

---

## **Symposium dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales**

### **Le développement professionnel par la formation et le travail : le cas des Inspecteurs du Travail**

**Richard Wittorski\***

*\* Institut Universitaire de Formation  
des Maîtres de Rouen  
76130 Mont Saint Aignan  
Laboratoire CIVIIC  
Richard.wittorski@rouen.iufm.fr*

---

*RÉSUMÉ. Cette communication rend compte des résultats d'une recherche que nous avons réalisée de 2005 à 2006 au CNAM (Centre de Recherche sur la Formation) à propos des processus de professionnalisation d'un échantillon d'Inspecteurs du Travail (IT) depuis leur période de fin de formation en alternance à l'Institut National du Travail (INT) jusqu'à la fin de leur première année d'exercice professionnel comme titulaires. Cette recherche, commanditée par le Ministère du Travail a pour intention de mieux comprendre les modalités de construction professionnelle des IT par la formation-travail (alternance) puis par le travail.*

*MOTS-CLÉS : professionnalisation, identité, savoir, connaissance, compétence.*

---

Cette communication rend compte des résultats d'une recherche que nous avons réalisée de 2005 à 2006 au CNAM (Centre de Recherche sur la Formation) à propos des processus de professionnalisation d'un échantillon d'Inspecteurs du Travail (IT) depuis leur période de fin de formation en alternance à l'Institut National du Travail (INT) jusqu'à la fin de leur première année d'exercice professionnel comme titulaires. Cette recherche, commanditée par le Ministère du Travail a pour intention de mieux comprendre les modalités de construction professionnelle des IT par la formation-travail (alternance) puis par le travail. Notre propos est organisé en trois parties : l'énoncé de l'objet de la recherche et de la méthodologie qualitative utilisée, la présentation du cadre théorique mobilisé, le développement des principaux résultats.

### 1. Objet, question de recherche et méthodologie utilisée

Cette recherche consiste à **comprendre les processus individuels et/ou collectifs de la professionnalisation des inspecteurs du travail** à deux moments : en cours de formation par alternance, c'est à dire pendant leur stage en direction départementale (DDTEFP) et au cours de leur première année de prise de fonction. Nous étudions plus particulièrement les **articulations** entre les **intentions** institutionnelles (Institut National du Travail comme « prestataire » de la formation par alternance et direction départementale comme lieu de stage) de professionnalisation (il s'agit en quelque sorte de l'offre-« dispositif » et du projet de professionnalisation), les **logiques de fonctionnement** c'est-à-dire les processus de professionnalisation effectivement mis en œuvre aux deux moments choisis (il s'agit en quelque sorte de la « dynamique » de professionnalisation) et les **résultats produits** par ces processus (en termes de développement de savoirs, de connaissances, d'identité professionnelle, ...), c'est-à-dire les **fonctions dominantes** qu'assurent les situations de professionnalisation proposées et vécues.

La question de recherche qui a guidé notre travail est la suivante : quelle professionnalisation constate-t-on dans le dispositif de formation par alternance des inspecteurs du travail et la première prise de poste ? Nous avons choisi de retenir une méthodologie qualitative et longitudinale, composée d'entretiens (les entretiens menés pendant le stage ont deux parties : une partie rétrospective permettant de recueillir des informations sur l'ensemble de la phase d'alternance et une partie analyse approfondie du stage en cours) réalisés à plusieurs moments des deux phases retenues auprès d'un échantillon composé de 14 personnes au total (8 stagiaires-inspecteurs et 6 tuteurs de stage) concernant une promotion d'inspecteurs (2003-2005 : 48 stagiaires). Cette perspective longitudinale permet de saisir des évolutions et de conserver le lien entre le vécu de l'alternance et le passage à la prise de poste.

Une première phase d'exploration (de janvier à juin 2005), a permis d'éprouver le questionnement de recherche ainsi que les outils choisis en s'intéressant principalement à la période d'alternance : elle a été l'occasion de rencontrer 6 stagiaires et leurs tuteurs ainsi que les responsables de formation de l'INT. La seconde phase de la recherche (de septembre 2005 à juin 2006) a permis un recueil de matériaux concernant la période de prise de poste (en suivant une même cohorte de 6+2 stagiaires (les tuteurs ne sont alors plus interviewés)).

