



HAL
open science

Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalité des formateurs d'adultes

Catherine Negroni, Nathalie Lavielle-Gutnik, Maryvonne Sorel

► To cite this version:

Catherine Negroni, Nathalie Lavielle-Gutnik, Maryvonne Sorel. Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalité des formateurs d'adultes. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, 9, 2013. hal-03951582

HAL Id: hal-03951582

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03951582>

Submitted on 4 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INTRODUCTION : ENTRE REFORME DE LA FORMATION ET EVOLUTION DES PROFESSIONNALITES, OU EN EST LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES ?

*Nathalie LAVIELLE-GUTNIK,
maître de conférences, Université de Lorraine Nancy,
membre du Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Communication
(Lisec-EA 2310)*

*Catherine NEGRONI,
maître de conférences, Université Lille 3,
membre du Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques (Clersé),
membre associée du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Education de Lille (Cirel-EA 4354)*

*Maryvonne SOREL,
maître de conférences honoraire, Université Paris Descartes
membre du Centre de Recherche de la Formation, Cnam (CRF-EA 1014)*

■ En 1971, Fritsch (p. 15) introduit "son examen de la situation de la formation des adultes dans la société française contemporaine" en signalant le caractère vague et imprécis de l'expression "formation des adultes" : pour lui, malgré le cadre législatif qui en contraint la mise en œuvre, la formation continue des adultes continue d'être une fonction diffuse dont l'organisation tant dans l'entreprise que hors entreprise n'est pas facilement accessible : variété des organisations privées ou publiques, variété des besoins, variété des publics... au point que pour l'auteur "même en s'en tenant aux formes organisées de la formation des adultes, la diversité des caractéristiques institutionnelles et le mélange des genres semblent rendre vain tout essai de constitution d'une typologie". Il en est de même pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre, qu'il s'agisse des formateurs ou des concepteurs, des responsables administratifs ou des commerciaux... : activités peu visibles ; postes mal repérés -pas de statut défini, différences de salaire, impressionnisme des modalités d'accès puisque aucune obligation de *licence* (Hughes, 1996) pour exercer, des formateurs occasionnels plus nombreux que les permanents. Les facteurs explicatifs de cette situation sont aussi nombreux que les points de vue susceptibles d'être adoptés pour l'étudier : il est remarqué que si la formation des adultes n'a pas attendu le texte de 1971 pour exister, le caractère contraignant de son organisation est récent, à l'origine d'un redéploiement des problématiques, des intentions et des formes ; il est remarqué

également le souhait de ne pas procéder à la professionnalisation des acteurs de la formation qui doivent maintenir une proximité entre travail et formation, le mot d'ordre est donc d'éviter la création d'un corps d'enseignants, la formation ne devant pas être l'occasion d'une carrière. L'analyse des discours, des pratiques et des trajectoires de la population des formateurs observée par l'auteur conduit par ailleurs ce dernier à pointer la marginalité des formateurs d'adultes : mobilité sociale descendante justifiée par le souhait d'exercer une activité "hors des sentiers battus" ou mobilité ascendante, l'itinéraire témoigne d'une trajectoire scolaire atypique par rapport à l'origine sociale. A cela, s'ajoutent des positionnements axiologiques dissonants - entre conception stratégique et utilitariste, l'ambition est alors de "favoriser l'évolution des entreprises", "dynamiser l'économie", "préparer des hommes adaptables" et conception humaniste, la formation est alors pensée au service de la personne en vue de "permettre l'épanouissement personnel", "optimiser les relations humaines", "favoriser l'autonomie", ceci empêchant le développement d'une culture et d'une socialisation professionnelle univoque.

Au final, diversité, disparité, marginalité... semblent caractériser le champ social observé.

Pourtant, si Fritsch (1971) valide en conclusion l'hypothèse selon laquelle "les formateurs ne constituaient pas encore un groupe professionnel mais seulement un groupe "occupationnel" en voie de professionnalisation" du fait qu'il manque "encore à ce groupe nombre des attributs² du modèle professionnel que Wilinsky³ appelle structuraux"(Fritsch 1969, Hall, 1968), il pense qu'ils méritent néanmoins d'être considérés collectivement, du fait qu'indépendamment de la diversité des activités et des formes que celles-ci peuvent prendre, ils participent à une même réalité sociale.

Des analyses proches de ce propos n'ont cessé d'être publiées depuis lors. Pour mémoire, nous retiendrons quelques dates.

En 1978, Lesne remarquait qu'"aux effets de fonctionnement d'un véritable marché de la formation continue où se trouvent engagés des établissements séculaires et des tentatives éphémères, des organisations structurées ou de simples particuliers,

¹ An sens anglo-saxon du terme d'activité non socialement organisée ; l'expression est référée par Fritsch (1969, p. 435) à Hall (1968).

² A savoir, une occupation à temps plein, l'existence de cursus, ou école préparant à la profession, l'existence d'une organisation professionnelle - association, ordre, syndicat - à l'origine d'un code ou de règles déontologiques. Le modèle sera évoqué plus loin par E. de Lescure.

³ Cité par Hall, "Professionalization and bureaucratization", in *American Sociological Review*, 33 (1), févr 1968, p. 92-104.

s'ajoutent ceux d'une division technique et sociale de la formation qui s'introduit, s'installe, et se fortifie à une cadence accélérée dans les actions de formation" (p. 236).

En 1979, Malglaive et Minvielle, pour sortir de l'impasse dans laquelle semble s'être installé le débat sociologique autour de la question "la formation est-elle un métier ?", rappellent que "la notion de métier est une question de fait autant que de droit" et que "les deux aspects ne se recouvrent pas nécessairement" (p. 50). Ainsi, si de fait il n'y pas de codification des qualifications ouvrant droit à l'exercice des métiers de la formation, force est de remarquer que "les formateurs existent dans la mesure où des personnes consacrent toute leur activité professionnelle au traitement des problèmes de formation et reçoivent un salaire pour cette activité" (p. 50). A ce titre, il est pour les auteurs un métier de fait. Se pose donc légitimement la question des compétences et de la qualification des formateurs, leur point de vue étant que les réponses ne sont pas à trouver dans la diversité observée des situations, mais dans la construction "d'une topographie des tâches à réaliser pour mener à bien une activité de formation d'adultes dans le contexte juridique et institutionnel créé par la loi de 1971" (p. 52).

Le rapport rendu par Malglaive au Ministère de la formation professionnelle en 1982, à propos de la formation et de qualification des agents de la formation, alerte sur au moins trois caractéristiques importantes de la situation des "formateurs" :

- Une spécialisation progressive des activités et des postes, qu'il s'agisse d'une spécialisation des contenus, des publics ou des fonctions – fonction pédagogique ou fonction organisatrice- ; pour une part cette spécialisation questionne l'idée de globalité de l'acte formatif défendue comme une nécessité du champ de pratiques ; pour une autre part elle signe l'instauration d'une division et d'une organisation hiérarchique du travail dont un effet de conséquence est d'opposer à "un nombre restreint d'agents chargés de la fonction organisatrice un nombre important d'agents chargés de la fonction pédagogique" dont les interventions spécifiques et singulières justifieraient le statut de formateur occasionnel.
- L'expression "agents de la formation" introduite par Malglaive acte la pluralité des rôles et des places occupées en même temps qu'elle rend compte d'un déplacement majeur : la formation est à concevoir "comme un moyen de résoudre un problème d'ordre technique, économique, social ou culturel, et de ce fait soumis à l'obligation de résultat". L'enjeu est donc d'adapter l'offre de formation aux situations en vue d'effets à produire. Dès lors s'impose l'idée d'activités différenciées, de l'analyse des problèmes dans les situations sociales économiques et de travail à l'évaluation en passant par la conception, l'animation, la coordination. Parlant d'agents il est donc fait référence à l'ensemble des personnes en charge des différentes activités de la fonction

formation- conception, responsabilité, animation, logistique...-, l'accent étant mis sur le caractère composite de l'action à engager en vue de déclencher des effets.

- L'offre de formation s'avère très hétérogène qu'il s'agisse des modalités, des contenus et des qualifications qu'elles confèrent, la question étant que les certifications –diplômes ou titres homologués- susceptibles d'être délivrées ne se rapportent pas à une qualification des emplois, "la règle demeurant l'inexistence de qualifications reconnues pour les métiers de la formation".

A l'hétérogénéité régulièrement signalée par les observateurs - Liétard (1989) recourt à l'idée de "nébuleuse" pour marquer le caractère à la fois visible et diffus de la formation des adultes-, différents auteurs ou collectifs opposent des typologies fondées sur le principe d'une division du travail : quels que soient les méthodologies, les critères adoptés l'objectif est toujours de clarifier et de codifier les différentes activités de la fonction formation. C'est ce même souci d'organisation et de clarification qui présidera à la formalisation des référentiels d'activités et de compétences (Apec⁴, Afpa⁵, Rumef⁶...) ou les fiches métier du Rome⁷. Pour autant, ces typologies très souvent organisées autour de deux ensembles que sont les activités logistiques et les activités pédagogiques, sont souvent signalées par leurs auteurs comme une organisation idéale qui résiste difficilement à la réalité du terrain...

Faut-il s'étonner dans ce contexte, qu'au terme d'une enquête menée dans les années 1990 auprès d'organismes de formation et d'une population de "formateurs", Gravé (2002, 2003) réaffirme l'hétérogénéité des activités, des organismes et des acteurs du secteur de la formation : "cette hétérogénéité, singulièrement renforcée au cours des dernières décennies s'est opposée à la volonté affichée depuis les années 1970 de constituer une culture professionnelle commune". Pour Gravé, cette situation fait que différentes logiques identitaires correspondant à des modes de socialisation professionnelle différents rendent difficile la constitution d'une identité de métier, la question étant pour les coordonnateurs du numéro de la revue d'Education Permanente "*Que sont les formateurs devenus ?*", que tant qu'il reviendra au formateur d'accompagner le changement dans les organisations ou l'accès à l'emploi, d'organiser la mise à disposition des savoirs en vue de favoriser l'activité de travail, de garantir le développement des personnes et de répondre aux exigences de l'entreprise, de s'assurer des transitions entre le chômage et l'emploi, la figure du formateur sera difficile à stabiliser. Entre missions d'éducation et marché de la formation "c'est dire

⁴ Association Pour l'Emploi des Cadres

⁵ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

⁶ Réseau des Universités préparant au Métiers de la Formation

⁷ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

combien est délicate à tenir cette place de témoin de métamorphoses, individuelles et collectives." (de Lescure, Laot, Olry, 2005).

Qu'en est-il aujourd'hui ?

D'un côté, la disparité continue d'être indiquée comme une caractéristique dominante du champ. Qu'il s'agisse des études réalisées par le Cereq (2010), le Centre-Inffo (Liétard, 2013)⁸, il est toujours fait état de la polymorphie du champ de pratiques, de l'organisation non réglementée des activités, des missions et des qualifications, de la diversité des statuts et des désignations, de l'existence de micro-cultures et d'identités de métier locales et particulières. Sont évoquées également deux tendances qui nuisent à la visibilité du champ de pratiques : d'un côté une dilution de la fonction formation (Sorel, 2011) dans les activités de gestion du travail et du non travail⁹, de l'autre une atomisation des métiers selon des spécificités propres aux branches, aux organisations, aux dispositifs et aux financements.

Ainsi, malgré la formalisation d'un vocabulaire spécifique et d'une rhétorique professionnelle (ingénierie de la formation, ingénierie pédagogique, référentialisation de la fonction formation, caractérisation des professionnalités), malgré la création de différentes associations professionnelles, la signature de la convention collective des organismes de formation, l'existence et l'autonomie du groupe professionnel font toujours l'objet de controverses.

D'un autre côté, les observatoires indiquent une montée en nombre des professionnels du secteur, ainsi que le maintien de la revendication de professionnalités spécifiques. La question se pose donc de ce que désigne professionnel au sens où "la qualité de professionnel peut être (...) considérée comme une exigence généralisée dans le monde du travail" (Demazière, 2009).

Alors, et parce que la question de la professionnalisation peut être étirée vers celle de la professionnalisation du groupe - versus sociologie des professions - ou vers celle du professionnalisme, de la socialisation professionnelle, de la montée en compétences des formateurs - versus développement professionnel - qu'en est-il de la professionnalisation des formateurs : autonomisation, stabilisation et reconnaissance du groupe professionnel ou développement professionnel ?

⁸ L'étude s'inscrit dans le cadre des travaux du groupe CEMAFORRE ; une première synthèse des travaux a été réalisée par Liétard, animateur du groupe de travail en 2013.

⁹ Cette dilution était déjà signalée par Jobert en 1987.

Pour tenter d'avancer une réponse à cette question, il semble intéressant, selon la proposition de Demazière (2009), de se tenir à distance du concept de profession et de métier et d'en revenir à la notion de groupe professionnel.

En effet, en tant qu'ils rassemblent "des travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, mais dont la visibilité, la reconnaissance et la légitimité sociales (ne sont) pas assurées et dont la cohésion, l'organisation et la force internes (ne sont) pas établies" (Dubar et Tripiier, 2008), les groupes professionnels sont souvent des entités mouvantes, ambiguës, "problématiques".

Pour Demazière, s'intéresser à la professionnalisation de ces groupes en mouvement est l'occasion de renouveler les questionnements théoriques concernant la constitution des professions dans la mesure où cela permet d'observer et de rendre compte de processus et de logiques n'obéissant pas aux normes et aux modèles établis. Trois indications dégagées des recherches empiriques étudiées par Demazière (2009) retiennent l'attention :

- "quelles que soient les caractéristiques de leurs activités, tous sont confrontés à des enjeux de délimitation de leurs attributions, à des recompositions de leurs savoirs, à des modulations de leurs faisceaux de tâches (...) autant de processus qui interrogent leur identité, leur pérennité, leur devenir"(p. 87).
- "l'horizon des processus de professionnalisation" n'est pas seulement la stabilisation des groupes professionnels (autonomisation, contrôle valorisation et reconnaissance) ; il s'agit de manière plus large d'établir le contour des professionnalités et d'en diffuser les normes "sous la double impulsion des demandes de reconnaissance de travailleurs et de formulations d'exigences de la part de leurs partenaires (...) de sorte que la professionnalisation ne renvoie pas seulement à la figure du travailleur qualifié, expert et autonome, (...)."(p. 88).
- "l'étude de la professionnalisation ne se réduit plus à la mesure du degré d'autonomie d'un groupe professionnel en formation ; (...) Elle concerne plutôt ce que l'on peut appeler l'autonomie professionnelle, pour désigner le poids des travailleurs exerçant une activité donnée dans la définition de leur travail..."(p. 88).

La question de la professionnalisation des formateurs mériterait d'être rapportée à ces différentes tensions dont témoignent pour une part les travaux engagés en vue de caractériser le champ de pratiques en tant que réalité sociale structurellement polymorphe et mouvante, d'en formaliser et référentialiser les activités, les savoirs ... ; pour une autre part, l'organisation d'une offre de formation certifiante et autonomisante.

Le numéro se propose d'interroger ce qu'il en est du processus de professionnalisation des acteurs de la formation en adoptant trois points de vue : celui de l'histoire du groupe professionnel et des tensions et virages qui s'en dégagent concernant l'idée de métier - qu'il s'agisse du métier de formateur ou des métiers de la formation ; celui de l'évolution de la professionnalité sous l'effet des exigences des environnements mandataires de formation ; celui des dispositifs de formation par lesquels les acteurs de la formation construisent leur professionnalité.

Un premier ensemble de contributions sera consacré à une analyse sociohistorique de la constitution du groupe professionnel autour de trois questions, la formation est-elle un métier ? Quelles représentations de leur professionnalité ? Quelles aspirations ?

Les contributions reviennent et s'interrogent sur le processus de professionnalisation qui atteste d'une professionnalité singulière encore difficile à déterminer précisément et, inscrite, comme d'autres groupes professionnels dans différentes évolutions des environnements économiques, sociétaux ainsi que de nouvelles formes de régulations étatiques... En cela, le groupe professionnel (ou groupe professionnel potentiel) des formateurs se trouve, lui aussi, exposé à un risque de recul de l'autonomie professionnelle (Boussard, Demazière et Milburn, 2010). Pour autant, l'hétérogénéité de ce groupe et ses interrogations sur son identité commune, le place dans une situation d'adaptation constante et donc de perpétuel questionnement, propices à de nouvelles reconfigurations (souvent fondées sur différentes formes d'innovations, notamment évoquées dans les parties 2 et 3 du dossier). Cette culture de l'adaptation et de l'innovation constitue, d'ailleurs, peut-être, l'une des ressources qui permettra la structuration (ou la restructuration) de ce groupe.

Les contributions de cette première partie participent, ainsi, à l'intelligibilité des différents phénomènes sociohistoriques, sociologiques et psychosociaux pouvant construire des évolutions de ce groupe.

- Thibaut : Mise en perspective historique de la professionnalisation des formateurs.
- de Lescure : Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation.
- Bouyssières : Les représentations professionnelles comme principes organisateurs des genres professionnels des formateurs.

La seconde partie sera l'occasion d'interroger l'évolution des professionnalités sous l'effet de l'évolution des environnements de travail et des prescriptions politiques. Seront, plus particulièrement, réfléchis l'impact du modèle de la compétence et de

l'accompagnement de l'insertion : quelle place prise par les référentiels de compétences ? Comment en repenser l'usage entre normativité et réalité de l'activité professionnelle, procédure et implication ? Quelle redéfinition des places et des rôles dans l'accompagnement de l'insertion ? Quelles triangulations envisager ?

Sera également discutée l'idée que ces formes émergentes sont pour une large part induites par la place prise dans les environnements sociaux et économiques par l'individu, en témoignent l'intérêt pour l'activité, les savoirs d'action, l'engagement, les qualités personnologiques Ceci impose aux acteurs de la formation de passer d'une position de transmetteur de savoir à une position d'analyste, et d'accompagnateur : alors que pour certains l'espace de sens ouvert par les référentiels les conduit à engager un travail de normalisation et de standardisation de l'activité singulière, pour d'autres l'alternative est de faire du "process" de formation l'occasion d'une mise en débat de l'agir, et d'une relation dialogique avec les situations de travail. Alors, le langage des référentiels de compétences et de certification est-il aussi clarifiant qu'il y paraît pour les professionnels et les acteurs de la formation ?

