier et de l'entreprise et l'émergence d'un nouveau questionnement à propos du sens du travail ainsi que la formulation de nouvelles attentes (en termes de participation à la conduite des changements à venir dans les at-

liers, de consultation plus systématique lors de prises de décisions).

Les effets organisationnels concernent d'une part une transformation de l'organisation réelle du travail et d'autre part une modification des éléments de culture et d'identité organisationnelle par la production de nouveaux modèles d'action organisationnels. Rappelons que ces effets ne sont pas imputables au seul dispositif mis en place en direction des opérateurs mais à l'ensemble des changements engagés dans l'entreprise. Ils relèvent à la fois d'une affirmation identitaire des employés (le renforcement de leur place dans l'entreprise) et d'un processus d'apprentissage collectif et organisationnel.

L'un des résultats les plus marquants reste l'idée que les transformations individuelles, collectives et organisationnelles s'opèrent dans le même temps. Autrement dit, les processus d'apprentissage sont interreliés aux plans des individus, des collectifs et de l'organisation. C'est parce que les individus et collectifs changent à la faveur des groupes de travail et de formation que l'organisation change et vice versa, aucune transformation n'est première.

L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de professionnalisation des individus et des activités.

Une définition de la professionnalisation :

Le mot "professionnalisation" revêt selon nous deux sens différents :

- la professionnalisation des activités, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités...);
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission/production de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel.

La professionnalisation est donc soit un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités, soit un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession, et dans le second de former des individus à une profession existante.

La diversité des formes de la professionnalisation par le travail et par la formation.

Nous présentons ici une typologie qui renvoie à cinq voies principales de développement des com-

pétences ou de professionnalisation (Wittorski, 1998). Mais auparavant, il nous faut mieux comprendre les relations entre ces notions voisines que sont savoir, connaissance, capacité, compétence et professionnalité.

- définition de quelques notions :

Nous définirons un savoir comme étant "un énoncé communicable socialement validé" (en référence aux travaux menés par un groupe de recherche sur les savoirs d'action au CNAM). Il s'agit donc d'un énoncé descriptif ou explicatif d'une réalité, établi et reconnu par et dans une communauté scientifique et culturelle donnée, à une époque donnée (certaines lois de la physique classique, par exemple). Ils sont disponibles dans les encyclopédies, manuels et ouvrages spécialisés du lieu et de l'époque considérée (sous forme de tablettes d'argile, rouleaux de papyrus ou de parchemin, de papiers ou de livres, de fichiers...).

Pour sa part, une connaissance est le résultat du processus d'intériorisation et d'intégration, par l'individu, des savoirs qui lui sont transmis ou bien qu'il contribue à produire. De ce point de vue, la connaissance est le résultat du processus de compréhension et de mémorisation : c'est ce que l'individu conserve (qualitativement et quantitativement) du savoir qui lui a été transmis ou bien qu'il a construit grâce à son activité.

Quant à la capacité, pour nous, il s'agit d'une disposition à agir relativement transversale. Les capacités sont des compétences décontextualisées, des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action mais disponibles pour agir. Ainsi, la capacité de résoudre des problèmes pourra être mise en œuvre sous la forme de compétences particulières dans des situations différentes, selon que l'individu est confronté à un problème mathématique, un problème d'organisation du travail, etc... Il s'agit pour autant chaque fois de la même capacité.

Enfin, la professionnalité renvoie à l'ensemble des compétences reconnues par une profession comme caractérisant celle-ci.

- Les cinq voies de professionnalisation par la formation et le travail :

Munis de ces "définitions de travail", nous pouvons proposer un modèle du développement des compétences :

celui-ci comporte cinq voies schématisées ci-après :

Le schéma ci-après figure les cinq processus suivants :

- la première voie de professionnalisation correspond au modèle de la formation sur le tas : les situations professionnelles nouvelles exigent de l'individu la production (par tâtonnement et

essais-erreurs) de compétences nouvelles dans l'action : il s'agit d'"une logique de l'action".