## **2. Le cadre théorique mobilisé : les voies de la professionnalisation par la formation et le travail**

Le cadre théorique est directement issu de nos travaux actuels sur le thème de la professionnalisation des individus par la formation et par le travail (Wittorski, 2005) :

1- la professionnalisation peut se définir de plusieurs façons. Nous retiendrons, d'une part, une **définition** étroitement liée à la construction du « système d'expertise professionnel » du futur-néo professionnel, c'est-à-dire la professionnalisation comme processus de construction des connaissances, savoirs et identités reconnus comme faisant partie de la profession choisie. Nous retiendrons également une définition de la professionnalisation insistant sur l'idée **d'une transaction sujet-environnement**, entre une intention (côté organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement des process d'action<sup>1</sup> (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; et un processus de transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés (cette professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel). L'attribution de la qualité de « professionnel » dépend donc d'une action double de développement et de mise en reconnaissance dans l'environnement, par le sujet, de ses propres actes conjugué à une action d'attribution sociale, par cet environnement (selon des critères de légitimité), d'une professionnalité à ce sujet.

---

<sup>1</sup> Un « process d'action » traduit ici la façon dont un individu agit dans une situation. Cette action, dès lors qu'elle est perçue comme efficace ou légitime par l'environnement, conduit ce dernier à attribuer à l'individu une compétence.

2- il existe **plusieurs voies** de professionnalisation qui caractérisent de façon distincte à la fois l'**offre** de professionnalisation (dispositifs proposés par les institutions, selon qu'il s'agit de dispositifs de formation (cas de l'alternance ici) ou de dispositifs de travail (cas de la prise de poste ici)) et les **processus** de professionnalisation (processus de professionnalisation mis en œuvre et donc vécus par les individus). Celles-ci se distinguent notamment selon l'enjeu qui détermine leur mise en œuvre mais aussi selon les types de situations dans lesquelles elles placent les individus ;

<i>Voies de la Professionnalisation</i>	<i>Nature du processus de professionnalisation mis en œuvre par l'individu</i>	<i>Exemples de situations de professionnalisation</i>
1. Logique de l'action	-situation connue présentant un caractère de <u>nouveauté</u> qui conduit à une adaptation dans l'action des procès d'action habituellement mis en oeuvre	-au travail, en formation ou dans la vie courante : ajuster son procès d'action au cours de sa mise en œuvre (sans avoir à y réfléchir)
2. Logique de la réflexion-action	-situation <u>inédite</u> individuelle ou collective mettant en échec les modèles d'action habituels et conduisant à une itération entre prise d'information et construction progressive d'un nouveau procès d'action	-au travail ou dans la vie courante : réaliser une tâche nouvelle seul ou à plusieurs. En formation : participer à une formation par alternance
3. Logique de la réflexion sur l'action	-situation de <u>formalisation</u> (orale ou écrite) de pratiques <u>existantes</u> par une réflexion rétrospective sur l'action	-au travail ou dans la vie courante : prendre un temps de réflexion sur la pratique mise en œuvre. En formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques
4. Logique de la réflexion pour l'action	-situation de <u>formalisation</u> de pratiques <u>nouvelles</u> par une réflexion anticipatrice de changement sur l'action	-au travail ou dans la vie courante : réfléchir à un nouveau procès d'action. En formation : participer à un groupe d'analyse de pratiques en vue de définir de nouveaux procès d'action
5. Logique de la traduction culturelle par rapport à l'action	-Situation collective de <u>co-construction</u> de pratiques nouvelles par médiation/ accompagnement d'un tiers extérieur	-en formation : le formateur, dans un rôle d'accompagnement, aide un formé à résoudre un problème en l'aidant à « déplacer » ses représentations
6. Logique de l'assimilation/ intégration	-Situation <u>d'apprentissage</u> de savoirs théoriques ou d'action nouveaux	-au travail ou dans la vie courante : lire un ouvrage donnant des indications utiles pour agir (plus tard). En formation : formation « magistrale » ou autoformation (lecture d'ouvrages, de manuels)

**Figure 1.** Les 6 voies de professionnalisation.

3- ces voies de professionnalisation ne s'appuient pas sur les mêmes leviers pour professionnaliser : tantôt, le levier des savoirs théoriques est utilisé, tantôt, celui de la pratique,... Elles développent ainsi des **processus de professionnalisation distincts** ;

4- ce qui a pour incidence de produire des **résultats particuliers** : acquisition de savoirs théoriques, développement de compétences d'ordre méthodologique, production de connaissances et/ou de savoirs d'action,....