Cet adossement de la formation au travail et à l'insertion socioprofessionnelle (Roquet, 2009) se traduit par une mise en visibilité de pratiques dites de l'accompagnement porté par les professionnels de la formation continue, mais aussi par ceux de l'enseignement supérieur (Triby, dans ce dossier). Peut-on, pour autant, considérer à la suite de Paul (2004, p. 89) que "le positionnement du formateur ne s'inscrit plus dans une logique linéaire de transmission mais dans une logique en spirale de formation et d'accompagnement" ? Ou, convoquant les travaux de Le Floch s'interroger sur la teneur de la transmission des savoirs formels, les savoirs être pourraient faire ressortir des compétences spécifiques ou "qualités différentielles"¹⁰ (2004, p. 240). Ainsi, l'appropriation et la construction par les formés de compétences spécifiques renvoyant à un portefeuille de compétences relationnelles devient un objectif et un challenge pour le formateur car elles apparaissent comme des sésames pour le développement professionnel des actifs, pour leur maintien dans l'emploi ou pour leur insertion professionnelle. Ainsi, comme on peut en faire le constat, quelles que soit les pratiques énoncées ou affichées (formation, accompagnement...), la question de l'insertion semble de plus de plus centrale dans les formes de professionnalité des formateurs quels que soient leurs champs de pratiques (organismes de formation, universités...). Les différentes contributions de cette partie attestent des interrogations des formateurs sur la fonction sociale de la formation. Ainsi, si ces contributions donnent à voir la permanence de l'intérêt des formateurs pour les processus d'apprentissage et les processus de développement

¹⁰ L'idée de qualité différentielle est une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action.

socioprofessionnel des apprenants ; elles soulignent, également, avec force, les différentes manières dont les formateurs positionnent leurs activités et leurs professionnalités dans les évolutions sociétales et socioprofessionnelles actuelles.

Les quatre articles suivants mettent en évidence que quelques soient les orientations prises, les formateurs sont contraints de se poser la question du rapport au savoir et de l'apprendre, mais aussi de leur place et de leur rôle.

- Santelmann : Formateurs, une fonction de transmission...
- Balas : De l'usage dénormalisant des référentiels. Un exemple pour la formation des masseurs-kinésithérapeutes.
- Lavielle-Gutnik : Professionnalité des formateurs et enseignement supérieur : quels enjeux ?

La troisième partie visera à appréhender et à comprendre en quoi les nouvelles offres de formation et d'enseignement, les nouveaux supports pédagogiques et/ou des expérimentations pédagogiques innovantes peuvent refonder la professionnalité des formateurs. Elle s'emploiera à analyser ce processus réflexif conduisant à des reconfigurations réciproques des pratiques.

En tout premier lieu, on peut faire le constat d'une assez sensible modification des publics entrants en formation de formateurs à l'Université : augmentation des reprises d'études, besoin ou nécessité de changement d'emploi et/ou de réorientation professionnelle, demande de reconversion professionnelle, mais, aussi augmentation des publics issus de la formation initiale dans les dispositifs traditionnellement adressés aux publics de formation continue ou permanente (licences professionnelles, par exemple). Un public de plus en plus hétérogène et qui est porteur d'attentes et de demandes différenciées et distinctes. En ce sens, il contribue à façonner d'une part les dispositifs, mais aussi d'autre part les représentations et les attendus à l'égard des professionnels de la formation.

Il semble que ce public affiche des aspirations spécifiques comme la prise en compte de son passé professionnel en particulier les publics en reconversion et dont la demande explicite est la prise en compte de leur expérience, c'est à dire la possibilité d'intégrer leur expérience en tant que grille de lecture des nouveaux apprentissages, mais aussi, la prise en compte de l'expérience de vie pas seulement professionnelle, les publics de formation initiale étant pour leur part en attente d'une grille de lecture des savoirs d'apprentissage en regard de leur parcours scolaire antérieur.

Par conséquent, le formateur se doit, à travers le dispositif dans lequel il s'inscrit, de satisfaire à cette double demande, rassembler une expérience scolaire d'un côté, prendre en compte une expérience professionnelle de l'autre pour construire une

grille de lecture, de filtrage et d'assimilation des savoirs d'apprentissage. On voit bien que demande faite au formateur est une demande individualisée qui s'arqueboute sur la prise en compte d'une expérience singulière et d'un parcours personnel.

Il apparaît que ces évolutions de la demande implicite faites aux formateurs soulèvent des interrogations d'ordre pédagogique en termes de contenus (oscillant et réactivant la tension entre théorie et pratique) et en termes de modalités d'apprentissage (remettant à jour une tension constante entre former et apprendre) qui, plus largement, révèlent la question du statut du savoir dans la relation métier-emploi-formation-émancipation.

Les trois dernières contributions rendent compte de l'intégration de nouveaux supports et modes pédagogiques, comme le développement de dispositifs expérimentaux au sein des universités, qui tendent à questionner les formes et les modèles pédagogiques et plus spécifiquement les "relations" entre formés et formateurs. Ainsi, il apparaît qu'instruire des perspectives nouvelles vers plus d'autonomie dans le mode d'apprendre et une démarche plus individualisée, aurait des effets probants sur la professionnalisation des acteurs de la formation.

- Triby : La question de la professionnalisation et des nouvelles formes de professionnalité des formateurs
- Zaoui-Denoux : L'accompagnement des étudiants en reconversion vers les métiers de la formation : une relation ambivalente.

Ainsi à partir de différentes entrées, ce numéro se propose de comprendre les tensions qui caractérisent le processus de professionnalisation des professionnels de la formation : d'un côté une demande sociale d'une professionnalité stable et affichée, de l'autre une préoccupation d'efficience et d'adaptation aux situations et aux environnements qui suppose un "adéquationnisme" garant d'une professionnalité affichée et prenant le pas d'une professionnalité construite de l'intérieur et reconnue.

A travers des contextes divers, les auteurs analysent la manière dont les acteurs de la formation se saisissent des changements organisationnels et socioprofessionnels et en montreront les enjeux pour la professionnalité et la professionnalisation et les identités professionnelles des acteurs de la formation, notamment en termes de "régénération" d'un corps professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

- Boussard, V. ; Demazière D. ; Milburn, P. (2010). Que devient l'autonomie professionnelle ? In Boussard V., Demazière D., Milburn P. (dir.) *L'injonction au professionnalisme* (p. 157-173). Rennes, France : Pur.
- De Lescure, E. ; Laot, F. ; Olry, P. (2005). Editorial. Que sont les formateurs devenus ? *Education permanente*, 164, 5-12.
- Demazière, D. (2009). Postface. *Formation emploi*, 83-90. [En ligne] s. d. <http://formationemploi.revues.org/index2111.html>.
- Dubar, C & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : A. Colin.
- Fritsch, P. (1969). Formateurs d'adultes et formation d'adultes. *Revue Française de sociologie*, 10(4), 427-447.
- Fritsch, P. (1971). L'éducation des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 19, 57-59.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identité*. Paris, France : Puf.
- Gravé, P. (2003). L'identité professionnelle des formateurs. *Sciences Humaines, Hors-série 40*, 38-41.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, France : Editions de l'EHESS.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. In, Projet, formation-action. *Education permanente*, 87, 19-33.
- Le Floch, M.C. (2004). L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action". In Caradec V., Martuccelli D. *Matériaux pour une sociologie de l'individu* (p.233-254). Lille, France : Pus.
- Lesne, M. (1978). La formation des formateurs d'adultes. In Debesse M., Mialaret G. (dir.) *Traité des sciences pédagogiques* (p. 229-276). Paris, France : Puf.
- Liétard, B. (1989). Formation des Formateurs d'adultes en France, situation actuelle. *Actualité de la Formation permanente*, 90, 121-124.
- Liétard, B. (2013). *Synthèse des propositions et propositions de synthèse*. Rapport d'étude. Saint-Denis : Centre-Inffo.
- Malglaive, G. & Minvielle, Y. (1979). Former et qualifier des formateurs. *Education Permanente*, 49-50, 47-83.
- Malglaive, G. (1982). *La formation et la qualification des agents de la formation*. Rapport. Ministère de la formation professionnelle.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, 62,13-24.

Sorel, M. (2011). Professionnaliser les formateurs, mise en place des compétences et affirmation d'une profession. In Barabel M., Meier O., Perret A., Teboul T. (dir.) *Le grand livre de la formation* (p. 453-498). Paris, France : Dunod.

MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE DE LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS

*Marie-Christine THIBAULT,
docteure en sciences de l'éducation,
Université François-Rabelais - Arts et Sciences humaines, Tours*

RESUME

Après avoir rappelé les principales caractéristiques de l'émergence, depuis la loi de 1971, des métiers de la formation, le processus de professionnalisation-type est abordé avant d'interroger les interactions paradigmatiques entre l'accès au statut de profession et les modèles de formation. Le processus-type de professionnalisation suppose une formation selon le modèle de la science appliquée qui correspond peu aux praticiens expérimentés composant, d'abord, le public des formations de formateurs. Les formations par production de savoirs qui leur sont adaptées renvoient à une professionnalisation expérientielle. Cette approche repose sur une recherche conduite auprès des participants à un DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées). Aujourd'hui, les cursus accueillent une population mixte d'étudiants réguliers et de praticiens : les deux catégories d'interactions paradigmatiques doivent cohabiter. Dans cette perspective, différentes stratégies pédagogiques sont, enfin, suggérées.

MOTS-CLES

Professionnalisation / professionnalisation expérientielle / science appliquée / formation par production de savoirs

L'essentiel de cette approche s'appuie sur les données recueillies dans le cadre d'une recherche sur la problématique de la "professionnalisation et formation expérientielle des métiers de la formation" (Thibault, 2000) auprès d'une population ayant suivi de 1988 à 1992 la formation préparant au DESS "Stratégies et Ingénierie en Formation

d'Adultes" (Sifa) proposé par l'université de Tours¹. Ont, ainsi, été conduits : une analyse des dossiers individuels des 126 inscrits, une enquête par un questionnaire "lourd" ayant obtenu 72 réponses, des entretiens individuels non directifs (recueil de récits de vie) auprès de deux personnes et, enfin, une observation participative dans le cadre de l'accompagnement formatif individuel, pendant une année, d'une stagiaire initialement en "difficultés cognitives". En ce qui concerne cette dernière personne ses écrits ont également été recueillis ainsi que les notes prises lors de son accompagnement en entretiens individuels ; ces éléments sont venus compléter les matériaux de validation des hypothèses.

Cette contribution tentera d'intégrer ces différentes dimensions pour ensuite définir les interactions paradigmatiques à l'œuvre entre les modèles de formation et le processus de professionnalisation des métiers de la formation en pointant leurs évolutions à travers les grandes phases de l'histoire de la formation continue en France.

Un dernier versant témoignera de l'observation, en tant que formatrice de formateurs, d'évolutions apparues récemment qui questionnent les dispositifs proposés, d'aujourd'hui vers demain car le marqueur social de la qualification reste la certification.

DU METIER VERS LA PROFESSION

L'INVENTION DES METIERS

Les métiers de la formation des adultes ont connu leur véritable développement sur la scène sociale et économique française principalement à partir des années 1970-1980, impulsés par la promulgation de la Loi de juillet 1971 sur "la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente". Les agents qui ont, alors, investi ce champ d'activité étaient, pour beaucoup d'entre eux, issus de mouvements éducatifs militants, œuvrant pour la promotion sociale et "la seconde instruction" (Condorcet, 1792). Le métier avait ainsi ses origines autour des années 1930, en partie aussi dans les écoles d'entreprises. Tout paraissait, néanmoins, à inventer, à formaliser, et si les formateurs le négligeaient, les publics adultes ne manquaient pas de leur rappeler qu'ils n'étaient pas des "élèves sur les bancs de l'école". Ainsi se sont ébauchées les techniques particulières, les savoir-faire de ces

¹ Pendant la période concernée, l'essentiel des participants venait de toute la France, relevait de la formation continue (âge moyen 39 ans) et 1/3 avait accédé à la formation en bénéficiant d'une validation des acquis professionnels (VAP selon le décret de 1985).

nouveaux artisans, ces "facilitateurs de changement" (Goguelin, 1995) qui dessinaient, progressivement, les contours de leur métier.

Les années 1990 marquent une étape décisive vers la définition et la différenciation des métiers de la formation : la convention collective signée en 1988 et ses amendements jusqu'en 1994, les propositions de Serge de Witte (Communication présentée aux Deuxièmes rencontres universitaires de formations de formateurs diplômantes, Nancy 20-21-22 avril 1988) les fiches du Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois (Rome , 1993) les "référentiels métiers" (Cafoc de Créteil ; Cafoc de Clermont-Ferrand, 1991), le Guide technique des Métiers de la Formation (Centre Inffo, 1995). Le développement de la formation continue comme secteur d'activité à part entière et son inscription dans le marché économique ont peu à peu conduit vers une nécessaire "rationalisation" des pratiques, retour sur investissement oblige, cela s'entend. Les institutions européennes ont, également, contribué au développement et aux évolutions de la formation ; 1996 sera décrétée "Année européenne de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie".

En parallèle, a émergé sur la scène professionnelle, le besoin de savoirs théoriques éclairant les savoir-faire spécifiques à la formation continue. La nécessité d'une reconnaissance sociale des caractéristiques professionnelles identifiant, en termes de connaissances et de compétences, les métiers de la formation devenait une évidence. Des formations, principalement de formateurs et de responsables de formation, se sont progressivement généralisées ; elles peuvent être regroupées "*selon trois tendances : une dominante pédagogique, un pôle gestion de la formation et un pôle technologique*" indique, en 1995, le Centre Inffo qui répertorie 245 formations, très diversifiées quant à leurs références scientifiques, dont 101 sont proposées par 63 établissements universitaires (du DEUG – Diplôme d'Etudes Universitaires Générales – au doctorat et des DU – Diplôme Universitaires – dont certains sont homologués) et 15 organismes de formation. Toutes ces formations se signalent donc, surtout par leur hétérogénéité en termes d'objectifs, de contenus, de niveaux, même lorsqu'elles s'annoncent sous la bannière de l'ingénierie qui, de fait, est ..."mise à toutes les sauces", alors que le titre d'ingénieur de formation n'a jamais vraiment été utilisé. Cette diversité, voire disparité, s'observe également au sein de l'enseignement supérieur et ceci en dépit d'une circulaire de février 1996 qui tente d'harmoniser l'offre et propose, en annexe, trois ébauches de référentiels. Ce développement de formations, assorties le plus souvent de certifications reconnues, amorce, toutefois, une première évolution du métier vers la profession.

Ce rapide détour historique invite à confronter modèles de formation à l'œuvre et processus d'accès au statut de profession car, ainsi que le note Jobert (1989) : "Petit à

petit, on s'est éloigné du pôle occupationnel pour se diriger vers un pôle professionnel (...)". A l'ouverture du troisième millénaire, les métiers de la formation se trouvent, en effet, engagés dans une voie conduisant le profane vers le savant.

LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION-TYPE

Il ne sera pas question, ici, d'explorer le concept (polysémique) de professionnalisation, laquelle sera seulement envisagée sous l'angle de la voie d'accès au statut de profession, dans le sens de constitution d'un groupe social identifié (Dubar, 1996). Les sociologues de la profession, anglo-saxons principalement, ont établi une liste d'attributs caractérisant la profession-type ; la typologie de Hall (1969) distingue ainsi :

- Des attributs structuraux : une occupation à temps plein, un code légal, une association professionnelle, un organisme de formation
- Des attributs d'attitude : la référence à une organisation professionnelle, la conviction de servir un public, la croyance en une autoréglementation, le sentiment d'autonomie.

Se penchant sur le cas spécifique des métiers de la formation, Jobert (1989) quant à lui, propose "une rhétorique à trois termes" : le besoin social, le savoir et l'éthique en cohérence avec les attributs définis par Hall qu'elle recouvre. La confrontation des caractéristiques des métiers de la formation à ces deux approches a permis de vérifier que, globalement, les attributs-types étaient bien présents à l'aube des années 1990 ; l'analyse de la population le confirme. Ainsi, par exemple, la Convention nationale collective des organismes de formation (signée en 1988) paraît de nature à remplir, pour l'essentiel, les fonctions attendues de l'attribut "code légal". Il apparaît, en revanche, que le "savoir" ou "l'organisme de formation" est l'attribut partiellement manquant (Thibault, 1997) ce qui interdit aux formateurs l'accès à la profession. Les formations proposées, de par leur hétérogénéité principalement, ne répondent pas aux critères du processus-type d'accès à la profession lequel exige, tout au contraire, des savoirs scientifiques spécialisés, clairement identifiés et préalablement délimités constituant ainsi "un corps spécifique de connaissances" (Hall, cité par Pineau, 1980, p. 111). Dans la perspective de la professionnalisation-type, le diplôme doit sanctionner la formation et valoir autorisation d'exercer², selon le modèle de l'ingénieur ou encore du médecin.

En accordant le rôle prépondérant au diplôme, le processus-type d'accès au statut de profession peut se définir comme "la professionnalisation-certification". Une autre

² Tel est, faut-il le rappeler, le sens initial du terme "licence".

dimension sémantique se dégage si l'accent est mis sur la formation (dans ses aspects scientifiques et ses modalités pédagogiques); elle correspond, alors, à "la professionnalisation-qualification" qui, évidemment, est fondamentale pour les formateurs de formateurs que nous sommes. Il va de soi que ces deux nuances ne peuvent être isolées que théoriquement, elles sont étroitement associées dans toute formation diplômante. La question de la professionnalisation ou accès au statut de profession ne peut donc être envisagée sans traiter de la formation ; les interactions entre ses deux dimensions seront examinées maintenant.

FORMATION ET PROFESSIONNALISATION

LES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 1

Le processus de professionnalisation-type suppose donc une formation préalable à l'exercice professionnel ; il s'inscrit exclusivement dans une perspective de formation initiale ignorant totalement la voie de la formation professionnelle continue : un comble quand il s'agit des métiers de la formation ! En fonction des critères définis, tels qu'ils viennent d'être envisagés, la formation relève alors typiquement du modèle de la "science appliquée" (pour application paraîtrait plus juste). L'association professionnalisation-type et science appliquée constitue un premier type d'interactions paradigmatiques.