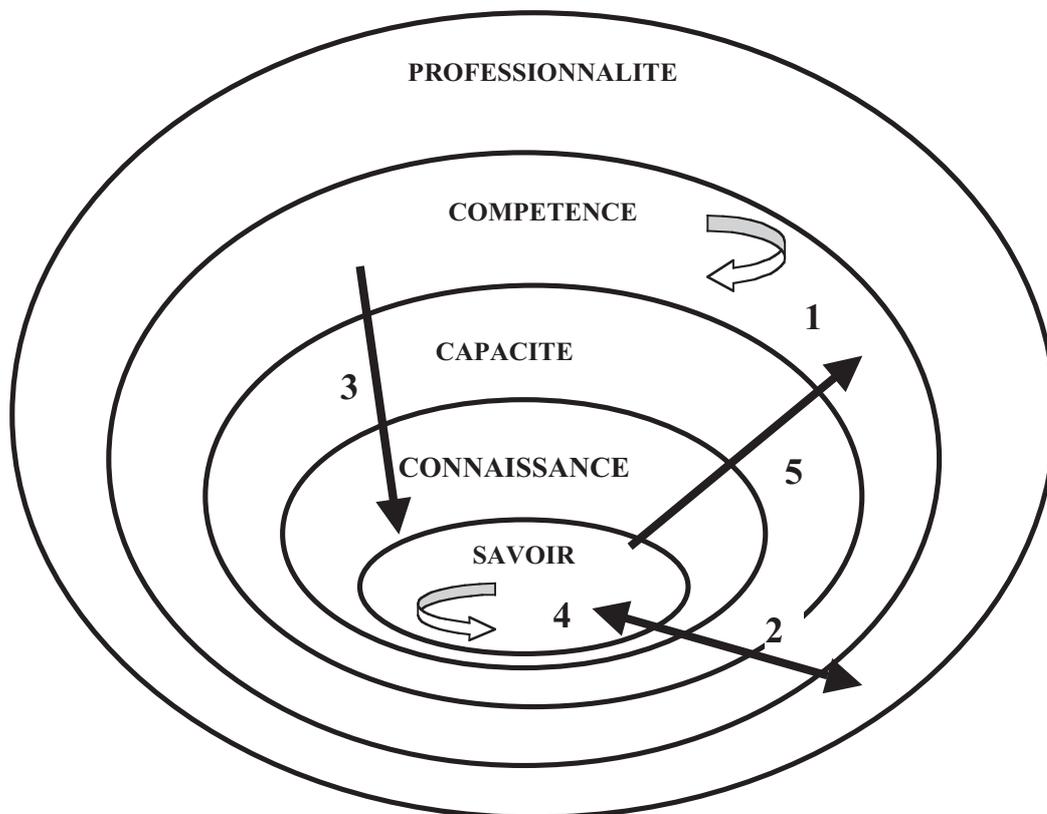
- la deuxième voie de professionnalisation renvoie au schéma de la formation alternée : il y a une itération entre la transmission de savoirs théoriques, en classe, et la production de compétences en stage : il s'agit d'"une logique de la réflexion et de l'action".

- la troisième voie de professionnalisation correspond aux situations où l'"analyse des pratiques" est mise en œuvre en entreprise ou en organisme de formation. Elle consiste à formaliser les compétences implicites produites dans l'action (voie 1) et ainsi à les transformer en savoirs d'action (les compétences sont mises en mots et transformées en savoirs communicables validés par le groupe, ils deviennent ainsi transmissibles à d'autres) : il s'agit d'"une logique de réflexion sur l'action".

- la quatrième voie de professionnalisation cor-

respond aux situations de définition anticipée de nouvelles pratiques, par les salariés eux-mêmes, au sein de "groupes progrès" ou de "groupes de résolution de problèmes", par exemple. Les salariés définissent par anticipation de nouvelles pratiques (au regard de critères de qualité, productivité...) qu'ils mettront en œuvre ensuite de retour au travail : il s'agit d'"une logique de réflexion pour l'action".