### **3. Les processus de professionnalisation des Inspecteurs du Travail (IT) en cours de formation alternée et lors de la première année d'exercice professionnel**

#### ***3.1. En cours de formation alternée, deux modalités distinctes de professionnalisation***

Concernant les dynamiques de développement professionnel des IT, notamment pendant les stages de la phase de formation-spécialisation, il semble bien qu'une différence majeure intervienne selon que les stagiaires relèvent de la « section » (Inspecteurs chargés du contrôle de l'application du code du travail dans les entreprises) ou de l'« emploi » (Inspecteurs chargés de la mise en œuvre et du suivi des mesures en faveur de l'emploi).

##### *3.1.1. en section : se socialiser à une culture professionnelle forte et faire face aux pressions exercées par le terrain*

***-Une logique de socialisation à un corps : des contours d'activités connus et une identité de corps professionnel marquée.*** Dans la filière section, les contours de l'activité sont connus, cette filière constituant d'ailleurs le cœur historique du métier. La construction de l'identité professionnelle ne se joue donc pas tant à l'interne (la place et le rôle de l'IT sont reconnus dans la structure d'accueil) qu'à l'externe : il s'agit de construire son positionnement professionnel face à un chef d'entreprise, à un salarié, savoir faire face à la pression exercée par les interlocuteurs mais aussi « *bétonner son dossier* ». Autrement dit, l'offre identitaire existe, et elle est transmise par les pairs (notamment les tuteurs). Dans cette filière, le contexte d'exercice de l'activité est relativement stable, le poids des valeurs communes partagées par le corps est important, assorti du sentiment d'exercer une fonction historiquement noble et dotée d'une indépendance revendiquée et affirmée.

**-Les voies de professionnalisation en stage : d'abord l'accompagnement par les pairs puis la mise au travail.** En section, le développement professionnel se réalise de façon dominante soit selon une logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement par un tuteur), soit selon une logique de l'action (mise au travail). D'une part, selon une **logique de la traduction culturelle par rapport à l'action** lorsque les IT en section, recourent au levier de l'observation-accompagnement par un tuteur (« *je vais avec un titulaire en contrôle* », « *je prends des notes sur ce qu'il fait, les textes qu'il cite* », « *j'ai appris qu'au travers de questions bizarres, il cherche à bétonner son dossier, j'en parle avec lui* »). Nous sommes là dans une **pratique de l'accompagnement** qui assure une double fonction de transmission de connaissances et de diffusion de la culture professionnelle permettant la socialisation au corps professionnel. D'autre part, selon une **logique de l'action** lorsque l'IT apprend de lui-même, au fil de ses échanges dans le service, comment entrer en relation avec la hiérarchie, avec les collègues dans le contexte spécifique de l'administration,... (« *c'est au fur et à mesure, dans le quotidien, que j'apprends sur le fonctionnement du service...* »). Nous sommes là dans une **pratique de l'apprentissage sur le tas**. Il semble donc que les voies de professionnalisation mentionnées ici ne sont pas au service des mêmes apprentissages. Ainsi, la logique de l'action (apprentissage sur le tas), concerne davantage des apprentissages tournés vers le fonctionnement de l'organisation alors que la logique de la traduction (accompagnement) permet d'acquérir les gestes de métiers (« *les bons gestes du contrôle* ») et de construire son identité dans une logique de socialisation à la culture professionnelle dominante.

**-Des apprentissages techniques et organisationnels.** Les apprentissages relevés ont ici d'abord une forte dimension technique (les types de questions à poser en contrôle, l'argumentation de sa décision pour ne pas être pris en défaut,...) puis une dimension organisationnelle et stratégique (apprendre comment fonctionne une administration de l'emploi au niveau local).