Une formation selon le modèle de la science appliquée se caractérise par : la production, en laboratoire de recherche, d'un savoir scientifiquement délimité afin qu'il soit diffusé en formation de futurs formateurs. Possédant les connaissances labellisées, ces formateurs diplômés peuvent alors utiliser les savoirs acquis et, ainsi, les mettre à l'épreuve du champ des pratiques professionnelles. A ce niveau, il apparaît que la professionnalisation-type qui met l'accent sur le diplôme relève plus du versant certification. L'association des modèles "science appliquée" et "professionnalisation-type" s'avère peu pertinente dans les années 1980-1990. Lorsqu'elle s'adresse à des acteurs expérimentés, la formation qui repose sur une diffusion de savoirs théoriques, pour application ultérieure, néglige un pan fondamental des caractéristiques et donc des besoins de son public : la réflexion-théorisation de ses pratiques qui rejoignent le versant professionnalisation-qualification. Ce modèle ignore, en outre, le rôle obligatoirement joué par ces praticiens dans la production des connaissances et des savoir-faire utilisés à travers l'exercice de métiers qu'ils inventaient et qui préexistaient largement à la mise en place des formations diplômantes. Comme le précisait Jobert (1989, p. 27) "(...) la

question des savoirs, c'est aussi la question du contrôle par la profession de leur processus de production, de diffusion et d'utilisation".

L'apport de Ronald Havelock (1973) sur la Production, Diffusion et Utilisation (PDU) de savoirs situe le flux des connaissances entre quatre pôles :

utilisation / pratique /
recherche appliquée / recherche fondamentale.

Les métiers de la formation évoluent donc dans chacun des trois premiers pôles et les formateurs-se-formant sont de manière significative sur le pôle recherche appliquée. S'ils (re)viennent aux études, c'est d'abord en tant que "praticiens réflexifs" (Schön, 1983) pour comprendre leurs savoir-faire, mettre du lien et du sens entre expériences et connaissances. De par leur rôle dans la production des savoirs inhérents à leur métier, la participation à des formations professionnelles correspond, certainement aussi, à une volonté de partage et de confrontation (parole d'expérience en formation de formateurs ! mais c'est aussi, selon les réponses obtenues au questionnaire, une dimension jugée essentielle par les stagiaires formation continue). Cette réalité est bien éloignée du modèle de la science appliquée ! En corrélation, il apparaît, ainsi, que le modèle de professionnalisation-type ne peut s'actualiser. Le pilotage et les interventions dans ces formations qui se sont poursuivis au-delà de la recherche conduite ont, d'ailleurs, très régulièrement confirmé que nombre de professionnels s'inscrivaient dans une perspective de qualification et négligeaient peu ou prou la certification qui ne constituait pas, à l'époque, un impératif pour accéder à des emplois ... qu'ils occupaient déjà³.

Les formateurs, praticiens expérimentés et reconnus dans leur environnement professionnel seraient-ils, alors, condamnés à rester aux frontières de la profession ? Devraient-ils (caricaturalement) céder leur place à des diplômés ayant suivi les cursus de formation en tant qu'étudiants réguliers ? Quelles orientations pédagogiques seraient susceptibles d'apporter une réponse adaptée à cette population spécifique sans négliger les exigences du processus de professionnalisation ?

LES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 2

Véritable remise en question des stratégies pédagogiques à l'œuvre, la formation par production de savoirs, qui trouve ses origines dans le Réseau des Hautes Etudes de la Pratique Sociale, est intégrée, en Sciences de l'Education, par l'école de Tours sous l'impulsion de Lerbet et de Pineau (Chartier, Lerbert, 1993). Le DESS Sifa, cadre des recherches conduites, est une formation par productions de savoirs. La schématisation de ce modèle alternatif accorde le primat aux savoirs expérimentiels qui sont produits

³ Quelques années plus tard, on voit ainsi revenir dans les mêmes formations, des professionnels qui annoncent que *"cette fois c'est pour passer le diplôme"* (Cyrille H, décembre 2010).

dans le champ des pratiques. Elle situe, évidemment, le formateur-se-formant au cœur du dispositif ; l'essence et l'essentiel de la formation est de l'orienter vers le champ théorique par la production de savoirs formels dans un cheminement de questionnement et de conceptualisation éclairant ses pratiques et confrontant ses savoirs aux connaissances scientifiques. Dans un second mouvement, les connaissances soit produites (en situation de pratiques) soit acquises, (à travers les enseignements reçus) donneront lieu à leur expérimentation en situation professionnelle. Ce second mouvement correspond à l'illustration exacte du processus de formation selon le modèle de la science appliquée, quand ce dernier s'y limite. Les formations par production de savoirs opèrent en boucle (Piaget, 1974) et correspondent, prioritairement, au versant professionnalisation-qualification dans une perspective de certification. Les données recueillies auprès des participants au DESS Sifa ont, ainsi, montré dans un croisement de variables, que les résultats obtenus au diplôme dépendaient des liens entre le sujet des recherches et la pratique professionnelle dans ce qu'elle avait de questionnant. Sans négliger les apports de l'enseignement, les formations selon ce modèle accordent une place primordiale à la réflexion (selon les deux sens du terme) de et sur l'expérience professionnelle. Elles s'appuient sur une articulation entre pratique et théorie pour favoriser l'abstraction conceptuelle dans une confrontation des modèles scientifiques aux données d'une pratique toujours en évolution et qui sera systématiquement questionnée. Un tel modèle reconnaît au formateur sa place en tant que producteur de savoirs et l'incite à se positionner en praticien réflexif. Il paraît intéressant, aussi, de pointer que parmi un choix de 13 motifs ayant présidé à leur reprise d'études en DESS Sifa, la quasi-totalité des participants en activité retient en premier "la théorisation des pratiques".

Dans ces dispositifs, les formateurs de formateurs sont conduits à enrichir leur palette pédagogique : à côté de la posture d'enseignant, ils doivent jouer le rôle d'accompagnateurs heuristiques pour favoriser une véritable "épistémologie du savoir de et sur l'action" (Schön, 1983) or cette posture ne relève pas, à proprement parler, du registre du chercheur au parcours sans détours sur le terrain des pratiques professionnelles.

Il est bien évident qu'un tel système de formation, considéré dans sa complexité ne répond pas, *a priori*, aux exigences du modèle de professionnalisation-type lequel se révèle, par ailleurs, dépourvu de pertinence pour les néo métiers tels que ceux de la formation. Dans la marche en avant vers la profession, il convient donc, parallèlement à la formation par production de savoirs, d'envisager un processus autre. Le problème posé est celui de la certification et, plus particulièrement, celui de la validation des savoirs issus de l'expérience. La certification paraît, en effet, totalement incontournable dans le paysage français en raison de la valeur "nationale"

accordée au diplôme ; il peut être admis sans peine qu'elle est surtout garante de la valeur scientifique et de la validité professionnelle des connaissances et compétences acquises. Dans le processus de formation qui vient d'être envisagé, la certification est bien présente : elle intervient au terme de la conceptualisation et doit répondre à ses critères scientifiques d'exigence. Par rapport au processus-type de professionnalisation, la preuve des connaissances formalisées n'intervient certes pas en amont mais en parallèle de leur confrontation au terrain, ce qui ne paraît pas du tout rédhibitoire.

Les interactions paradigmatiques de type 2 associent, ainsi, formation par production de savoirs et un processus de professionnalisation-qualification qui peut être qualifié d'expérientiel (Thibault, 2000) en raison de l'accent mis sur les savoirs issus de la pratique. La mise en œuvre de cette association s'est, semble-t-il, développée principalement dès la décennie 1990.

Si, enfin, l'essentiel pour accéder au statut de profession est bien la certification de connaissances spécialisées et formalisées, alors s'ouvre également une nouvelle voie vers la professionnalisation : elle s'appuie sur le dispositif de la VAE selon la loi de 2002 (Thibault 2006). Dans ce cadre, sera pris encore l'exemple de l'université de Tours où, chaque année, les demandes de VAE sont majoritairement déposées en Sciences de l'Education⁴. Lorsqu'il y a validation partielle, la préconisation du jury est, très généralement, la production d'un écrit théoriquement référé, formalisant la pratique. Cette exigence reflète bien les attendus du processus de professionnalisation-type tout en considérant la dimension expérientielle.

La formation par production de savoirs est bien adaptée au public relevant de la formation continue et paraît de nature à correspondre aux attendus du modèle de professionnalisation-type sous réserve de son interprétation en processus de professionnalisation expérientielle : la certification intervient *a posteriori* de la pratique et vient, par ailleurs, la nourrir.

Les deux types d'interactions paradigmatiques entre formation et professionnalisation envisagés ici éclairent-ils la scène actuelle ?

⁴ Masters concernés : Stratégies et ingénierie en formation d'adultes ; Fonctions d'accompagnement en formation.

UN NOUVEAU VIRAGE (A NEGOCIER !) : DES INTERACTIONS PARADIGMATIQUES DE TYPE 3

C'est avec beaucoup de précautions que l'époque actuelle de la formation sera abordée : les propos, ici, ne s'appuient pas sur une recherche mais seulement sur un témoignage et une observation participante "sauvage", complétée par les propos des étudiants.

Ces dernières années se signalent par une spécialisation, plus clairement identifiée sur la scène sociale, des métiers de la formation et de leurs évolutions (Liétard, 1989 ; Caspar, Vonderscher, 1986). Ainsi, par exemple, le développement du métier d'accompagnateur (d'insertion, de bilan, de VAE, de carrière etc.) : dès 1995-96, l'université de Tours expérimentait, avec Liétard et Pineau, un DU transformé l'année suivante en DESS "Fonctions d'accompagnement en formation" et, depuis, en Master, toujours selon le modèle de la formation par production de savoirs. Il est à noter qu'une partie de la note obtenue au diplôme reposait, dès le départ, sur la production individuelle d'un portefeuille de compétences, assortie d'une réflexion méthodologique. Cette disposition venait renforcer la place accordée au modèle pédagogique. Les rôles de coordinatrice de cette formation et de direction de mémoires offraient un nouveau poste d'observation.

Les cursus dédiés aux différents agents de la formation connaissent, également, une meilleure spécification, de type "référentiel de formation", en s'inscrivant dans une perspective de construction ciblée de compétences théoriquement référées. En lien avec la réglementation de la VAE, est, en effet, intervenue l'injonction de présenter ces formations selon les critères de type "référentiel métier" du Répertoire National de la Certification Professionnelle (RNCP). Bien que relevant "de droit" de ce répertoire, les diplômes nationaux proposés par les universités en sont quasiment absents, temps qu'ils n'adoptent pas la présentation imposée ; les campagnes d'intégration dans le RNCP sont encore en cours. Enfin, les diplômes délivrés par les universités (Licences professionnelles et Masters principalement) sont, apparemment, mieux reconnus pour accéder à un certain niveau d'emploi dans les métiers de la formation, tels que définis par la Convention nationale collective.

Parallèlement à ces évolutions, les participants aux dispositifs proposés ont, de façon significative, changé de profil : aux côtés de quelques "baroudeurs de la formation" se trouvent des étudiants "réguliers", de plus en plus nombreux aujourd'hui. Cette particularité récente de la population est présente dans les deux Masters proposés par l'université de Tours et ne peut manquer de questionner les modèles pédagogiques à l'œuvre. S'agit-il d'un phénomène uniquement tourangeau ? Les attentes de ces deux catégories de publics sont à l'évidence de natures différentes, voire antagonistes,

quand bien même elles concourent à un enrichissement réciproque. S'adressant à un public de jeunes étudiants, la formation par production de savoirs qui s'appuie sur l'expérience perd ainsi l'essentiel de sa pertinence. Poussée à l'extrême caricatural, l'application de ce modèle qui ne retiendrait que le mouvement vers la conceptualisation pourrait tourner à l'auberge espagnole. Elle ne peut retrouver de vitalité épistémologique qu'à l'issue d'observations et de pratiques conduites par les étudiants à l'occasion d'immersions en situation réelle. Les "stages en entreprise" prévus dans les Masters ou les Licences professionnelles peuvent fournir le cadre de ces expériences, encore faut-il qu'ils ne se résument pas à une découverte du monde du travail.

Les enseignants se trouvent, une nouvelle fois, conviés à un enrichissement de leur palette : ils doivent endosser le rôle de négociateur des contenus de ces stages et en assurer un suivi. Est-ce bien leur métier ? Tels sont, en tout état de cause, les impératifs pour maintenir une ingénierie de l'analyse et de la théorisation de la pratique initiant les jeunes générations tout en répondant aux besoins des formateurs expérimentés participant à ces cursus. L'arrivée de cette nouvelle population, en quête de connaissances à appliquer ultérieurement et très fortement centrée sur la professionnalisation-certification invite, donc, à revisiter les stratégies pédagogiques, au bénéfice du modèle de la science appliquée. Il est à noter, à ce propos, que les deux populations, en Master, n'entretiennent pas la même relation à leur mémoire : pour les uns, ces travaux sont principalement l'objet d'une certification quand, pour les autres, il répond d'avantage à un projet de qualification personnelle. Cette révolution en appelle une autre, qui touche, inévitablement, l'accès à la profession. Dans un mouvement de balancier, le processus de professionnalisation expérientielle s'incline pour faire appel au processus-type. Simultanément, il apparaîtrait donc que l'attribut manquant selon le modèle-type de professionnalisation voit le jour et, de ce fait, les métiers de la formation sembleraient bien rejoindre la sphère de la profession. Il n'en demeure pas moins que la possession de tous les attributs du modèle-type ne suffit pas pour décréter l'accès au statut de profession qui repose nécessairement sur une reconnaissance sociale.

Des interactions paradigmatiques de 3^e type, suscitées par les évolutions aujourd'hui, seraient inévitablement la mise en œuvre, dans un même lieu et dans un même temps, des deux premiers types. Certes, il pourrait être envisagé de proposer deux formations distinctes : l'une serait ouverte en formation continue et l'autre en formation initiale. L'une développerait les interactions paradigmatiques de type 1 et l'autre s'appuierait sur les interactions paradigmatiques de type 2. Outre la difficulté éventuelle de constituer deux groupes en nombre suffisant de participants ou de réunir les moyens nécessaires, cette solution n'est pas, pédagogiquement, satisfaisante. Ce serait, en effet,

se priver de l'hétérogénéité du public qui constitue un réel enrichissement de la formation à travers le questionnement des savoirs des uns par les autres. Quels sont, fondamentalement, les besoins spécifiques à chacune de ces populations ? Comment, pédagogiquement, s'adresser à l'ensemble des participants tout en apportant une réponse pertinente à chacun ?

Le stage en situation (en organisme de formation) est de nature à apporter une réponse aux besoins des étudiants réguliers à condition qu'il relève d'une planification pédagogique précisant sans failles ses objectifs et que son déroulement donne lieu à une concertation régulière avec le tuteur de l'organisme et le stagiaire lui-même. Ce stage devrait s'articuler selon deux temps essentiels conduisant progressivement de l'observation réfléchie (à distance) vers l'implication réflexive (au cœur de l'action) avec donc la conduite directe, progressivement autonome, d'activités. Pendant les sessions de formation, des Groupes d'Analyses de l'Expérience Pratique (GAEP) associant l'ensemble des participants (étudiants réguliers et praticiens) pourraient favoriser une intégration des savoirs issus du terrain des pratiques. Il paraîtrait souhaitable d'exiger des étudiants la réalisation d'un rapport de stage développant l'analyse théoriquement référée de l'expérience afin d'en tirer les enseignements selon le modèle de la formation par production de savoirs. Un tel dispositif permettrait, en outre, de développer chez ces futurs professionnels une compétence de praticien réflexif favorisant l'exercice raisonné du métier.

La mise en situation est évidemment de peu d'intérêt pour le public de professionnels en activité. Les besoins de cette partie de la population, éloignée des études, concernent principalement l'acquisition ou la réactivation des connaissances fondamentales en sciences de l'éducation et en méthodologie de recherche. Selon le modèle de la science appliquée, pourraient leur être proposés des cours, des conférences qui trouveraient leur place sur les heures imparties au stage en situation. Une partie de ces enseignements magistraux pourrait être trouvée dans ce que l'université propose par ailleurs ; il ne serait pas forcément nécessaire d'alourdir la charge en heures d'enseignement. Il semblerait également pertinent de demander aux formateurs de réaliser des fiches de lecture : non pas le simple résumé d'ouvrages mais plutôt ce en quoi ils éclairent leurs questionnements de praticien. Ce type d'exercice serait avantageusement appliqué également à chacun des cours suivis. Ces différentes stratégies pédagogiques ont été expérimentées à l'occasion d'un dispositif de "propédeutique" en sciences de l'éducation proposé pendant plusieurs années à Tours, en direction de praticiens dont les connaissances restaient un peu à distance des prérequis à l'accès dans les formations diplômantes. Cette expérience aux résultats très satisfaisants tant dans la sélection pour l'accès aux formations qu'à la réussite aux diplômes a donné lieu à une recherche action (Thibault, 2001). Il est, ainsi, fait appel à

la modularisation et à l'individualisation des parcours et à l'accompagnement des travaux de chacun ce qui, souvent, questionne des enseignants plus "traditionnels" soutenus, alors, par l'administration et ses comptables car, inévitablement, les coûts sont sensiblement (mais pas scandaleusement) majorés.

Les interactions paradigmatiques de type 3 envisagées associent ainsi les deux modèles pédagogiques au sein d'une même formation pour conduire tous les participants, quel que soit leur profil et leur parcours, vers le diplôme, élément nécessaire pour l'accès à la qualification et à la profession via la certification, selon les exigences du modèle de professionnalisation. Mais il ne s'agit, là, que de formules pédagogiques éventuelles, parmi certainement bien d'autres et qui restent sans autres fondements que l'expérience personnelle en formation de formateurs !