- la cinquième voie de professionnalisation : dans celle-ci, les savoirs théoriques acquis en formation sont intégrés en connaissances par les individus et ils alimentent des capacités qui prendront la forme de compétences différentes selon les situations rencontrées. Nous retrouvons ici l'hypothèse (encore dominante) sur laquelle repose la formation initiale sans alternance (la formation transmet des savoirs qui sont supposés pouvoir s'investir plus tard dans des pratiques, notamment sous la forme de compétences lorsque les individus se



retrouvent en situation professionnelle) : il s'agit d'une "logique de l'intégration/assimilation". Se pose alors la question épineuse du transfert : comment ces savoirs s'investissent-ils dans les pratiques ?

Ces cinq voies de professionnalisation peuvent être précisées, du point de vue de leur dynamique, de la façon suivante :

1. par l'action seule : par essais-erreurs, par ajustements successifs et par adaptation progressive des comportements, sans accompagnement réflexif. Cela conduit à produire des routines relativement figées, efficaces dans certaines situations présentant à chaque fois les mêmes caractéristiques (surtout des situations qui appellent directement des compétences connues) : ces routines ont tendance à devenir spécifiques. Ce processus tend à induire chez l'acteur une certaine posture par rapport au travail qui, lorsque les situations changent, agit comme une force de résistance au changement. Nous appellerons les compétences ainsi produites, des "compétences incorporées" (inspiré de Leplat, au sens de "compétences d'action incorporées à l'action").
 2. par la combinaison action et réflexion sur l'action : par "tâtonnement assisté" c'est à dire par une itération entre une démarche d'essais-erreurs et une posture de réflexion/questionnement par rapport à la situation et à l'action produite. Ce processus s'observe notamment lorsque l'acteur individuel ou collectif est placé devant une situation nouvelle. Nous nommons ces compétences, les compétences "maîtrisées" ou "intellectualisées" : elles ont tendance à faire plus facilement l'objet de transferts à des situations différentes.
 3. par la réflexion rétrospective sur l'action
- ET**
4. par la réflexion anticipatrice de changement sur l'action : ces deux processus ont pour point commun l'exercice de la pensée sur les actes. Ils s'observent notamment à certains moments explicitement prévus pour analyser des pratiques professionnelles en vue ou bien de les formaliser (3) ou de les changer (groupes progrès, groupes de résolution de problèmes... 4). Les acteurs de ces groupes élaborent et utilisent dans le même temps de nouvelles compétences à l'occasion de l'analyse de leurs pratiques. Il s'agit de "compétences de processus" (au sens de "compétences sur le processus d'action").
 5. par l'acquisition de savoirs théoriques : par "intégration/assimilation" de savoirs nouveaux. Ce processus s'accompagne souvent d'une mise en œuvre de ces savoirs à l'occasion d'études de cas ou d'exercices (en formation). Elle s'accompagne ainsi, pour l'appre-

nant, d'un processus de production de "compétences méthodologiques" (résolution de problèmes, analyse, etc).

Ci-contre, nous présentons ces sept types de développement des compétences sous la forme d'un tableau à plusieurs entrées.

On le voit, l'analyse des pratiques professionnelles constitue les voies 3 et 4 de professionnalisation. Elle a pour caractéristique de professionnaliser à partir des pratiques réelles de travail ou en vue de définir des pratiques nouvelles.

Au total, l'analyse de pratiques professionnelles semble bien remplir plusieurs fonctions. L'analyse rétrospective permet de mettre à jour les pratiques professionnelles souvent ignorées (bien sûr ignorées par l'environnement de travail mais souvent également par le salarié lui-même) contribuant ainsi à faire émerger le système d'expertise d'une profession. Cette analyse rétrospective suscite également le développement de savoirs partagés (entre les personnes du groupe) et des apprentissages individuels (apprendre de la mise à jour de sa pratique). Quant à elle, l'analyse anticipatrice de changements à propos des pratiques assure une fonction de production d'une identité de groupe, entre les professionnels-analystes, elle permet également de définir de nouveaux savoirs d'action professionnels qui constituent les contours d'une nouvelle professionnalité. Comme nous l'avons observé dans l'exemple québécois, l'analyse de pratiques, qu'elle soit rétrospective ou anticipatrice, permet à l'individu de développer des compétences de processus qui lui permettent de gérer ses pratiques. Les démarches d'analyse de pratiques constituent donc des moyens de professionnalisation ou de "reprofessionnalisation" tant des activités que des individus. Elles remplissent conjointement des fonctions de formation des personnes (professionnalisation) à partir du travail réel, d'évaluation des pratiques professionnelles et de constitution d'identités professionnelles communes.