Il s'agit d'abord d'apprentissages relatifs, à des **savoirs techniques** qui ont pour double particularité d'être : d'une part, à **forte dimension identitaire** (se faire reconnaître et s'affirmer dans son rôle auprès de ses interlocuteurs), comment argumenter une décision pour éviter un recours, comment conduire un entretien avec des employeurs pour maîtriser le rapport de force (« *il (le tuteur) me montre comment argumenter face à un employeur qui veut cacher des choses, qui est pris en défaut, comment garder le pouvoir dans une relation de tension...* ») ; d'autre part, des apprentissages à **forte dimension opératoire** : « *m'approprier les outils législatifs* », « *après vous apprenez de n'importe quelle façon, vous notez des choses qu'il a dites et après vous lui demandez pourquoi il a dit ça* », « *en hygiène et sécurité, comment il pratique par exemple lors d'un accident du travail, comment ils abordent le traitement administratif des choses, des renseignements annexes auprès du directeur du personnel après il va voir, et après on va directement sur le lieu où s'est déroulé l'accident, et là il m'a montré comment...* ».

Il s'agit ensuite de **savoirs organisationnels** concernant le fonctionnement des services en lien avec l'acquisition de « *codes comportementaux* », d'une certaine « *diplomatie* » (apprendre une certaine communication interne et externe, « *comment on fonctionne avec la hiérarchie* ») en identifiant les réseaux de communication informelle au niveau local, les stratégies et les enjeux dans l'organisation (« *cela ne s'apprend pas dans les livres* ») ; en apprenant comment être vigilant à l'interne dans les relations avec les collègues pour ménager les susceptibilités (« *pour ne pas être pris en défaut, il faut, comme un joueur d'échecs, anticiper la conséquence éventuelle d'un acte ou d'une parole* », « *apprendre à savoir comment on peut échanger, polémiquer avec des collègues et une hiérarchie dans une administration, concrètement sur mon poste compte-tenu du moment d'une idée, de savoir par quel biais je peux glisser un point technique ou un point, sans froisser la personne qui est en face de moi, et en essayant de montrer l'apport que je peux avoir* »). Cet apprentissage est d'autant plus important que l'IT est perçu comme un stagiaire et qu'il intervient parfois (cas d'un IT rencontré) en second sur les procès verbaux de contrôle d'autres inspecteurs, eux titulaires et expérimentés.

*3.1.2. en emploi : construire son identité en élaborant les contours de son activité et en se faisant reconnaître comme interlocuteur légitime*

**-Une logique d'institutionnalisation du métier : des contours d'activité et une identité à construire au niveau local.** En emploi, les contours des postes d'IT sont à géométrie variable notamment du fait des évolutions politiques nationales (évolution des textes : apparition par exemple de la loi de cohésion sociale,..) et locales, du fait également des choix d'organisation des Directions Départementales ou Régionales du Travail (DDT ou DRT). Ces éléments constituent des critères de plasticité des emplois. Bien plus, il semble bien qu'avec l'évolution des dispositions législatives (déconcentration, loi de cohésion sociale), les structures (DDT et DRT) sont soumises à une réorganisation en cours qui conduit les IT prenant des postes à l'emploi à vivre ces situations de changement comme des situations d'incertitude marquées par un manque de repères stables. Par voie de conséquence, **l'offre identitaire n'existe pas à l'emploi comme elle peut exister en section** (une offre identitaire forte et structurée, en section, liée à l'histoire du métier). Les IT ont donc, lors de leur insertion dans la filière emploi, à construire leurs repères, à définir leurs activités (le travail prescrit est faible) et à construire leur légitimité d'IT en interne (dans les DDT et DRT) et en externe (auprès des partenaires). La construction de cette identité professionnelle (au coeur du processus de professionnalisation en emploi) se fait en lien avec un certain nombre de renoncements liés à l'identité traditionnelle de l'IT en section : renoncement à l'indépendance traditionnelle de l'IT (en emploi, la dépendance au politique national et local est forte), à l'autonomie d'exercice de l'activité (l'IT à l'emploi n'est pas seul à gérer ses dossiers, il doit composer avec ses partenaires locaux), à la réalisation d'une activité connue et constituant le cœur historique du métier (à l'emploi, il s'agit de développer de nouvelles activités éloignées du contrôle en entreprise et qui se construisent au moment même où elles sont mises en œuvre).