Au fil de l'histoire, depuis la loi de 1971 qui correspond à l'avancée vers une formalisation des métiers de la formation, leur accès au statut de profession correspond à un cheminement selon deux processus : le modèle type qui a défini les attributs à posséder avant d'accéder à l'exercice professionnel et le modèle qualifié d'expérientiel (Thibault, 2000) qui concerne des praticiens venus en formation pour ancrer leurs savoirs et leurs compétences. Seul le moment d'obtention de la certification par rapport à l'exercice professionnel détermine vraiment la différence. La progression vers le statut de profession est indissociable de la formation (attribut essentiel à posséder) laquelle se décline également selon deux modèles : celui de la science appliquée qui correspond au processus type de professionnalisation et s'adresse à des étudiants réguliers et celui de la production de savoirs, relié au modèle expérientiel et qui s'avère plus adapté à une population expérimentée. La formation professionnalisante se caractérise, enfin, selon deux nuances : l'une met l'accent sur la certification et l'autre sur la qualification. La combinaison de ces modèles a, ainsi, permis de déterminer deux types d'interactions paradigmatiques pour tenter de rendre compte de l'avancée des métiers de la formation vers la profession. La pertinence de ces interactions bien différenciées devient problématique dès lors que les formations accueillent, comme cela est apparu récemment (au moins à l'université de Tours) une population métissée de futurs formateurs et de praticiens ayant du métier. Un dernier volet a donc envisagé un troisième type d'interactions qui résulte d'une combinaison des deux premiers ; différentes modalités pédagogiques ont alors été explorées sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à leur validité théorique.

Enfin, un important questionnement pèse sur l'à-venir de la formation diplômante des formateurs : quelles évolutions interviendront avec l'application des textes régissant (ou qui régiront) la formation des enseignants ?

BIBLIOGRAPHIE

- Centre Inffo, (1995). *Les métiers de la formation, guide technique*. Paris, France : Centre Inffo.
- Caspar, P. & Vonderscher, J.M. (1986). *Profession - Responsable de formation*. Paris, France : Editions d'organisation.
- Chartier, D. & Lerbet, G. (dir.) (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations Théorie - Pratique en Formations Supérieures ? Actes du colloque des 1^{er} et 2 octobre 1990 à Tours*, Paris, France : L'Harmattan.
- De Witte, S. (1989). L'évolution des métiers de la formation au début des années 90. *Actualité de la formation permanente*, 107, 19-24.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, France : Masson et Armand Colin éditeurs.
- Goguelin, P. (1995). *La formation continue en société postindustrielle*. Paris, France : Puf.
- Hall, R.H. (1969). *Occupations and the Social Culture*. Englewood Cliffs, Etats-Unis : Prentice Hall.
- Havelock, R. (1973). *Planning for innovation through Dissemination and Utilisation of Knowledge*. Michigan, Etats-Unis : University of Michigan, Center for research on utilisation of Scientific Knowledge.
- Jobert, G. (1989). La professionnalisation des formateurs ; approche sociologique. *Actualité de la formation permanente*, 103, 25-28.
- Lietard, B. (1989). Autour de la nébuleuse acteurs de la formation continue. *Actualité de la formation permanente*. 103, 90-93.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, France : Puf.
- Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations ; un cas universitaire d'éducation permanente*. Montréal, Canada : Editions Sciences et culture.
- Schön, D. (1983). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Les Editions logiques.
- Thibault, M.C. (1997). Validation des acquis expérimentiels et professionnalisation des formateurs. *Education Permanente*, 133, 101-110.
- Thibault, M.C. (2000). *Professionnalisation et formation expérimentielle des métiers de la formation ; contribution à la construction d'un modèle alternant, au croisement des savoirs formels, expérimentiels et existentiels*. Thèse de doctorat, Université François-Rabelais, Sciences humaines, Sciences de l'Education et de la formation, Tours, France.

Thibault, M.C. (2001). Vap et donc savoirs ! Regards sur une "propédeutique en sciences de l'éducation". *Pratiques de la formation / analyses*, 41-42, 131-141.

Thibault, M.C. (2002). VAE et université : vers de nouvelles figures d'accompagnement. *Education Permanente*, 153, 121-128.

Thibault, M.C. (2006). De l'expérience au savoir, quel accompagnement vers la VAE. In Figari G., Rodrigues P., Palmira Alves M., Valois P. (dir.) *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels* (p. 115-127). Lisbonne, Portugal : Educa.

QUELQUES CONSIDERATIONS ACTUELLES SUR LA PROFESSIONNALISATION DES METIERS DE LA FORMATION

*Emmanuel de LESCURE,
maître de conférences, Université Paris Descartes,
membre du Centre de recherches sur les liens sociaux (Cerlis)*

RESUME

Alors que les métiers de la formation sont depuis plusieurs décennies définis comme des métiers en cours de professionnalisation, qu'en est-il de leur situation actuelle ? Pour l'appréhender, il faut d'abord faire un détour par la définition de la notion de professionnalisation. L'examen de quelques éléments de la littérature sociologique montre son importante polysémie et permet de défendre l'existence de trois processus concomitants (la "professionnalité", le "professionnisme" et le "professionnalisme") et de deux modèles (le modèle des professions "établies" et celui des professions "carriérisées"). Lorsque l'on cherche à qualifier la situation des métiers de la formation avec cet outillage conceptuel, en raison de la diversité des statuts d'exercice professionnel, de la faiblesse du contrôle de l'activité, de la multiplicité des formations et des organisations professionnelles, on est conduit à conclure à l'inadéquation du type-idéal des professions établies et à lui préférer celui de carriérisation. Cependant, on est également conduit à noter que ce dernier reste largement inabouti, l'Etat comme les membres du groupe ayant préféré défendre la professionnalité et le professionnalisme au détriment du professionnisme et donc du contrôle du marché du travail.

MOTS-CLES

Métiers de la formation / processus de professionnalisation / modèle professionnel / carriérisation / fermeture du marché du travail / contrôle de l'activité

■ La professionnalisation est un thème récurrent dans la littérature consacrée aux agents de la formation. Si cette question a commencé à préoccuper chercheurs et praticiens dès les années 1970, c'est surtout pendant les années 1980 qu'elle est devenue l'objet des discours publics. En effet, c'est au cours de cette décennie qu'émergeront les premiers éléments d'une rhétorique professionnelle visant à affirmer l'existence et l'autonomie du groupe. Cet article se propose d'examiner la situation actuelle du groupe professionnel vis-à-vis de ce processus. Il s'inscrit dans une perspective qui vise à comprendre pourquoi depuis les premiers travaux qui leur ont été consacrés (Fritsch, 1969), les métiers de la formation sont constamment définis comme des métiers "en construction". En effet, si le groupe est l'objet d'une réussite indéniable, notamment en raison de sa croissance démographique continue (selon les définitions mobilisées, il comprend entre 148 000 et 220 000 agents en 2008 et a été multiplié 5,16 depuis 1983), il demeure incertain, ne parvient pas à délimiter ses frontières et fait preuve d'une grande fragilité identitaire (Lescure, 2010). Dans un premier temps, nous nous attacherons à définir la notion de professionnalisation à l'aide de travaux sociologiques, puis dans un deuxième temps, usant du modèle professionnel, nous procéderons à l'examen de quelques caractéristiques de l'institutionnalisation des métiers de la formation. Il s'agira moins par là de rapporter un cas à une norme que de rendre compte de la situation des métiers de la formation au regard du type idéal qui a, un temps, servi de modèle à la promotion du groupe par ses membres.

PROFESSIONNALISATION ET MODELE PROFESSIONNEL

LA POLYSEMIE DU CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION

Trois processus distincts mais concomitants

Qu'est-ce que la professionnalisation ? Depuis la signature de l'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003, la professionnalisation est devenue, en France, une notion juridique. Elle désigne un processus de formation qui consiste à permettre aux salariés d'acquérir des compétences dans l'exécution d'un contrat ou de périodes dits de professionnalisation, son sens est alors proche de celui de formation. Mais son usage dépasse ce cadre légal, récemment la notion a été utilisée pour nommer les transformations de nombreux métiers, emplois ou institutions (les militaires, les instituteurs, les infirmières, les emplois-jeunes, les études universitaires, etc.) et elle est également un concept scientifique. Le terme professionnalisation a notamment été mobilisé au début des années 1990 dans le cadre de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), pour les pouvoirs publics, il

s'agissait de professionnaliser les enseignants. Cette situation a donné l'occasion à Bourdoncle (1991, p. 75-76) de préciser dans une note de synthèse les trois différents sens du mot. Le premier désigne "un processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs", il s'agit d'un "développement professionnel" qui vise une plus grande efficacité individuelle et collective et qui peut être appelé "professionnalité", le second relève de "la stratégie et la rhétorique" déployées pour revendiquer "une amélioration collective du statut", la défense de l'autonomie et du contrôle de l'activité professionnelle, soit le "corporatisme" et correspond à ce que Bourdoncle nomme le "professionnisme", et enfin, le troisième désigne la "socialisation professionnelle" et consiste en l'adhésion individuelle à la rhétorique et aux normes établies collectivement, la "conscience professionnelle", il le nomme aussi "professionnalisme".

La mise en évidence de ces trois processus singuliers, établis notamment en fonction de leurs protagonistes principaux, offre un moyen pour différencier les multiples modalités de l'usage du terme professionnalisation, ce qui n'est pas sans utilité dans le contexte actuel de prolifération des occurrences. Ainsi, les contrats et périodes de professionnalisation de l'Ani (Accord National Interprofessionnel) de 2003 relèvent du premier sens. Quant à la définition proposée par Roche, selon laquelle ce terme désignerait "l'ensemble des actions qui transforment un individu en professionnel apte à tenir un rôle dans des configurations professionnelles complexes" (1999, p. 48), parce qu'elle minore les dimensions collectives se trouve ramenée à celui de socialisation professionnelle et de professionnalisme. De même, la conception qui consiste à voir dans la professionnalisation un processus de développement de la professionnalité – ou des capacités professionnelles – des individus, des activités comme des organisations (Sorel et Wittorski, 2005) apparaît comme l'un des éléments constitutifs d'un processus plus général. Enfin, les injonctions des pouvoirs publics ou de diverses instances représentatives des employeurs, ou tout simplement les discours managériaux, peuvent être ici replacés dans leurs justes limites, la professionnalisation comme "qualité de service et compétence de la main d'œuvre" (Labruyère, 2000), qu'ils appellent sans cesse de leurs vœux, correspond au premier sens, la professionnalité, et au troisième, le professionnalisme (Boussard, 2010).

Mais, si la définition est éclairante, il faut souligner que les trois processus sont souvent concomitants et difficiles à distinguer. C'est par exemple le cas pour les relations qu'entretiennent les processus désignés par le premier et le deuxième sens. En effet, l'amélioration des capacités comme la rationalisation des savoirs professionnels (1^{er} sens) paraissent difficiles à établir sans l'appui d'une instance de légitimation ou d'évaluation dont la création et/ou l'activité ne sont pas indépendantes des stratégies et rhétoriques du groupe professionnel (2^e sens). De même, l'amélioration du statut peut prendre des directions bien différentes, voire divergentes. Elle peut s'opérer par exemple en revendiquant un contrôle du marché

interne du travail (Paradeise, 1984) plutôt qu'un strict monopole de l'activité comme il est évoqué par Bourdoncle.

Les deux directions d'une évolution séculaire du travail organisé

Une autre définition du terme professionnalisation, plus univoque, a été de longue date proposée par les sociologues. Pour Naville (1962, p. 237), les "tendances à la professionnalisation" des métiers et des emplois sont une "explication intéressante de l'évolution du travail organisé". Elles prennent deux directions principales. L'une correspond à une définition de la professionnalisation "comme l'accès du salarié à un statut déterminé de manière précise, étendu au plus grand nombre d'aspects possibles de la vie de travail et garanti avec plus ou moins de force par la loi, les conventions collectives et les contrats d'entreprise". Naville est attentif à la disparition, dans l'industrie, des métiers au profit des emplois ou des postes. Le processus de professionnalisation ainsi défini prend en compte les protections sociales attachées aux salariés, leurs retraites, caisses de prévoyance, allocations chômage, etc. Naville poursuit sa définition en expliquant le cadre dans lequel a pris place le système des conventions collectives et la volonté des syndicats d'organiser la représentation des salariés non comme métiers, mais au sein de branches professionnelles. Ainsi, le processus concerne autant les salariés qualifiés que les salariés non qualifiés d'une industrie ayant conclu ce type d'accord. L'autre direction établie par Naville réside dans "la tendance à organiser le statut professionnel sur le modèle [...] des "professions", et dont la caractéristique est la possibilité d'y *faire carrière*" (Naville, 1962, p. 237).

Telle que la présente Naville, la professionnalisation aurait donc deux sens principaux. S'il s'attache dans les deux cas à la définition des statuts et à la stabilité des carrières, l'organisation du métier par des conventions collectives diffère de l'organisation sur le modèle des professions. Si l'on rapporte la définition de Naville à celle de Bourdoncle, il faudrait distinguer deux orientations au deuxième sens du mot professionnalisation (le passage du métier à la profession). Cette conception n'est pas partagée par tous les sociologues, certains considèrent qu'il n'y a qu'une seule orientation, celle qui correspond au "modèle des professions établies" (Chapoulie, 1973, p. 89). De son côté, dans cette même perspective, Tréanton (1960) distingue "activités anonymes", "professions carriérisées" et "professions ordonnées".

LE "MODELE PROFESSIONNEL"

La professionnalisation serait donc le processus par lequel une activité de travail est progressivement définie comme une profession. Mais le mot profession est lui-même susceptible de variations, son usage français se cristallise autour de la notion de profession libérale. Aux Etats-Unis, on sépare "professions" et "occupations", ce qui pourrait se traduire en français par une distinction entre profession et métier. Si les

professions américaines ont quelques rapports avec ce que l'on appelle en français les professions libérales, les deux notions ne se recouvrent pas complètement. Les professions américaines bénéficient d'un statut juridique reconnu par les Cours Suprêmes alors que les professions libérales françaises trouvent leur légitimité dans une reconnaissance de l'Etat. Toujours est-il que, malgré cette importante nuance, si le mot désigne le passage de l'un à l'autre, c'est qu'une différence de nature sépare les deux types d'activité, différence de nature qui dans le cas américain est attestée par le droit.

Cette divergence entre les contextes nationaux explique en partie le fait que se soit développée aux Etats-Unis, dès le début du XX^e siècle, une sociologie des professions alors qu'en France, elle n'a que très peu attiré l'attention avant les années 1980 (Dubar, 2003 ; Demazière et Gadéa, 2009). La sociologie américaine considère en effet que le fait professionnel tient une place centrale dans les sociétés modernes. Elle s'inspire des fondateurs de la discipline notamment Weber pour qui l'importance des professions est due au passage d'une société traditionnelle à une société où le statut n'est plus hérité mais dépend des tâches attribuées à chacun en fonction de leurs compétences. Dans les années 1950, avec les structuro-fonctionnalistes, cette sociologie connaîtra ses heures de gloire. Elle est fondée sur une distinction nette entre les deux types d'activité que constituent les professions et les occupations et s'est particulièrement attachée à l'étude de ce que Chapoulie (1973) nomme les "professions établies" notamment les médecins (Parsons, 1955, p. 193-237) et les avocats, soit les professions qui ont pu développer un certain nombre de caractéristiques relevant du "modèle professionnel".

Le problème réside alors dans la détermination de ces caractéristiques. Ici les avis divergent, pour Maurice (1972, p. 215), les sociologues ne sont pas parvenus à définir un type-idéal des professions, alors que pour Chapoulie, il y a au contraire un "large accord" et ces théories reconnaissent aux professions établies deux traits principaux, "une compétence techniquement et scientifiquement fondée" et "l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle", dont découlent les caractéristiques suivantes : une formation professionnelle longue, un contrôle des activités par les pairs reconnu légalement, l'existence de communautés réelles et d'identités sociales, des revenus et un prestige élevé (Chapoulie, 1973, p. 92-93). Entre occupations et professions établies, il existe une sous catégorie désignée par les termes de "semi" ou "quasi-professions" regroupant des activités qui, bien que possédant certains attributs des "vraies professions", n'en sont pas au regard de la théorie fonctionnaliste en raison même de leur incomplétude.

Dubar et Tripier consacrent une section de leur ouvrage *Sociologie des professions* à la question de la professionnalisation (1998, p. 88-91). Comme ils l'indiquent dans le titre, il s'agit pour eux d'un "concept fonctionnaliste" qui, partant de l'étude de la manière dont les professions les plus prestigieuses ont réussi à se constituer comme telles, permet aux sociologues de fournir aux groupes professionnels qui nourrissent

cette ambition un "schéma de professionnalisation", un cadre qui guidera leurs efforts. Dubar et Tripier font référence aux études sur la médecine et à l'article de Wilensky (1964) selon lequel une profession est définie par six caractéristiques : "1. Etre exercée à plein temps ; 2. comporter des règles d'activité ; 3. comprendre une formation et des écoles spécialisées ; 4. posséder des organisations professionnelles ; 5. comporter une protection légale du monopole ; 6. avoir établi un code de déontologie."

Présenté de la sorte, on perçoit bien la dimension praxéologique de la définition des caractéristiques des professions. Chacune de ces caractéristiques constitue, en effet, une étape dans la transformation d'une occupation en profession établie. Dans l'esprit de Wilensky, précisent Dubar et Tripier, elles s'ordonnent chronologiquement et l'étape la plus importante, en tout cas la plus difficile, est celle de la reconnaissance d'une spécialité professionnelle comme discipline universitaire.

LA PROFESSIONNALISATION DES METIERS DE LA FORMATION : ENTRE MODELE PROFESSIONNEL ET CARRIERISATION

Au milieu des années 1990, Hédoux (1994 a) considérait que la professionnalisation des agents de la formation ne pouvait être analysée comme le fruit d'un mouvement univoque et soulignait son caractère inachevé. Pour lui, la situation n'était pas exempte de contradictions : "les principaux acteurs politiques et institutionnels de la formation des adultes, par compromis, par alliances, par neutralisation, souhaitent une professionnalité accrue des formateurs, gage de qualité et d'efficacité sociales, mais récusent une professionnalisation comme processus pouvant conduire à la fonctionnarisation, au corporatisme." (Hédoux, 1994b, p. 144). Il est vrai qu'à appliquer les caractéristiques définies par Wilensky, on est encore aujourd'hui porté, à l'instar de Hédoux, à souligner le caractère fragmentaire du processus. Pour l'exercice, envisageons les une à une. Précisons toutefois, qu'en se livrant à un tel exercice, il s'agit moins de défendre le modèle des professions établies comme horizon pour les métiers de la formation que de mesurer la distance à ce modèle en raison du fait qu'il a été choisi par certains des représentants du groupe (Jobert, 1985 ; Caspar et Vonderscher, 1986), et ainsi de chercher à comprendre l'échec des rhétoriques professionnelles à faire pleinement reconnaître le groupe.