Bibliographie :

WITTORSKI Richard. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir. 250 p

WITTORSKI Richard. (1998). De la fabrication des compétences, in : Education Permanente, n° 135, pp.57-71

* Professeur de sciences humaines et sociales Sorbonne, université René Descartes et CNAM (Centre de Recherche sur la Formation)

PROCESSUS DE TRANSFORMATION DES COMPETENCES	1. par l'action "tatonnante", par "imprégnation"	2. par itération action et réflexion sur l'action	3. par réflexion rétrospective sur l'action	4. par réflexion anticipatrice de changement sur l'action	5. par transmission/production contrôlée de savoirs (FI et FC)
	LOGIQUE DE L'ACTION	LOGIQUE DE LA REFLEXION ET DE L'ACTION	LOGIQUE DE LA REFLEXION SUR L'ACTION	LOGIQUE DE LA REFLEXION POUR L'ACTION	LOGIQUE DE L'INTEGRATION/ASSIMILATION
CONTEXTE DE DEVELOPPEMENT DU PROCESSUS	situation <i>nouvelle</i> individuelle nécessitant une <i>adaptation</i> des modèles d'action habituels	situation <i>inédite</i> individuelle ou collective <i>mettant en échec</i> les modèles d'action habituels	situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques	situation collective de <i>formalisation</i> de pratiques	situation d' <i>apprentissage</i> de savoirs nouveaux
COMPETENCES DE RESULTAT DU PROCESSUS	compétences <i>incorporées</i> au sens de compétences d'action incorporées à l'action	compétences <i>maîtrisées</i> ou <i>intellectualisées</i>			compétences <i>méthodologiques</i> (analyse, inférence, résolution de problèmes...)
COMPETENCES PRODUITES A L'OCCASION DU PROCESSUS			compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation...)	compétences de <i>processus</i> (analyser son action, sa démarche en situation...)	
FONCTIONS ASSUREES PAR LES COMPETENCES	<i>routines</i> , elles tendent à être/devenir spécifiques à des contextes de mobilisation	elles sont <i>transférables</i> (disposition au transfert)	elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant la <i>gestion</i> des capacités d'action	elles produisent des <i>métacompétences</i> permettant la <i>gestion</i> des capacités d'action	elles sont <i>transférables</i> à un grand nombre de situations
SAVOIRS PRODUITS		<i>savoirs d'action</i> : nouveaux savoirs <i>DANS</i> l'action (savoir-faire)	<i>savoirs d'action</i> : nouveaux savoirs <i>SUR</i> l'action (les pratiques sont transformées en savoirs)	<i>savoirs d'action</i> : nouveaux savoirs <i>POUR</i> l'action (séquences opératives figurées mentalement : dispositions nouvelles à agir)	<i>savoirs théoriques</i> : savoirs disciplinaires, non liés à l'action
CARACTERISTIQUES DES COMPETENCES ET DES SAVOIRS PRODUITS	individuel	individuel ou collectif	partagé	collectif	individuel ou partagé
EXEMPLES DE PRATIQUES	- remplacer quelqu'un - reproduire une façon de faire observée	- former quelqu'un - réaliser un travail nouveau - travailler à plusieurs	- écrire sur sa pratique - décrire son travail - participer à un cercle de qualité	- participer à un cercle de qualité - participer à un groupe progrès	- situation de classe - lecture d'ouvrages, de manuels
FORMES D'ORGANISATION DU TRAVAIL ET DE LA FORMATION DOMINANTES	- organisations du travail prescriptives : - organisation taylorienne - certification qualité - formation sur le tas	- travail collectif (équipes autonomes...) - organisations par projet - formation par alternance	- groupes participatifs (cercles de qualité...) - groupes d'analyse de pratiques	- travail collectif (équipes autonomes...) - groupes participatifs (cercles de qualité...) - groupes d'analyse de pratiques	- logique de la formation initiale "déductive" et "normative"

Pour une typologie des processus de développement des compétences