A cet égard, on peut faire l'analyse **d'une tendance à l'institutionnalisation de l'activité d'IT dans la filière emploi** au sens où l'activité ne dépend plus d'un corps professionnel préexistant qui est susceptible de la définir mais des institutions locales dans lesquelles elle se déploie, qui la façonnent et définissent les contours du métier (alors que l'IT en section relève d'une logique de corps professionnel). De ce point de vue, le risque perçu peut être assimilé à une mise au service de l'institution locale, du métier exercé et, corrélativement, à une perte de pouvoir du corps professionnel dans sa définition et la sauvegarde de valeurs communes .

**-Les voies de professionnalisation en situation professionnelle : une logique dominante de mise au travail.** L'une des caractéristiques de la filière emploi consiste à apprendre en faisant, dans l'action quotidienne (**la logique de l'action prédomine ici**): *« je découvre tout en faisant »*, sans que n'existe réellement une phase organisée d'accueil et de présentation des dossiers et des missions. Les tuteurs sont d'ailleurs souvent absents : *« je suis le seul poste insertion ici sans secrétariat, je fais de tout »*, *« j'aimerais avoir quelqu'un en appui, mais ça me permet d'acquérir énormément de choses, de me débrouiller par moi-même »*. Dans certains cas, c'est le chef de service qui tient lieu de personne ressource permettant d'échanger à propos de l'activité, mais cet échange n'est pas de même nature que celui réalisé avec un tuteur-pair (cas des IT en section) dans la mesure où l'interlocuteur est ici le hiérarchique de l'IT qui a d'abord un rôle de prescripteur et d'évaluateur. Les occasions d'apprendre relèvent à la fois des réunions avec les partenaires (*« avec des difficultés pour trouver le bon positionnement au début »*), de l'analyse documentaire, des échanges avec les pairs de la promotion (ceux qui sont également en emploi). Cet apprentissage se fait souvent dans le stress lié à la responsabilité des missions confiées (*« se voir confier une enveloppe financière et l'inscrire dans une politique régionale pour la répartir »*, *« concevoir la maison de l'emploi, mais quel cahier des charges ? comment articuler des demandes locales différentes ? »*). Il s'accompagne parfois d'un sentiment d'inégalité de traitement (par rapport à l'IT en section) du fait que le poste n'est pas complètement défini ou en cours de définition.

**-Des apprentissages à forte teneur identitaire.** Les apprentissages réalisés à l'emploi ont pour point commun de porter sur le positionnement professionnel, donc identitaire, qui est à construire vis à vis de l'interne et de l'externe (les partenaires) : la légitimité d'exercice comme IT à l'emploi n'est pas acquise d'emblée. En effet, à la fois les partenaires et les services à l'interne ont tendance à considérer que l'IT a d'abord une légitimité de contrôle en entreprise et non une légitimité d'intervention sur des questions relatives à l'emploi et à la formation professionnelle. Cette dernière est donc à construire (elle s'accompagne souvent d'un sentiment de ne pas être de « vrais IT » : *« on se sent dévalorisé quand on n'est pas en section »*, *« j'ai appris aussi la différence entre l'inspecteur du travail en section et celui hors section j'ai vraiment compris la différence avec grossièrement l'élite dans l'inspection du travail et les faux inspecteurs du travail à l'emploi »*).



Dès lors, les apprentissages réalisés par les IT sont au service de cette construction/quête identitaire : d'une part, comprendre les enjeux et les logiques d'action des partenaires sur le territoire, développer des compétences à la négociation, la communication, pour **développer une stratégie permettant d'asseoir, à l'externe, la légitimité de son rôle** (« l'essentiel est de réussir à comprendre ce que veulent vraiment les interlocuteurs, .. décoder leurs enjeux... ça me permet de pouvoir m'affirmer dans les relations avec eux ») ; d'autre part, comprendre les enjeux de fonctionnement du service pour mieux situer son action en vue de **se faire reconnaître à l'interne** (« la façon de décoder une information type voir quelqu'un en fonction de qui il est, de ses enjeux... »). Ces apprentissages ont pour particularité de se réaliser dans un contexte fréquent de surcharge d'activité : « j'ai une charge de travail comme un titulaire avec des urgences à traiter ». On le voit, la professionnalisation des IT à l'emploi relève d'abord d'une démarche de construction identitaire qui se cristallise sur une quête de légitimité d'intervention rendue nécessaire par l'absence de positionnement reconnu d'emblée de l'IT sur des questions d'emploi.