UNE ACTIVITE EXERCEE A PLEIN TEMPS ?

Sauf dans certains secteurs particuliers comme la "formation de base" (Leclercq, 2004), l'activité des agents de la formation est en général exercée à titre professionnel et non pas bénévole, en revanche l'activité est loin d'être en toutes circonstances exercée à

temps plein. Les débats qui ont opposé Malglaive et les représentants des GARF et de l'AFREF au milieu des années 1980 (Lescure, 2008) portaient justement sur cette question. Pour le premier, il était souhaitable de définir des conditions d'exercice, notamment des règles de qualification, alors que, pour les autres, il était impératif de laisser les entreprises puiser dans leur "vivier" et inviter leurs salariés à assurer des fonctions de formateur occasionnel. Ce débat pourrait paraître ancien si, par exemple, l'accord national interprofessionnel du 20 septembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la formation tout au long de la vie professionnelle ne comportait pas, lui aussi, un article prévoyant la mobilisation des cadres dans le développement des actions de formation (art. 16). L'activité de formateur est donc toujours ouverte aux formateurs occasionnels et les représentants des employeurs et des salariés ont manifesté leur désir que cette situation perdure. De même, en ce qui concerne les responsables de formation dans les entreprises, il faut remarquer que cette activité n'est pas toujours exercée à titre principal et que toutes les entreprises n'ont pas attribué un poste de travail à cette fonction.

DES REGLES D'ACTIVITE ?

Si l'on prend le deuxième point, *comporter des règles d'activité*, on remarque qu'elles sont très sommaires. Aucun contrôle pédagogique n'est exercé. Les activités des formateurs ne sont pas l'objet d'une vérification ni dans leur contenu ni dans leur mise en œuvre concrète. Après plusieurs années de dénonciation par la Mission interministérielle de lutte contre les sectes des dérives de certains organismes de formation, les pouvoirs publics ont légiféré et la loi du 24 novembre 2009 (décret d'application du 20 mai 2010) a finalement institué un contrôle du contenu de la formation. Les organismes de formation sont aujourd'hui tenus de déclarer *a priori* les titres et qualités de leurs formateurs et *a posteriori* les objectifs et le contenu des formations qu'ils ont délivrés (Miviludes, 2012). Cependant, il faut souligner que le Code du travail exclut les "qualités pédagogiques" du champ du contrôle, ce dernier ne doit porter que sur les moyens pédagogiques, techniques et financiers mis en œuvre (art. 991-2) et que, selon un référé de la Cour des comptes (3 janvier 2012), le contrôle de la formation assuré par le corps des inspecteurs et contrôleurs de la formation professionnelle, créé en 1985 et intégré à celui des inspecteurs du travail en 1997, souffre d'une insuffisance de moyen qui s'est aggravée au cours des dix dernières années. On pourrait croire que cette question ne concerne que les animateurs de formation et que les responsables de formation ou les ingénieurs de formation ne sont pas touchés. Il semble au contraire que, même si la division du travail entre les divers segments du groupe professionnel s'est accentuée au cours des dernières décennies, ces derniers restent complémentaires. Ils ont toujours partie liée et les transformations des conditions de travail des uns affectent aussi les autres. Ainsi, les modalités de contrôle sont également

déterminantes pour les responsables formation dans la conception et la mise en place des dispositifs comme pour les consultants-formateurs dans la construction de leur offre de formation.

Quant aux démarches et aux labels "qualité", ils font surtout appel à l'autodiscipline de la profession et s'ils prévoient des contrôles préalables qui vérifient sur dossier la compétence des organismes ou des personnes, ils sont centrés sur la satisfaction du "client", le principe auquel ils répondent consiste à établir une confiance entre un fournisseur et son client. En ce sens, ils relèvent plus d'une "économie de la qualité" dans laquelle on cherche à mettre en place des "dispositifs de jugement" visant à pallier l'absence de régulation du "marché" de la formation par le prix (Karpik, 1989). Les recommandations du rapport sur la "professionnalisation de l'offre de formation" (Gauron, 2000) publié dans le cadre de la préparation de la réforme de la formation initiée à la fin des années 1990 vont bien dans ce sens. Les auteurs proposaient de "renforcer le professionnalisme des offreurs", ils voulaient obtenir une meilleure transparence de l'offre "tout en évitant l'écueil de l'administration du marché et les rigidités qui s'en suivraient". Pour ce faire, ils insistaient sur la nécessité d'une "rationalisation de l'information", la mise en œuvre de règles simples qui doivent concourir à "renforcer la confiance dans la coproduction de la formation". Ils condamnaient la précarité récurrente de certains emplois de formateurs, mais considéraient que la diversité des prestataires (indépendants, occasionnels, salariés) pouvait constituer un "moteur" de la qualité de la formation. S'ils ont refusé que soit institué un titre unique comme condition à l'exercice du métier de formateur, ils pensaient que le nombre de titres proposés devait être maîtrisé. Et ils invitaient à s'appuyer sur l'Office professionnel de qualification des organismes de formation (OPQF)¹, organisme indépendant, association loi de 1901, constituée de prestataires de formation et de clients privés ou publics, créé en 1994 par un accord entre le Ministère du travail et la Fédération de la formation professionnelle (FFP). "Label de professionnalisme", la qualification OPQF veut être "un véritable contrat de confiance entre l'organisme et son client", et pour le postulant, elle veut représenter un "engagement moral du dirigeant et de sa structure". L'objectif de la qualification consiste à aider les "clients" à choisir leurs "fournisseurs" en leur permettant de mieux repérer les "organismes de formation compétents dont les domaines de spécialités sont clairement identifiés", il s'agit bien de "créer les conditions d'une relation de confiance client/prestataire tout en étant un gage d'une co-production efficace". Ces règles visent à clarifier les relations commerciales entre deux personnes morales,

¹ Notons qu'il existe d'autres modalités d'expression des préoccupations sur la qualité de la formation, les chartes de qualité rédigées par les organismes, les normes de qualité (AFNOR et ISO) issues du monde industriel et qui depuis la fin des années 1980 s'appliquent aux services et notamment à la formation.

privées ou publiques, mais elles ne s'accompagnent d'aucune sanction si ce n'est l'impossibilité d'obtenir un marché². Il n'y a pas mention, dans les textes de référence, d'instance habilitée à statuer sur les écarts à la "bonne conduite". En fait, le système ainsi construit ne s'inscrit que dans la transaction et les appels à la morale ne semblent avoir qu'une seule finalité : donner confiance à l'acheteur. Le dernier rapport sur la qualité de la formation (Duda, 2008) recommande de développer un "repérage", une "visibilité" et une "traçabilité" de l'offre et s'inscrit lui aussi dans cette perspective d'"économie de la qualité".

UNE FORMATION ET DES ECOLES SPECIALISEES ?

Si l'on examine maintenant le troisième point, *comprendre une formation et des écoles spécialisées*, on constate que le singulier n'est pas adapté à la circonstance. Il existe une multitude de formations destinées aux métiers de la formation. Ces formations sont de durée et de modalité très variées. Si la plupart est très courte, certaines peuvent durer plusieurs mois et être destinées à reclasser ou perfectionner des salariés en emploi ou des chômeurs. Pour former les formateurs occasionnels, des organismes de formation proposent aux entreprises des sessions d'une ou de plusieurs journées intitulées "formation de formateur", tous les grands organismes ont ce type de prestations dans leur catalogue. En 2010, le site internet du Centre Inffo dénombre une offre de 6 764 formations aux activités de formation (ingénierie, formation de formateurs, méthodes pédagogiques, droit de la formation, etc.) dispensées par des organismes aussi bien privés marchands et associatifs que publics. A cela s'ajoute un certificat de qualification professionnelle (CQP) de formateur consultant accessible par la VAE (Validation des acquis de l'expérience) qui permet de revendiquer un niveau de cadre dans la convention collective des organismes de formation. Mais également des titres professionnels de niveaux IV et III délivrés par l'Afpa

² Certains labels sont apparemment plus contraignants. C'est le cas en particulier du label Français langue d'intégration (FLI[®]). Distinct du label Qualité Français langue étrangère (Qualité FLE) confié au Centre international d'études pédagogiques (CIEP), le FLI[®] est délivré après un audit d'une commission nommée par décret, les conditions d'obtention de ce label touchent de nombreux éléments de la vie d'un organisme de formation et concernent notamment les compétences des formateurs mais aussi celles de coordinateurs et l'ingénierie de formation (Vicher, s. d.). En effet, elles dépendent de "l'organisation et la gestion de l'organisme de formation, des modalités d'accueil des publics, des objectifs et les contenus des formations, des compétences des formateurs, de la capacité à évaluer les niveaux acquis à l'issue des formations" (Décret n° 2011-1266, 11 octobre 2011). Reconnu par l'Etat, il permet de délivrer aux apprenants une attestation et de concourir pour l'obtention de subventions publiques. Mais un avis négatif de la commission n'a pas pour conséquence une interdiction d'activité.

(Association nationale pour la formation professionnelle des adultes). Il existe aussi des diplômes délivrés par les universités, le *Guide des métiers de la formation* du Centre Inffo en comptabilise 320 en 2006 soit 30 % en plus qu'une dizaine d'années auparavant. On peut diviser cette offre en deux grandes catégories. D'une part, les diplômes nationaux qui constituent la part la plus importante puisque 57 % des diplômes sont d'un niveau supérieur ou égal à la licence dont 82 masters professionnels préparant sous des appellations et des spécialités diverses aux fonctions de responsable de formation. De l'autre, les Diplômes Universitaires de Formateurs d'Adultes (Dufa) qui ont longtemps représenté un repère important dans l'offre de qualification aux métiers de la formation. Le Cueep (Centre Université-Economie d'Education Permanente) de l'Université Lille 1 délivre un Dufa (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes) depuis 1974. Cette formation, telle qu'elle était présentée par ses animateurs, servait surtout à "valider les acquis" de formateurs déjà en exercice. Aujourd'hui, même si leur nombre continue de croître, on remarque que les Dufa ont souffert d'un "déclassement objectif" par rapport aux années 1980 (Capelani et Hédoux, 2001, p. 245) et certains observateurs font état de leur "essoufflement" (Leclercq et Marchive, 2007, p. 49) et s'interrogent sur leur excessive spécialisation et le risque d'"émiettement" préjudiciable à la reconnaissance des métiers de la formation que cela comporte (p. 58).

Il s'agit donc d'une offre de formation disparate et éclatée et ces diplômes ou certifications, de quelques niveaux qu'ils sont, ne sont pas regroupés sous une appellation unique qui permettrait une identification claire et stable propre à servir à la recherche d'une adéquation entre un titre et un poste. La dispersion qui caractérise cette offre montre bien qu'elle n'est pas en mesure de constituer une condition d'accès à l'activité. Dès lors, le diplôme n'apparaît pas comme une condition nécessaire à l'exercice d'une fonction de formation (Lescure, 2012) et même si le niveau général des agents de la formation ne cesse de s'élever, il reste trop dispersé pour constituer un mode de régulation du marché du travail³.

DES ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES ?

Examinons maintenant le quatrième point, *posséder des organisations professionnelles*. Ici aussi, la disparité et l'éclatement dominant. On peut identifier plusieurs pôles de représentation. Pendant les périodes qui ont précédé et suivi la signature de la convention collective (1988), les grandes centrales syndicales ont pris en compte

³ Parmi la population recensée par l'Insee dans les deux PCS (Professions et Catégories Socioprofessionnelles) "cadres spécialistes de la formation" et "formateurs et animateurs de formation continue", en 2006, 12 % n'ont pas dépassé le brevet des collèges, 38 % ont un niveau inférieur ou égal au bac (31 % des cadres et 50 % des formateurs) et 15 % sont titulaires d'un diplôme universitaire de troisième cycle (Lescure, 2012).

l'existence des salariés des organismes de formation et ont créé des structures pour les accueillir en leur sein. De leur côté, les employeurs se sont regroupés dans une fédération (FFP) affiliée aux syndicats patronaux. Et en 2007, a été fondé le Syndicat National des Organismes de Formation De l'Economie Sociale (Synofdes), lui-même adhérent de l'Union de Syndicats et Groupements d'Employeurs Représentatifs dans l'Economie Sociale (Usgeres) qui, créé en 1994 pour assurer la gestion des fonds de la formation professionnelle, a pour vocation de fédérer des organisations représentatives de la plupart de ces secteurs. Il y a donc bien des organisations professionnelles, mais leur apparition correspond-elle au processus de professionnalisation décrit par Wilensky ? Il semble plutôt qu'il s'agisse de celui auquel Naville faisait référence, c'est-à-dire celui tourné vers la détermination des statuts des salariés. Aux organisations d'employeurs et de salariés, il faut ajouter des associations nées autour de la "gestion des ressources humaines" et qui comme le Groupement des Acteurs et Responsables de la Formation (Garf) constitué dans les années 1950 et l'Association française de réflexion et d'échange sur la formation (AFREF) créée en 1961 visent à orienter les pratiques de formation dans les grandes entreprises. Enfin, un autre pôle représente un monde que l'on peut qualifier d'artisanal et est constitué des syndicats de formateurs et de consultants indépendants : la Chambre Syndicale des Formateurs Consultants (CSFC) créée en 1981 et le Syndicat des Indépendants Consultants et Formateurs (Sicfor) créé en 2002. En 2010, ce dernier a fusionné avec la Fédération des Consultants Formateurs (FCF) pour devenir, en 2012, le Syndicat des Consultants-Formateurs Indépendants (Sycfi). Si ces syndicats sont des lieux de sociabilité où peuvent se retrouver des personnes qui ont une activité professionnelle isolée et développer des ressources collectives et des réseaux, s'ils ont une visibilité certaine, la faiblesse du nombre de leurs adhérents semble les empêcher de tenir pleinement le rôle d'organisation professionnelle auquel ils prétendent (en 2012, le Sycfi annonce regrouper 200 adhérents). Ils ont bien édicté des règles déontologiques et des systèmes de certification mais ils concernent si peu d'agents. De plus, le thème de la précarité est, comme au sein des syndicats de salariés, présent dans les débats qui les animent, on est donc bien loin de la protection légale du monopole qui constitue un élément déterminant de l'accès au statut de profession établie.

UN PROCESSUS INACHEVE OU INACHEVABLE ?

Ce bref examen n'a pas donné une réponse univoque à la question que nous nous posions. Rapporté au modèle professionnel des professions établies, le processus paraît tout juste ébauché. S'il y a bien professionnalisation, c'est donc dans une perspective qui ne relève pas de ce modèle. En ce sens, même si l'institutionnalisation est relativement faible, il y aurait eu une "carriérisation" ou, dans la terminologie de Tréanton, l'apparition de "professions carriérisés" et non pas "ordonnées". Cependant, ici aussi, il

s'agirait d'une "petite professionnalisation" (Demailly, 2010, p. 225), car force est de reconnaître que même celle-ci s'avère inaboutie tant les conditions d'emploi et de carrières des agents de la formation sont inégales et parfois peu attractives selon le segment du groupe professionnel duquel elles relèvent. En effet, ce dernier est l'objet de plusieurs lignes de fractures : il est traversé par une division technique du travail qui tend à constituer des métiers différenciés et hiérarchisés. Cette première fracture verticale se double d'une autre due à l'hétérogénéité des propriétés sociales des agents de la formation saisis dans leur ensemble (âges, niveaux de qualification, types de diplômes, types de contrat de travail) ainsi qu'à celles de leurs employeurs (secteur public ou privé marchand ou associatif, secteur d'activité principale de l'entreprise, nombre de salariés). Une troisième fracture relève d'une division horizontale. Aux différents univers auxquels l'activité de formation est rattachée correspondent des identités professionnelles disjointes avec une opposition principale entre agents de la formation en entreprises et agents des politiques de l'emploi.

Pour Hédoux, cet inachèvement s'expliquerait exclusivement par le refus de l'Etat de légiférer sur l'activité de formation (1994b, p. 457). Et en la matière, l'intérêt qui guide ce laisser-faire étatique résiderait dans la "souplesse, adaptabilité, flexibilité" attendues des agents de la formation. Aussi fondée et probante qu'elle soit, cette explication doit être complétée. En effet, malgré les velléités pour professionnaliser les activités de formation, ces tentatives se heurtent à une remise en cause plus générale des attributs des professions établies dont les territoires professionnels sont actuellement débattus. Cet affaiblissement montre bien que le processus de professionnalisation n'est jamais abouti, toujours instable et susceptible d'évolutions en fonction des variations du contexte sociopolitique dans lequel il s'inscrit (Corteel, Péliasse et Walter, 2009). Outre ce contexte sociétal, il faut également souligner la faible mobilisation des professionnels eux-mêmes. Dans la littérature professionnelle, on ne trouve quasiment pas trace de la revendication d'une fermeture du (ou des) marché(s) du travail de la formation. Alors que les trois dimensions mises en évidence par Bourdoncle sont intrinsèquement liées, bien qu'elle conditionne le succès des deux autres, l'une semble avoir été oubliée voire refusée. Au fond, on est conduit à reconnaître que, paradoxalement, la professionnalisation des agents de la formation s'est surtout inscrite dans l'"intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail" (Wittorski, 2008, p. 13) et qu'elle n'a ainsi pas permis la stabilisation du groupe professionnel autant que certains l'aurait souhaité.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. 1. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- Boussard, V. et al. (dir.). (2010). *L'injonction au professionnalisme*. Rennes, France : Pur.
- Capelani, C. & Hédoux, J. (2001). Le diplôme universitaire de formation d'adultes de Lille, 1974-2000. In Fablet D. (dir.) *La formation des formateurs d'adultes* (p. 233-255). Paris, France : L'Harmattan.
- Caspar, P. & Vonderscher, M.J. (1986). *Profession : responsable de formation*. Paris, France : Edition d'Organisation.
- Centre Inffo. (2006). *Guide des métiers de la formation*. Paris, France : Dunod.
- Centre Inffo. (2010). *Base de données : Certifications des métiers de la formation*. [en ligne] s. d. <http://www.centre-inffo.fr/spip.php?page=stages-metiers-formation>.
- Chapoulie, J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14(1), 89-114.
- Corteel, D. ; Péliasse, J. ; Walter, E. (2009). Introduction : Professionnalisations problématiques. *Formation Emploi*, 108, p. 5-8.
- Demailly, L. (2010). Métiers de la formation et transformation sociétales. In de Lescure E., Frégné C. (dir.) *Les métiers de la formation* (p. 221-228). Rennes, France : Pur.
- Demazière, D. & Gadéa, C. (dir.) (2009). *La sociologie des groupes professionnels*. Paris, France : La Découverte.
- Dubar, C. (2003). La sociologie des groupes professionnels en France : un bilan prospectif. In Menger P.M. (dir.) *Les professions et leurs sociologies* (p. 51-60). Paris, France : Ed. de la MSH.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : Armand Colin.
- Duda, C. (2008). *Rapport sur la qualité de l'offre et de l'achat de formation*. Rapport au Ministre de l'Economie, de l'Industrie et de l'Emploi.
- Fritsch, P. (1969). Formateurs d'adultes et formation des adultes. *Revue française de sociologie*, 10(4), 408-420.
- Gauron, A. et al. (2000). *La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes*. Rapport au Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle.
- Hédoux, J. (1994 a). Note critique sur "La fonction formateur" de J. Allouche-Benayoun et M. Pairat (Privat, 1993). *Revue française de pédagogie*, 109, 143-145.