### **3.2. Lors de la première année d'exercice professionnel, des obstacles à la professionnalisation**

**-L'urgence ainsi que la complexité et la difficulté, de percevoir les résultats de son activité constituent des obstacles à l'apprentissage.** En effet, l'urgence, d'une part, ne permet pas de vivre des situations professionnelles présentant une stabilité minimale pour apprendre de ces situations et l'absence de perception des résultats, d'autre part, ne permet pas la régulation ou la comparaison entre l'action et ses effets, ceci constituant un des leviers habituels de l'apprentissage en situation. D'autres obstacles ont été relevés, de nature sensiblement différente selon que les IT sont en section ou à l'emploi. En section, les IT notent **une hiérarchie absente ou jugée incompétente ou avec laquelle un désaccord existe** : « une hiérarchie peu accueillante, avec laquelle j'ai des désaccords. Je considère qu'elle n'impulse pas de perspective et gère les affaires courantes ». Ils notent par ailleurs **la complexité grandissante du droit** ainsi que **le manque d'informations techniques capitalisées** enfin **la surcharge de travail**. **A l'emploi**, les postes ont des contours flous et on constate une absence d'accompagnement interne (« emploi si large que je ne peux connaître tout, donc insatisfaction, stress, je ne peux pas être compétent »). Le travail se réalise dans l'urgence et la surcharge est quotidienne (« l'urgence ou la surcharge de travail »). **On constate également une évolution rapide des mesures et des acteurs à l'emploi** (« à l'emploi, tout bouge vite ») **ainsi que** la nécessité d'apprendre par soi-même (« on doit tout découvrir tout seul »). Enfin, l'environnement de travail est jugé cloisonné et rigide. Les obstacles à l'apprentissage ne sont donc pas de même nature à l'emploi et en section. A l'emploi, ils relèvent, en dominante d'une évolution rapide des mesures qui constituent le support essentiel des activités déployées et en section, ils relèvent principalement de difficultés organisationnelles.

***-Le développement de compétences liées aux gestes professionnels et à leur adaptation, au positionnement professionnel et à la réflexivité préalable à l'action.***

Les IT développent, par ailleurs, des compétences qui concernent notamment les « gestes professionnels » de l'inspection. D'une part, des compétences techniques concernant la façon de réaliser un contrôle, de faire un procès verbal, concernant la manière de mettre en place des instances de régulation pluri-institutionnelles locales à l'emploi, concernant la gestion d'un service. D'autre part, il s'agit de l'adaptation du geste de contrôle en fonction du public (en section). Il s'agit là de trouver la bonne manière d'entrer en relation avec le contrôlé selon qu'il s'agit d'une grosse entreprise ou d'une petite entreprise relevant par exemple, du secteur de l'agriculture (« *la relation humaine spécifique à l'agriculture dans le contrôle* », « *être plus pédagogue* », « *dans les grosses entreprises, au début j'y allais sûr de moi et j'avais en face des spécialistes, donc humilité* »). Par ailleurs, il s'agit de **l'affirmation de sa position comme IT dans la relation aux autres (à l'interne comme à l'externe)** : apprendre à s'affirmer et à résister à l'interne, apprendre à se positionner par rapport aux entreprises notamment en consolidant l'argumentaire écrit (« *construire un argumentaire juridique solide par écrit* », « *mes courriers sont plus costauds qu'avant* »). Enfin, on note le développement d'**une réflexion préalable à l'action** : « *réfléchir avant de faire car j'étais spontanée* ».