- Hédoux, J. (1994 b). Formateurs d'adultes. In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 455-458). Paris, France : Nathan.
- Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Education permanente*, 80, 125-145.
- Karpik, L. (1989). L'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, 32(2), 187-210.
- Labruyère, C. (2000). Professionnalisation : de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs ? *Formation Emploi*, 70, 31-42.
- Leclercq, V. (2004). La professionnalisation des formateurs impliqués dans la formation de base. Un processus inachevé. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 136, 187-202.
- Leclercq, V. & Marchive, A. (2007). Les formations professionnalisantes en Sciences de l'éducation : état des lieux et évolutions. *Recherche et formation*, 54, 47-62.
- Lescure (de), E. (2008). Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination. In Laot F., de Lescure E. (dir.) *Pour une histoire de la formation* (p. 89-109). Paris, France : L'Harmattan.
- Lescure (de), E. (2010). Un ensemble hétérogène. Eléments de littérature sur les métiers et les agents de la formation. In de Lescure E., Frétigné C. (dir.) *Les métiers de la formation* (p. 7-22). Rennes, France : Pur.
- Lescure (de), E. (2012). La contribution des diplômés à la dynamique d'un groupe professionnel. Le cas des métiers de la formation. In Maillard F. (dir.) *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de la professionnalisation des diplômés* (p. 131-150). Rennes, France : Pur.
- Maurice, M. (1972). Propos sur la sociologie des professions. *Sociologie du travail*, 2, 213-225.
- Miviludes (2012). *Savoir déceler les dérives sectaires dans la formation professionnelle*. Paris, France : La Documentation française.
- Naville, P. (1962). L'emploi, le métier, la profession. In Friedmann G., Naville P. (dir.) *Traité de sociologie du travail, vol. 1* (p. 231-240). Paris, France : Armand Colin.
- Paradeise, C. (1984). La marine marchande française : un marché du travail fermé ? *Revue française de sociologie*, 25(3), 352-375.
- Parsons, T. (1955). *Eléments pour une sociologie de l'action*. Paris, France : Plon.
- Roche, J. (1999). Que faut-il entendre par professionnalisation ? *Education Permanente*, 140, 35-50.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (coord). (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Tréanton, J.R. (1960). Le concept de "carrière". *Revue française de sociologie*, 1(1), 73-80.

Vicher, A. (coord), (s. d.). *Référentiel FLI, Français langue d'intégration*. Paris, France : Direction de l'accueil, de l'intégration et de la citoyenneté / Ecrimed' Formation.

Wilensky, H.L. (1964). The professionalization of everyone. *American journal of sociology*, 70-2, 137-158.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36.

LES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES COMME PRINCIPES ORGANISATEURS DES GENRES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS D'ADULTES

*Patrice BOUYSSIÈRES,
maître de conférences, Université Toulouse 2 le Mirail,
membre du laboratoire Education, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)*

*Thierry MULIN,
chargé de mission Formation de formateurs,
Université Toulouse 2 le Mirail*

RESUME

Initialisée par l'équipe REPERE de l'UMR EFTS (Bataille *et al.*, 1997), la recherche sur les représentations produites par les groupes professionnels constitue une voie originale pour l'étude de la professionnalisation. Cette contribution présentera des résultats issus de recherches sur les représentations professionnelles que les formateurs, au sens générique du terme, élaborent à propos de leurs "savoirs professionnels" : contenus de formation et savoirs sur l'intervention formative elle-même (Bouyssières, Trinquier, 2011). Les représentations professionnelles, en tant que représentations sociales (Moscovici, 1961) spécifiques, se construisent durant les interactions entre membres d'un même groupe professionnel. Ces instances sociocognitives aux fonctions évaluatives et identitaires se constituent en "principes organisateurs des diverses prises de position" (Doise, 1990) à propos de pratiques et d'objets professionnels polymorphes et peu chargés en injonctions orthodoxes. Les représentations professionnelles sont donc chargées d'enjeux intra et inter - groupaux : socialisation et personnalisation des gens de métier, différenciation - similitude quant aux métiers connexes. Rendant compte de la rencontre conflictuelle entre l'individuel et le collectif, durant laquelle se confrontent histoires de vie et historicité de la profession, les représentations professionnelles donnent accès à l'étude des genres et styles professionnels (Clot, Faïta 2000). L'observation, menée depuis 1998, de recherches-actions effectuées par des formateurs en formation à l'université, a permis de mettre au jour quatre "ensembles de prises de positions professionnelles" divergents relatifs aux savoirs formatifs. Ces quatre ensembles sont eux-mêmes organisés autour d'une entité réduite de schèmes représentationnels communs à tous

les formateurs. Ces schèmes consensuels révèlent de savoirs de type socio identitaires : similitudes de parcours de vie et d'engagements de ces professionnels. Nous proposons une modélisation de ces divergences et convergences en termes de genres professionnels sur lesquels la professionnalisation des formateurs prend appui : nous y distinguons les genres professionnels explicatif, applicatif, implicatif et duplicatif. Ces genres se sont constitués durant des périodes historiques distinctes. Ils portent des visées formatives spécifiques : libération individuelle et collective par le savoir, adaptation à l'emploi, lutte contre la désaffiliation socio-économique, organisation des conditions d'accès aux contenus de formation. Ils préconisent diverses postures professionnelles pour les formateurs : vecteurs d'acculturation, de professionnalisation, d'insertion, ou ingénieurs-techniciens de formation. Chaque formateur puise dans ces genres de quoi alimenter son style et sa dynamique identitaire professionnelle

MOTS-CLES

Formateurs d'adultes / professionnalisation / représentations professionnelles / genres professionnels / savoirs formatifs

■ En charge du DUFRes à l'UTM¹, nous menons au sein de l'entrée 3 de l'UMR EFTS² un axe de recherches sur la professionnalisation des formateurs (Bouyssières et Trinquier, 2011 ; Bouyssières, 2006, 2005, 2002, 1997 ; Mulin, 2008 ; Bouyssières et Mulin, 2004 ; Mulin et Bouyssière, 2003). Notre contribution vise à caractériser l'étude des représentations à partir des discours et des pratiques signifiantes des divers acteurs de la formation regroupés sous le titre générique de formateurs, comme "outil conceptuel" pertinent pour l'analyse de leur professionnalité, et l'observation de leurs genres professionnels.

Initialisée par Bataille, Blin, Mias et Piasser (1997), la recherche sur les représentations produites par les groupes professionnels constitue une voie originale pour l'étude de

¹ DUFRes (Diplôme d'Universités de Formateur Responsable d'actions de formation), diplôme de niveau II RNCP, bac+4, selon le référentiel du *Réseau national des Universités préparant aux Métiers de la Formation* (RUMEF). Les formateurs étudiants en DUFRes sont considérés comme des apprentis chercheurs et effectuent une recherche-action (R-A) à partir d'une commande institutionnelle de remédiation ou d'innovation professionnelle. Le DUFRes, à l'Université Toulouse II-le Mirail (UTM), est donc une formation universitaire du style "université de recherche" (Lessard et Bourdoncle, 2002).

² UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche Education, Formation, Travail, Savoirs. Entrée 3 : Cognitions, pratiques et développement professionnels

la professionnalisation. Les résultats que nous présentons sont issus de recherches sur les "représentations professionnelles" que les formateurs élaborent à partir de leurs "savoirs professionnels" : contenus de formation et savoirs à propos de l'intervention formative elle-même (Bouyssières et Trinquier, 2011).

Les représentations professionnelles, en tant que représentations sociales (Moscovici, 1961) spécifiques, s'initialisent et se développent durant les interactions entre membres d'un même groupe professionnel. Ces instances sociocognitives aux fonctions évaluatives et identitaires constituent des "principes organisateurs de prises de position" (Doise, 1986) relatifs à des situations et des objets professionnels importants mais polymorphes et peu chargés en injonctions orthodoxes, à propos desquels il est essentiel pour les acteurs professionnels de "se mettre d'accord". Les représentations professionnelles sont donc chargées d'enjeux intra et inter - groupaux : socialisation et personnalisation des "gens de métier", différenciation - similitude quant aux métiers connexes (Mulin, 2008). Plus généralement, nous nous inscrivons dans l'étude psychosociale de la rencontre conflictuelle entre l'individuel et le collectif. Rencontre durant laquelle se confrontent histoires de vie et historicité de la profession. Nous avancerons dans cette contribution que l'étude des représentations professionnelles permet la mise au jour des genres (Clot et Faïta, 2000) structurant cette profession.

Dans la première partie, nous présentons la méthodologie de recherche (clinique et statistique) retenue pour l'étude de deux corpus de discours différents en provenance de formateurs en formation à l'université : l'un constitué d'écrits de recherches-actions et l'autre de la saisie de discours émis durant des "groupes focus". Nous exposerons les résultats obtenus en termes de "classes de discours" différenciées issues d'une analyse mixte et comparative de ces deux corpus. Dans la deuxième partie, nous proposons une synthèse des réflexions théoriques et épistémologiques qui nous ont amenés, à partir de ces résultats, à évoquer la notion de genres professionnels. La troisième partie est dédiée à la caractérisation de ces genres à partir des éléments historiques et mythiques relevés dans les représentations. Ces genres, constitués en effet durant des périodes historiques distinctes, portent des visées formatives spécifiques : adaptation au travail, libération individuelle et collective par le savoir, lutte contre la désaffiliation socio-économique, organisation des conditions d'accès aux contenus de formation. Ils préconisent diverses postures professionnelles (Mulin, à paraître) pour les formateurs : vecteurs de professionnalisation, d'acculturation, d'insertion des publics en formation, ou d'organisation de la formation. Cette troisième partie débouchera sur la proposition d'une modélisation de ces genres professionnels, avant la conclusion.

METHODOLOGIE ET RESULTATS DE L'ETUDE DES REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DES SAVOIRS FORMATIFS CHEZ LES FORMATEURS

L'OBSERVATION DES SAVOIRS FORMATIFS

Nous avons construit un protocole d'observation en deux temps des "savoirs formatifs" élaborés par les formateurs d'adultes. Dans un premier temps, nous avons enregistré et saisi les discours de quinze groupes focus (Markova, 2003) composés de quatre à six formateurs étudiants du DUFRes à l'UTM. Les membres de ces groupes, tous formateurs chevronnés désirant accéder au titre de "Responsable d'actions de formation", furent invités à présenter la problématique professionnelle à l'origine de leur recherche-action (R-A)³, à en discuter les causes et à en préciser les visées. Conformément à l'organisation des groupes focus, les étudiants furent mis au courant des objectifs de notre recherche et furent volontaires pour participer à ces groupes.

Dans un second temps, nous avons observé une partie du contenu de quatre vingt douze mémoires de R-A produits durant le DUFRes dans les centres de préparation de Toulouse (UTM) et d'Avignon (Université d'Avignon), de 1998 à 2010. Dans ces mémoires, nous avons observé la partie présentant la problématique professionnelle de départ des R-A ainsi que la partie conclusive donnant des préconisations pour la résolution de ces problématiques. Les auteurs de ces mémoires sont activement impliqués dans les problématiques professionnelles qu'ils présentent : création ou remédiation d'actions de formation, séquences, dispositifs dont l'ampleur peut être locale, régionale ou nationale. Nous avons choisi d'observer ces deux types d'expression de la pensée professionnelle des formateurs pour deux raisons : ils sont complémentaires, l'un relevant d'échanges verbaux au sein d'un collectif, l'autre étant constitué d'écrits individuels ; et ils permettent tous deux d'accéder à un ensemble large de savoirs formatifs émis et utilisés par les formateurs : savoirs formels, non formels et informels, savoirs théoriques et savoirs d'action. Ces écrits tout autant que ces discussions portent explicitement sur les pratiques en tant "qu'activités récurrentes" (Trinquier, 2011), les comportements, la prescription de tâches, sur les principes, valeurs et normes à l'origine des actions formations, et enfin sur les références théoriques, notions, concepts, modèles théoriques que les formateurs avancent pour expliciter, évaluer, analyser, justifier ou orienter leurs pratiques professionnelles.

Notre recherche valorise donc la pensée professionnelle des formateurs (Bouyssières, 2005). Elle se veut compréhensive et explicative.

³ Voir note 1 de cette contribution.

UNE METHODOLOGIE MIXTE ET COMPARATIVE

Il s'agissait donc pour nous, après les avoir saisis et transformés en corpus écrits, d'analyser et d'interpréter ces deux catégories de discours, avec une méthodologie d'analyse mixte : une analyse thématique clinique par regroupements, recoupements, créations catégorielles (Bardin, 1977), et une analyse statistique multidimensionnelle (logiciel IRAMuTeQ, Ratinaud, 2010, méthode ALCESTe, Reinert, 1992).

ALCESTe est un logiciel d'aide à l'interprétation des données textuelles. Il calcule la valeur statistique des co-occurrences entre les termes d'un texte. Il regroupe les plus significatives (au sens du Chi²) dans des "classes" distinctes les unes des autres. Si ALCESTe propose une procédure informatisée d'analyse statistique multidimensionnelle des co-occurrences entre des données textuelles, il ne fournit aucune interprétation automatisée. L'interprétation de ces résultats statistiques incombe au chercheur qui a tout loisir de retours au texte pour trouver le sens dans lequel sont employés les termes qui composent les "classes". Enfin, en tant que logiciel d'aide à l'interprétation de textes, ce logiciel sépare deux types de données textuelles ou "variables" : les "variables actives" à partir desquelles Alceste calcule les "classes" et les "variables illustratives", positionnées (statistiquement) *a posteriori* relativement aux "classes" déjà constituées. Nous avons choisi comme variables illustratives les éléments d'appartenance socio-identitaires des formateurs participant aux groupes focus et des auteurs de mémoire : âge, sexe, ancienneté dans la profession, parcours professionnel antérieur, niveau scolaire, taille et branche professionnelle de l'organisme employeur. Ces variables illustratives nous ont permis de repérer certains profils-types spécifiques à des "classes" de discours.

Nous avons donc effectué une première série de quatre analyses (deux types d'analyse, cliniques et statistiques, pour chacun des deux corpus) que nous n'avons pas ici la place de présenter. Elles comportaient toutes plus de six classes ou thématiques distinctives. Opérant une première comparaison entre ces analyses, nous n'avons retenu, pour chacun des deux corpus, que les classes ou thématiques communes aux deux types d'analyses, éliminant ou regroupant certains thèmes et certaines classes. Nous avons donc obtenu deux interprétations synthétiques : une pour le corpus provenant de la saisie des groupes focus et une pour le corpus provenant des écrits de mémoires.

Nous avons ensuite comparé ces deux interprétations et opéré une seconde analyse comparative, ne retenant pour le résultat final, par élimination ou regroupement, que les classes ou thématiques communes à l'interprétation des deux corpus de base. Cette "épuration méthodologique", mixte (clinique et statistique) et comparative, nous a permis de déterminer quatre "classes thématiques" distinctives issues de ces deux corpus que nous allons présenter. Seules se retrouvent ici les thématiques (et leurs sous-thèmes) présentes dans les quatre interprétations des deux corpus d'origine.

CLASSES THEMATIQUES DE DISCOURS : REPRESENTATIONS DES SAVOIRS FORMATIFS

Issues de cette double démarche comparative, ces classes thématiques décrivent quatre aspects distincts des savoirs formatifs. Deux d'entre elles, les plus "fortes" au sens statistique, sont prioritairement tournées en direction de la question des apprentissages (au sens "classique" du terme) visés lors des interventions formatives. La troisième met en avant les savoirs sociaux et les savoirs "sur soi". La quatrième regroupe des discours sur la thématique de la conception et de l'évaluation de la formation. Voici leur présentation synthétique, avec quelques illustrations des expressions les plus significatives.

La formation et le travail

Cette classe regroupe quatre sous-thèmes liés entre eux : celui du travail (emploi, profession, métier, activité, tâche), de la technique (procédures, méthodes, expertise), du compagnonnage (moniteur, apprentis, stagiaires, tuteurs) et des pratiques (compétences, gestes, capacités). Les variables illustratives : hommes, forte expertise dans un domaine de production du secteur secondaire. Les discours composant cette classe thématique insistent sur les visées fonctionnelles de la formation : "... *la formation pour le travail ...* " ou " ... *pour l'emploi* ". Les savoirs formatifs relatifs à l'acte formatif lui-même sont de même nature. Il s'agit de techniques : "... *techniques de gestion du groupe ...*", "... *de gestion du temps ...*", "... *techniques d'enseignement ...*", et de modèles à atteindre. Avec une "tension" autour de l'idée de métier, entre "... *passion* " et "... *perte de reconnaissance* ".

La formation et la culture disciplinaire

Quatre sous-thèmes dans cette classe thématique également : la culture (disciplinaire ou générale), la théorie (notions, concepts, modèles théoriques), l'étude (étudiants, élèves), l'enseignant (prof, spécialiste, pédagogue). Les variables illustratives : bon niveau scolaire et universitaire (bac plus 3), spécialisation disciplinaire académique ou scientifique. Les discours relatifs à ces sous-thèmes valorisent la fonction cognitive de la formation : " ... *comprendre ...*", "... *s'approprier la logique*", "... *la rationalité*". Les savoirs formatifs sont ici formels et inscrits dans les disciplines officiellement reconnues : "... *enseigner le droit ...*", "... *la comptabilité*". Les savoirs pour la formation sont, eux aussi, officiellement inscrits : didactique, psychologie cognitive. Ces discours sont émaillés de connotations scolaires : "... *faire cours ...*", "... *faire classe*", tout en comprenant aussi (mais est-ce bien paradoxal ?) quelques sévères jugements sur l'école et les échecs qu'elle engendre.

La formation pour l'insertion

Trois sous-thèmes composent cette classe : le projet (personnel, professionnel, de vie, développement), l'orientation (conseiller, parcours, bilan), l'animation (animateur, public difficile, redynamisation, socialisation, éducation populaire). Les variables illustratives : ce sont significativement des propos de formatrices, les moins anciennes dans le métier. Les savoirs formatifs mis en avant sont de deux sortes : les savoirs de base : "*...faire de la remise à niveau*", et les savoirs sociaux : "*... travailler le relationnel*". Les savoirs pour ou sur la formation sont également centrés sur l'humain : "*... accompagner les groupes*", "*... accompagnement et suivi individuels*". Les valeurs militantes : "*... réhabiliter le bénévolat*" et humanistes : "*... ce qui compte avant le contenu, c'est la personne*", sont souvent accompagnées d'une identification des formateurs ("*... en insertion*") à leurs publics.

Organiser et contrôler la formation

Trois sous-thèmes également dans cette classe : la gestion (financière, juridique), le cadrage (dispositifs, référentiels, conseil, consultant, planification, management), le contrôle (évaluation, validation, qualité). Les variables illustratives : homme, forte ancienneté dans la fonction formateur. Dans cette classe thématique, ce sont les savoirs sur et pour la formation qui dominent. Il s'agit de "*... piloter ..., concevoir ..., ... évaluer ... la formation*", "*... de vendre des produits de formation*", de "*... prendre en compte les systèmes de ressources et de contraintes du champ de la formation*". Nous ne sommes plus ici dans le "cœur de métier" (transmission), mais sur un registre qui ne s'avoue pas toujours hiérarchique, tout en pratiquant une ingénierie de formation qui détermine en grande partie la "faisabilité" des interventions...

Cette différenciation en quatre classes thématiques est issue, rappelons-le, d'une méthodologie de recherche d'éléments de représentation professionnelle à visée réductrice. Elle a été soumise pour avis critiques aux formateurs étudiant en DUFRes et également à divers formateurs œuvrant dans différents organismes de formation. Aucun d'entre eux ne s'est reconnu dans une seule de ces classes, tous, cependant ont affirmé connaître un ou plusieurs collègues entrant parfaitement dans une d'entre elles. De l'avis général, ces résultats peuvent paraître caricaturaux voire simplistes, et nous retrouvons ici un des effets "réducteurs" de notre méthodologie mixte et comparative. Cependant tous ont reconnu un panel de postures professionnelles propres au métier de formateur.

Pour conclure cette première partie, nous pouvons avancer que ces quatre classes thématiques de discours professionnel à propos des savoirs formatifs portent quatre "principes organisateurs des prises de position" (Doise, 1986) quant à cet objet. Ces quatre principes sont eux-mêmes agencés autour de quelques schèmes représentationnels convergents et consensuels pour l'ensemble des formateurs, schèmes que nous avons repérés dans des recherches précédentes. Ces derniers sont

des "marqueurs identitaires" qui différencient le métier de formateur relativement aux métiers connexes (professeur, animateur, travailleur social, ...). Ils décrivent des formateurs :

- à qui une vie professionnelle antérieure a donné l'occasion d'être considérés comme des experts dans un domaine professionnel précis ;
- qui ont choisi cette voie professionnelle par motivation "interne" (intérêt pour la matière, le public...) ;
- qui ont pris ce "tournant vers l'enseignement" par vocation ;
- qui sont tout aussi attentifs aux apprentissages individuels qu'à la dynamique des groupes d'adultes en formation.

Autour de ce "noyau consensuel" de nature identitaire, nous pouvons maintenant proposer l'agencement différenciateur issu de cette recherche : le rapport entre la formation et le travail ; celui de l'acculturation disciplinaire et du rapport aux savoirs ; la formation pour l'insertion et enfin l'organisation et le contrôle de la formation.

DES DISCOURS THEMATIQUES AUX GENRES PROFESSIONNELS DU METIER DE FORMATEUR

Proposer d'établir un lien entre les résultats d'une étude relative aux représentations sociales et un concept relevant de la clinique de l'activité, le genre professionnel, ne va pas de soi. Sans prétendre présenter ici une réflexion exhaustive des convergences et divergences entre ces deux courants de recherche, nous en présenterons quelques lignes avant de décrire les genres professionnels des formateurs.

Psychologie sociale et psychologie clinique du travail se rangent sous la bannière disciplinaire de la psychologie, et les chercheurs de ces deux courants psychologiques utilisent de nombreuses techniques communes de recueil et d'analyse des données.

Cependant, psychologie sociale et psychologie clinique du travail ont développé leurs propres outils d'observation et d'interprétation des données, par exemple : l'auto-confrontation croisée pour la clinique de l'activité ou l'évocation libre et hiérarchisée pour l'étude des représentations sociales. De plus, ces deux courants psychologiques se différencient par les ponts épistémologiques préférentiels jetés en direction de courants disciplinaires différents : sociologie et ethnologie pour l'étude des représentations sociales, ergonomie et didactique professionnelle pour la clinique de l'activité. Plus généralement enfin, l'objet général de la psychologie sociale se donne toute latitude quant à la nature du terrain de recherche abordé, alors que la clinique de l'activité cherche à comprendre et à expliquer les processus psychiques mis en jeu lors de situations de travail et se donne pour objectif explicite la transformation des situations de travail par les collectifs de travail eux-mêmes (Clot, 2010).

Deux raisons cependant, malgré ces écarts épistémologiques, nous poussent à tenter d'établir un lien entre les représentations que nous avons étudiées et le concept de genre. La première relève de notre utilisation du concept de représentation professionnelle (Bataille *et al.*, 1997). Ce concept, tout en s'inscrivant explicitement dans le cadre théorique des représentations sociales, n'est, tout aussi explicitement, pertinent que pour traiter d'objets professionnels considérés comme tels par des groupes professionnels composés de gens de métier. Les représentations professionnelles ont des fonctions identitaires et évaluatrices. Elles ont enfin des fonctions d'orientation et de justification des pratiques professionnelles (Abric, 1994). La seconde raison relève de la définition même du concept de genre professionnel (Clot, 2008) : "le genre professionnel peut être présenté comme une sorte de préfabriqué, de stock de 'mise en actes', de 'mise en mots', mais aussi de conceptualisations pragmatiques (Samurçay et Pastré, 1995), prêts à servir. C'est aussi une mémoire pour pré-dire. Un pré-travaillé social... ". Cette définition, tout en insistant sur le lien avec l'activité présente ou à venir, souligne l'ancrage social de la constitution des genres professionnels. Une différence pourtant subsiste, celle de l'historicité. Le genre est une mémoire. La dimension historique des représentations sociales n'est que rarement soulignée. En tant que reposant sur une histoire, le genre est signifiant pour le groupe professionnel qui vit sous sa contrainte et qui y puise ses ressources : "comment agir ou s'abstenir dans une situation donnée ? " (Clot 2010). Or, comme nous allons le voir, les discours thématiques ci-dessus comportent des indices historiques que nous pouvons relier aux travaux récents des historiens de la formation des adultes.

GENRES PROFESSIONNELS DES FORMATEURS VIA LEURS REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES, UNE MODELISATION

Les historiens de la formation des adultes ont souligné, outre la création et le développement d'institutions spécifiquement dédiées à cet objectif dès le 19^e siècle, l'importance des représentations collectives dans ce domaine. Les représentations collectives sont ici évoquées au sens de Durkheim (1898), comme productions sociétales d'une conscience collective, permettant aux êtres humains de communiquer et de transmettre des contenus symboliques et imaginaires différents des perceptions ou conceptions individuelles. Les représentations collectives appartiennent au niveau le plus large de la "pensée sociale", que Rouquette (2009) nomme "idéologique". Elles peuvent être associées à ce que Moscovici et Vignaud (1994) nomment "thémata" (archétype du raisonnement ordinaire ou "pré-jugés" établis sur la longue durée"). Ce niveau de la pensée sociale organise et structure les relations entre les diverses représentations sociales émises par un même groupe social. On y trouve tout autant des "idéologies cristallisées" (politiques, syndicales, religieuses...) que des organisations de pensée plus diffuses ou mythiques dont on peut déceler des indicateurs lors de

l'étude des représentations sociales (ou professionnelles). C'est le cas pour les discours thématiques que nous avons présentés et nous nous appuyerons spécifiquement sur ces indicateurs de la pensée mythique⁴ pour présenter les genres professionnels des formateurs d'adultes. Les qualificatifs de ces genres professionnels sont empruntés au "modèle plicare" que Bataille (1983) applique à l'étude des phénomènes d'innovation, et tout à fait pertinentes pour la caractérisation des genres professionnels des formateurs. Le "genre applicatif" est celui qui valorise l'adaptation au travail ; le "genre explicatif", la libération individuelle et collective par le savoir ; le "genre implicatif", l'insertion des publics en formation ; et le "genre duplicatif", l'organisation de la formation.

Le genre professionnel applicatif

Nous déduisons le premier genre professionnel du discours thématique : la formation et le travail. Il met en exergue le registre applicatif où les contenus de formation ont pour visée première et directe de développer un "pouvoir d'agir" (Clot, 2010). Dans ce genre professionnel, les formateurs se décrivent comme des passeurs vers les capacités d'action, s'appuyant sur la technique et la gestion.

Le compagnonnage est le mythe fondateur de ce genre : imitation du maître par l'apprenti, apprentissage individualisé, liaison intime entre les savoirs, l'agir, et les comportements, une certaine réminiscence des corporations, la précision du geste, l'usage des outils... Mais, comme le dit Guédez (1994), "tout se passe comme si, plutôt qu'en système de défense du travail, le compagnonnage s'était progressivement érigé en modèle pour la 'culture d'entreprise'. Au-delà du maintien et du renouvellement de certaines activités artisanales, il participe à la généralisation d'un véritable code de conduite".

Ce genre applicatif, au plus près du travail, est significativement porté par les formateurs des "centres techniques" et les formateurs "en entreprise", qu'ils se nomment eux-mêmes formateurs, tuteurs ou maîtres de stage.

Le genre professionnel explicatif

Inspiré du discours thématique *la formation et la culture disciplinaire*, ce second genre professionnel se structure autour des fonctions cognitives de la formation : rendre intelligible par l'explication. Ce genre se nourrit de deux "courants formatifs" historiques en France : le plus ancien est celui des *cadres et ingénieurs* que l'Etat français organise dès

⁴ Nous définissons ici la pensée mythique comme se basant sur des récits qui se veulent explicatifs et fondateurs d'un "thème" sociétal culturellement partagé et vecteur de pratiques sociales spécifiques, récits souvent fabuleux contenant en général un sens allégorique.

l'Ancien régime par la création des Grandes écoles ; le second, prenant appui sur l'œuvre révolutionnaire de Condorcet (1792), a donné lieu, dans le courant du XIX^e siècle à divers "mouvements" regroupés dès 1900 sous l'appellation *Education populaire*.

Ce genre explicatif réunit donc deux sensibilités, la formation des élites et l'acculturation de tous. Si la première est tout à fait intégrée à l'univers scolaire et universitaire (formations de haut niveau à dominante de spécialisation disciplinaire), la seconde est née "de la constatation que l'école chargée de préparer les enfants ou les adolescents à la vie en société n'était pas à même de remplir ce rôle" (Terrot, 1997). Cette dernière sensibilité du genre explicatif a donc été le creuset de méthodes et de démarches d'enseignement innovantes chargées de pallier les défauts et les ratés des méthodes scolaires.

Dans les discours qui portent ce *genre explicatif*, deux figures historiques ressortent : les instituteurs qui animèrent dès le XIX^e siècle, l'instruction populaire et les cours du soir pour la lutte contre l'illettrisme, et les universitaires du Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam) qui animèrent en particulier dès les années 1950-1960, la politique de la promotion sociale⁵.

Le genre professionnel implicatif

Nous proposons de nommer genre implicatif celui tiré du discours *la formation pour l'insertion* où les références en matière de savoirs formatifs sont l'orientation, l'animation et le projet. La principale visée exprimée dans les discours liés à ce genre, est la résolution des problèmes économiques, humains et sociaux liés à l'exclusion et à la perte d'emploi. Les références historiques de ce genre croisent celles du *Travail Social*. On y retrouve l'évocation des prérogatives de l'*Education populaire* (voir genre explicatif, sensibilité lutte contre l'illettrisme), mais la préoccupation de l'insertion 'professionnelle' domine. Ce genre est né du détournement d'une partie des *animateurs de l'action culturelle* des années 1960, lors du "recentrage par l'économique" entre 1976 et 1993 (Palazzeschi, 1999), en direction de publi²cs victimes de la montée du chômage. On parle alors pour la première fois de *formateurs en insertion* qui viennent consolider et concrétiser le travail des *conseillers d'orientation*. Cette rencontre entre le champ du conseil et celui de la formation/insertion a donné naissance au titre de *conseiller d'insertion*.

⁵ Françoise Laot (2004) note que dès le début des années 1950, "les amphis du Cnam sont pleins à craquer d'élèves-travailleurs avides de savoirs. L'enseignement n'y est pourtant pas professionnel ni même technologique mais ce sont des leçons de sciences ou de sciences économiques d'un niveau fort élevé...".

Le genre professionnel duplicatif

Dernier genre professionnel des formateurs d'adultes sur le plan de l'ancienneté historique, le genre duplicatif est prioritairement tourné en direction de la gestion, du cadrage et du contrôle des capacités, des compétences, des dispositifs de formation, et des principaux modes d'organisation et de gestion des formations. Il s'agit ici de repérer les 'bonnes pratiques' et de les dupliquer.

Dès la loi Delors du 16 juillet 1971 "portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente", une tension nouvelle et difficile à 'gérer' vient troubler le champ de la formation des adultes jusque-là pensé comme un service public ou associatif. Cette loi instille, à terme, de la concurrence entre organismes de formation (choix individuel des salariés), mais une *concurrence régulée par la loi* (taxe formation, Organismes Paritaires Collecteurs Agréés,...). Cette situation juridique et économique relativement complexe, à laquelle s'ajoutent dans les années suivantes plusieurs créations législatives, technologiques et organisationnelles⁶, entraîne la nécessité d'une strate ingénierique au sein des métiers de la formation des adultes. Les Greta (Groupement d'Etablissements de l'Education nationale) créent les *Conseillers en Formation Continue*, prototype de l'*ingénieur en formation*. Et c'est sur ce registre qu'apparaissent ensuite les Conseils, Conseillers, Consultants en formation, chargés de la conception et de la mise en œuvre des dispositifs de formation.

Pour rendre compte du caractère multidimensionnel de notre proposition et pour la situer également sur le plan historique, nous la reprenons ici dans un tableau synoptique qui présente des invariants rappelés plus haut. De gauche à droite, ce tableau présente les genres professionnels dans leur ordre d'apparition chronologique, ces genres n'ayant cessé d'évoluer depuis. On peut situer à la fin du moyen-âge la création des corporations de compagnonnage (première forme de ce qui deviendra la formation professionnelle), au XVIII^e siècle l'idée d'une structuration nationale de la formations des élites et de l'instruction populaire, au milieu du XX^e siècle l'apparition d'une volonté d'animation et d'accompagnement des individus et des groupes (soit pour un changement de la société soit pour une meilleure insertion des individus), et à la fin du XX^e siècle l'institutionnalisation du champ de la formation des adultes.

⁶ Régionalisation progressive de l'ensemble de la formation professionnelle et abandon des Délégations Régionales pour le travail, l'Emploi et la Formation professionnelle (DRTEFP du Ministère du Travail), intégration tout aussi progressive des "technologies de l'Information et de la Communication" dans les démarches formatives, Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), Droit Individuel à la Formation (Dif), relance et développement des formations en alternance et de l'apprentissage...

Genres professionnels en formation d'adultes				
<i>Caractéristiques</i>	Applicatif	Explicatif	Implicatif	Duplicatif
Registre prioritaire	Opératif/pragmatique	Cognitif/épistémique	Relationnel/humaniste	Organisationnel/ingénierique
Objet principal	Les façons de faire	Ce qu'il faut savoir	Les manières d'être	L'organisation
Objectifs	Entraîner à des techniques et des gestes	Enseigner des savoirs	Accompagner des projets personnels et des interactions	Concevoir et piloter des séquences et des dispositifs
Apprentissage visé	Prise de capacités	Prise de connaissances	Prise de conscience	Prise de contrôle
Problématiques	Tâches-activités, invariants opératoires, compétences gestuelles	Savoirs scientifiques, académiques, d'action, informels	Motivation, engagements, valeurs, compétences sociales, projet professionnel	Invariants juridiques, économiques, didactiques, partenariaux
Figures historiques connexes	Le compagnon, le maître d'apprentissage	L'éducateur, le prof de l'université populaire	L'animateur de l'action culturelle	Le CFC : Conseiller en Formation Continue
Postures professionnelles convergentes (selon la chronologie historique d'apparition de ces "titres professionnels")	Compagnons, Maîtres de stage (Tuteurs), Instituteurs, Professeurs (Enseignants), Educatuers, Animateurs Conseillers d'orientation, Conseillers en formation Consultants, Ingénieurs Psychologues du travail			
Mots clés	Techniques, savoir-faire, règles de l'art	Savoirs, disciplines, lutte contre l'illettrisme, alphabétisation, remise à niveau	Personnalisation, socialisation, projet, dynamique identitaire	Procédures, normes, curricula, référentiels, dispositifs

Tableau 1. Genres professionnels dans les métiers de la formation d'adultes.