***-Des modalités d'apprentissage relevant de l'action, de la co-action, de l'accompagnement et de l'autoformation livresque.***

Quatre modalités d'apprentissage ont été repérées de façon dominante lors de cette première année d'exercice comme titulaire. Tout d'abord, **un apprentissage par l'action, en faisant**. Il s'agit d'une logique de « mise au travail immédiate », notamment à l'emploi (« *j'ai découvert toutes mes responsabilités de titulaire brutalement* »), d'une mise en responsabilité sans délai. Cet apprentissage sur le tas se réalise à l'occasion de situations diverses relevant des activités ordinaires de l'IT : intervenir sur l'organisation du travail du service ; entrer en relation avec la hiérarchie et apprendre à cette occasion comment se positionner, réguler le fonctionnement d'un service et apprendre comment « *ménager les susceptibilités* » des personnes, former d'autres agents au maniement d'un logiciel et découvrir à cette occasion de nouveaux personnels et services. Cette logique d'apprentissage, déjà identifiée lors de notre première phase de recherche, relève de celle que nous avons nommée plus haut la logique de l'action. Les compétences qui s'y développent demeurent souvent très attachées aux pratiques et « insues » de leurs auteurs. Il s'agit ensuite d'un apprentissage relevant de **la co-action**. Il s'agit là d'une logique d'apprentissage collectif, bien souvent avec des partenaires (gendarmerie en section dans le cadre de la lutte contre le travail illégal, partenaires à l'emploi) avec lesquels les IT sont engagés dans une action commune et où l'enjeu dominant consiste non pas tant à se répartir le travail mais à le réaliser ensemble. Cette modalité d'apprentissage relève de ce que nous avons appelé plus haut la logique de la réflexion-action, selon laquelle les situations concernées sont l'occasion d'engager une démarche de type résolution de problèmes relevant d'une élaboration collective de réponse.

Cela est particulièrement visible en ce qui concerne certaines modalités de travail avec les partenaires à l'emploi (« *souvent on se divise le travail, mais parfois on construit ensemble des scénaris pour la mise en place de telle ou telle action... dans ce cas je ne suis plus le seul maître à bord, chacun contribue à la réponse* »). Dans ce dernier cas, on constate que les IT apprennent par cette voie à mieux identifier les enjeux des partenaires, les sources de résistance éventuelles (« *c'est quand on élabore ensemble des pistes de travail que je repère mieux les positions des uns et des autres, le reste du temps, ça reste implicite* »). Il s'agit par ailleurs d'un apprentissage relevant de l'**accompagnement d'un tiers**. Cette modalité, déjà relevée lors de la première phase de la recherche, se confirme pendant la première année de prise de poste comme titulaire, notamment en section (« *les deux Contrôleurs du Travail m'ont expliqué, aidé, on va ensemble sur des contrôles, on en parle* », « *c'est le technicien régional qui m'a accompagné sur mes premiers contrôles hygiène et sécurité* »). Cette logique d'accompagnement relève d'une voie de professionnalisation particulière, celle que nous avons appelée la logique de la traduction culturelle par rapport à l'action, selon laquelle les apprentissages ont une forte teneur culturelle (culture de l'organisation) et identitaire (construire son positionnement comme professionnel). Il s'agit enfin d'un apprentissage **par autoformation livresque**. Il s'agit là pour l'essentiel de la voie privilégiée d'acquisition de connaissances techniques formelles relevant par exemple, des textes de loi mais également des connaissances plus empiriques traduisant des témoignages de pratiques ou de méthodologies, via la consultation d'un site du ministère (siter). Il s'agit d'une logique de type **assimilation/intégration**.

En conclusion, on constate, lors de la première année d'exercice professionnel, un **renforcement des deux logiques de professionnalisation distinctes**. Ces deux logiques de professionnalisation peuvent être précisées de la façon suivante : un contexte professionnel stable en section et mouvant, changeant à l'emploi ; des savoirs professionnels existants et partagés par les pairs qui accompagnent les nouveaux IT en section et des savoirs professionnels n'existant pas chez les pairs et à construire à l'emploi ; l'acquisition des savoirs professionnels se réalise par une logique du partage en section et par une logique de la construction (construction seul ou à plusieurs, avec les partenaires et non les pairs) à l'emploi ; l'apprentissage relève, en dominante, d'une logique de l'accompagnement en section et d'une logique de l'action à l'emploi.

### ***Bibliographie***

Sorel, M. et Wittorski, R. (2005, éd.). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005, éd.). *Travail, formation et professionnalisation*. Paris : L'harmattan.

Wittorski, R. (2005). *Entre formation et travail : la professionnalisation*. Texte d'HDR.