CONCLUSION

Notre présentation "éclatée" en quatre genres professionnels nous invite à nous interroger sur l'existence d'un véritable métier de formateur d'adultes. L'histoire a cependant souligné combien ce groupe professionnel s'est constitué de façon endogène, reprenant d'une certaine façon "la figure du travailleur qualifié, expert, autonome, animé par des valeurs d'engagement et de responsabilité et impliqué dans une activité expressive et créative" dont parlent Boussard, Demazière et Milburn (2010), davantage que sous la pression de normes exogènes, soit "un ensemble d'impératifs imposés de l'extérieur à des travailleurs, soumis à de nouvelles définitions de leurs missions, et confrontés à des normes d'efficacité pilotant leur activité". De fait, c'est un peu comme si chaque formateur maîtrisait suffisamment le genre professionnel duquel il s'inspire le plus, pour s'en affranchir (Prot, 2011) et développer son style d'activité. Pour autant, le lien discursif établi à partir de l'expression de représentations professionnelles nous a permis de nommer et de caractériser des genres professionnels inscrits dans l'histoire des métiers de la formation d'adultes, entre lesquels, selon nous, s'établit un système de tensions dans lequel chaque acteur de la formation d'adultes équilibre son activité selon les contextes et les situations dans lesquels il intervient.

Il nous semble, dans ce cas, plus pertinent de parler de "métiers" au pluriel. Nos étudiants s'empressent de qualifier ou de maquiller leur titre professionnel de formateur dès qu'ils l'obtiennent (*formateur en...*, *formateur-conseil*, *formateur-coordonateur*, *consultant...*) et nous avons pu observer (Mulin, 2008) à travers l'exemple des *formateurs en insertion*, que plus les individus qui le composent se professionnalisent (en gagnant, au fur et à mesure de l'ancienneté, plus de stabilité et plus de professionnalité), moins le groupe professionnel des formateurs se professionnalise.

Les formateurs étudiés préfèrent ainsi ne pas utiliser le terme "formateur" et choisir parmi la liste des autres dénominations possibles, celle qui correspond davantage :

- à leur statut (exemples : *directeur*, *cadre*, *gérant*) ;
- à leurs contenus d'intervention (exemples : formateur en bureautique et nouvelles technologies, ...en travaux sur cordes, ...en productions végétales)
- à leurs fonctions (exemples : coordonnateur, responsable de formation, responsable pédagogique, enseignante, intervenant, animateur, tuteur, éducateur technique spécialisé, chargé de mission,...)
- ou encore à leur premier métier (exemples : *maquettiste*, *metteur en scène*,...).

En ce sens, la profession de "formateur" n'arrive pas à "se faire un nom", expression qui dit assez bien la double difficulté : construire une identité professionnelle, partagée par tous ses membres et qui se cristallise en un même nom pour une

reconnaissance interne, et être reconnu, pour l'efficacité et la spécificité de ses champs et modalités d'intervention, pour une reconnaissance sociale.

L'articulation entre les représentations professionnelles et les genres professionnels que nous proposons dans cette contribution pour une analyse de l'activité de formation d'adultes vise justement à introduire du collectif dans des métiers dont nous avons souligné la dynamique prioritairement individuelle. Les dispositifs de formation de formateurs que nous animons les uns et les autres contribuent à cette formalisation valorisante des pratiques d'intervention.

BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, France : Puf.

Bataille, M. ; Blin, J.F. ; Mias, C. ; Piasser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en Sciences de l'Education*, 1997, 57-90.

Bataille, M. (1983). Implication et explication. *Pour*, 88, 28-31.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Puf.

Boussard, V. ; Demazière, D. ; Milburn, P. (dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes, France : Pur.

Bouyssières, P. & Trinquier, M.P. (2011). Trainers of Adults : Professional Representations and Training Knowledge. In Chaïb M., Danermark B., Selander S. (dir.) *Education, Professionalization and Social Representations* (p. 147-157). New-York, Etat-Unis : Routledge.

Bouyssières, P. (2006). Accompagnement en Foad et représentations professionnelles des formateurs : éléments pour une éthique de "reliance" des fonctions formatives. *Colloque European Net-Trainers Association. L'éthique et l'accompagnement en Foad : une articulation en voie de construction*. Toulouse, France : Université Toulouse 1.

Bouyssières, P. (2005). Pensée professionnelle et engagement des formateurs. *Education Permanente*, 164, 77-90.

Bouyssières, P. & Mulin, T. (2004). Les formateurs de Midi-Pyrénées et leur propre formation : pratiques, attentes et représentations professionnelles. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 11, 105-117.

Bouyssières, P. (2002). Représentations professionnelles du groupe en formation des adultes chez les formateurs. In Solar C. (dir.) *Le groupe dans la formation des adultes* (p. 10-33). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Bouyssières, P. (1997). Formateurs: représentations et identités professionnelles. *Education Permanente*, 132, 83-95.
- Clot, Y. (2010). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.
- Clot, Y. & Faïta D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Doise, W. (1986). Représentations sociales: définition d'un concept. In Doise W., Palmonari A. (dir.) *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione ; C. Bonnet & J.-F. Richard (dir.), *Traité de psychologie cognitive*. Paris : Dunod.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale VI*, 273-302.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris, France : Puf.
- Laot, F. (2004). *Education et formation des adultes. Histoires et recherches*. Paris, France : Institut national de la recherche pédagogique.
- Markova, I. (2003). Focus groups. In Moscovici S., Buschini F. (dir.) *Les méthodes des sciences humaines* (p. 271-296). Paris, France : Puf.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Puf.
- Moscovici, S. (1994). *Psychologie sociale*. Paris, France : Puf.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In Guimelli C. (dir.) *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 24-72). Neuchâtel/Paris, Suisse/France : Delachaux et Niestlé.
- Mulin T. (A paraître). Posture professionnelle. In Mias C., Jorro A. (dir.) *Abécédaire de la professionnalisation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mulin T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion. Contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. Thèse en sciences de l'éducation, sous la direction de Patrice Bouyssières P. et Bataille M. Université de Toulouse.
- Mulin, T & Bouyssières, P. (2003). *La formation de formateurs en Midi-Pyrénées*. Etude dans la cadre du Crefi. Toulouse, France : Edition du Conseil Régional de Midi-Pyrénées.
- Palazzeschi, Y. (1999). Histoire de la formation post-scolaire. In Caspar P., Carré P. (dir.) *Traité des Sciences et techniques de la Formation* (p. 15-40). Paris, France : Dunod.
- Prot, B. (2011). Connaissances du travail et reconversions professionnelles. In Maggi B. (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 203-219). Paris, France : Puf.

Ratinaud, P. (2010). *IRAMuTeQ, Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. Un logiciel libre construit avec des logiciels libres*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Reinert, M. (1992). *ALCESTe, pour Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Rouquette, M.L. (2009). *La pensée sociale*. Toulouse, France : Erès.

Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, 13-31.

Terrot, N. (1997). *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Paris, France : L'Harmattan.

Trinquier, M.P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation. Habilitation à Diriger des Recherches*. Toulouse, France : Université de Toulouse le Mirail.

Wittorski, R. (2008). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.

FORMATEURS, UNE FONCTION EN TRANSFORMATION...

*Paul SANTELMANN,
directeur de la Veille Pédagogique,
Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (Afp)*

RESUME

Les formateurs d'adultes subissent depuis plusieurs décennies les conséquences de l'abandon des ambitions des politiques publiques et paritaires mais aussi des transformations du système productif favorables à une réinternalisation des fonctions formatives. Ces deux processus se sont nourris de la massification du système éducatif et de l'essor des dynamiques d'autoformation et de montée des réseaux d'échange de savoirs. L'hypertrophie et l'atomisation de l'appareil de formation continue masquent en réalité le déclin des fonctions qui concourent à la qualité et à l'efficacité des processus de formation. Cette situation nécessite une relecture globale de la commande institutionnelle de formation et du lien entre le rapport au travail et le rapport aux savoirs.

MOTS-CLES

Identité des formateurs/métiers / ingénierie de formation / appareil de formation / formation intégrée au travail / fonction formative

■ L'abandon des piliers constitutifs des lois de 1958 et 1966 – l'éducation permanente et la promotion sociale – au profit de l'adaptation et du perfectionnement professionnel des salariés d'une part et des formations visant le retour rapide à l'emploi des chômeurs d'autre part, a considérablement réduit l'espace d'une politique publique ambitieuse et structurante. En opposant la formation à court terme à des desseins supposés plus ambitieux, le système d'acteurs de la formation des adultes a détérioré l'appareil de formation dédié à l'accompagnement du développement social et professionnel des actifs. Le choix du pragmatisme s'est en réalité traduit par une stérilisation des questions de fond posées aussi bien par la formation promotionnelle que par l'adaptation au poste de travail. De plus la loi de 1971 a rendu

difficile l'articulation potentielle entre l'Université et les institutions de la formation et de l'éducation des adultes (de l'Afpa aux réseaux de l'éducation populaire). Enfin, les mutations du système productif amorcées dans les années 1980 se sont accompagnées d'une réinternalisation rampante et peu assumée des fonctions formatives dans les entreprises et le corps social du salariat lui-même.

Tenter de comprendre la question de la formation des formateurs renvoie à celle de leur identité et des représentations qui s'y rattachent. Cette interrogation autour de l'identité professionnelle des formateurs n'est pas nouvelle : "Cette distinction entre métier et fonction de formateur nous paraît importante, car elle permet de caractériser des clivages que l'on retrouve aujourd'hui dans les différentes approches de la formation des formateurs" (Meignant, 1975).

La revue *Education Permanente* a fait état des transformations de cette fonction à vingt ans de distance (n° 74 - juin 1984 "les formateurs, quoi de neuf ?" et n° 164 - septembre 2005 : "Que sont les formateurs devenus ?"). Ces deux dossiers, parmi d'autres (notamment : "les métiers de la formation", 1994 - Recherche en formation continue- La documentation française), permettent de rendre compte des phénomènes qui ont travaillé la communauté composite des formateurs, écartelée entre des processus antagoniques (rattachement aux champs post-scolaire, social ou économique, externalisation ou réappropriation de la fonction formative au sein du système de production, fonction spécialisée ou partagée, etc.).

Les conséquences de cette évolution sur le "professionnalisme" des formateurs d'adultes sont difficiles à appréhender de façon globale car ceux-ci n'appartiennent pas à une communauté homogène. A l'image d'un appareil composite qui comptait 55 301 organismes et prestataires de formation en 2010, les 135 000 formateurs relèvent de statuts, de champs d'intervention et d'engagements différents. Certains formateurs assurent des formations générales et disciplinaires, d'autres se situent sur le terrain de l'insertion sociale, un troisième groupe agit dans le cadre de la formation professionnelle continue qui est elle-même subdivisée par publics (chômeurs, salariés) par catégorie socioprofessionnelle, par secteurs et finalités (adaptation, reconversion ou qualification)...

Cette contribution ne prétend pas examiner tous les éléments de transformation qui affectent cette nébuleuse mais vise à cerner les conséquences des transformations du système de formation sur les formateurs issus des métiers de base (ouvriers, employés et techniciens) et intégrés dans des structures comme celles de l'Afpa.

FONCTION SOCIALE OU PROFESSION ? L'EXPERIENCE DE L'AFPA

Historiquement la principale structure de formation des adultes, l'Afpa, s'est constituée en recrutant des professionnels accomplis de différents métiers qui ont été formés à une démarche pédagogique spécifique expérimentée dans les années 1930 : la Formation Professionnelle Accélérée (FPA). La FPA se voulait une méthode extrêmement précise évitant de "pédagogiser" un apprentissage mené de bout en bout par un professionnel du métier : "Partant de la constatation que tout exercice manuel est la composante de mouvements élémentaires, il en est déduit que ces mouvements doivent être analysés et isolés. Par ce moyen, il est permis au stagiaire débutant d'assimiler les difficultés du métier par fractionnement aussi simple que possible. Cette opération est la décomposition des mouvements (...) Le principe suivant a donc été énoncé : n'enseigner qu'une opération manuelle à la fois, en allant du simple au complexe (...) Ne jamais exécuter un travail qui dépasse les connaissances acquises (...) Dans une spécialité déterminée, l'ensemble des cours théoriques et pratiques à enseigner à un élève d'un centre de FPA doit être donné par un seul moniteur. Pour un enseignement pratique il a été reconnu que la pluralité d'instructeurs était moins efficace que le maître unique" (Rossignol, 1951).

La pédagogie mise en œuvre était configurée dans un contexte de domination du travail prescrit, de rationalisation du travail et de stabilité des fonctions et de l'emploi et a été présentée comme une méthode de professionnalisation fondée sur l'hypermotivation, c'est-à-dire la segmentation rationnelle des métiers : " ...nos centres, au lieu de former des maçons, forment d'une part des limousinants qui ne connaissent que le travail de la pierre, et de l'autre des briqueteurs qui ne connaissent que le travail de la brique. Le résultat, c'est que le briqueteur spécialisé sortant de nos centres arrive à empiler 1500 à 1800 briques par jour, alors que le maçon traditionnel n'en empile que 700 à 900". (Denizet, 1947). Cette méthode d'apprentissage professionnel développée par l'Afpa a été initiée par Carrard (1940) et a donné lieu à certaines interprétations approximatives insistant sur la posture passive du stagiaire, enfermé dans un scénario pédagogique rigide fondé sur l'exécution de tâches prescrites. Terral (2009) développe une analyse plus équilibrée pointant l'éclectisme de Carrard fondé sur des considérations "quasi métaphysiques" et une pédagogie de l'action considérée comme composite par l'auteur. Or les apports de Carrard ne résident pas dans les digressions idéologiques qu'il développe dans ses ouvrages (sans grand lien avec ses options méthodologiques appliquées à l'apprentissage des métiers) mais dans l'intuition pragmatique qui l'a conduit à établir un lien "organique" entre l'analyse du travail et les méthodes de formation professionnelle, thèses consignées dans l'ouvrage collectif qu'il pilota avant son décès (1953).

Carrard reprenait d'ailleurs des thèses développées par d'autres spécialistes de la psychologie appliquée au travail : "(...) toute formation professionnelle ouvrière doit être une formation fonctionnelle ; autrement dit, elle doit mettre le candidat en contact avec la réalité, avec le travail même qu'il aura à accomplir plus tard dans l'exercice de son métier. (...) Les appareils et les outils qui imitent tout à fait la réalité d'une machine sans faire, comme la machine véritable, courir de risques au candidat, sont ceux qui se prêtent le mieux à la formation du futur ouvrier. (...) C'est pourquoi il faut débiter dans ce domaine par le concret, l'exercice des sens et ensuite seulement passer à l'abstrait". (Walther, 1946). De cette approche découlait une conception du formateur comme porteur de l'efficacité de la formation : "On retiendra essentiellement que le moniteur (Afpa) est avant tout un professionnel, initié à la pédagogie et non un pédagogue de profession, qu'il est unique pour un groupe restreint (15 personnes au maximum), qu'il est donc dans une position particulière à l'égard de chacun des formés : un peu l'ancien, un peu le chef - on ne le tutoie pas et il ne tutoie pas les stagiaires - et qu'il n'a qu'une marge d'initiative très limitée. Son travail est planifié sinon préparé, du moins guidé, même s'il lui reste à écrire le déroulement de ses interventions journalières". (Benoît, 2000). Avec le temps le moniteur consolidait son expérience en matière de connaissance des stagiaires et de leurs comportements. Cette option était d'autant plus efficace que la cible de formation relevait de spécialisations professionnelles étroites et que les stagiaires bénéficiaient d'une orientation psychotechnique élaborée permettant de détecter des aptitudes telles que : "(la) concentration de l'attention, la stabilité émotionnelle, l'expérience préalable de tâches manuelles, le sens du réel et le besoin ressenti de se hâter vers un résultat pratique" (Friedmann, 1968).

En fait, la méthode pédagogique fondée sur l'analyse du travail favorisait une convergence "naturelle" avec le professionnel accompli qu'était le formateur Afpa : "Son expérience du travail ouvrier lui fournit la trame qui non seulement va organiser la transmission des apprentissages, mais aussi le sens qui va leur être donné. Le rapport des stagiaires à l'enseignant s'en trouve profondément transformé ; le formateur n'est pas qu'un agent de l'institution chargé de la transmission de connaissances délogées de toute référence à une réalité immédiate. Il remplit objectivement une fonction de modèle identitaire dont la légitimité se fonde sur sa maîtrise du métier" (Bonnet, 1999). La méthode d'apprentissage de l'Afpa, fondée sur la confrontation à l'activité de travail elle-même recomposée en séquences progressives, entretenait la légitimité du moniteur comme homme de métier. Avec le temps le moniteur consolidait son expérience en matière de connaissance des stagiaires et de leurs comportements.

Enfin une comparaison de la trajectoire de diplômés de l'Education nationale et de titulaires de CFPA (1^{er} degré) réalisée par le Cereq et l'Afpa et publiée en novembre 1976¹ (on est encore dans le quasi plein emploi), faisait apparaître qu'à insertion équivalente les titulaires de Certificats de FPA "occupaient des emplois plus diversifiés tout en restant dans le domaine de spécialité de départ, et atteignaient en plus grand nombre les niveaux de qualification P2 et P3, tout en ayant connu des changements d'employeurs légèrement plus nombreux que les titulaires de CAP. (...) cette confrontation est très favorable à la FPA et il serait souhaitable de savoir si le passage à une situation de fort chômage a modifié cette situation, et au profit de quelle formation" (Fourcade, 1979). Cette étude relativisait l'idée que les formations Afpa, trop spécialisées, entravaient les possibilités d'évolution professionnelle ultérieure...

L'Afpa s'est heurtée par la suite à plusieurs difficultés (en dehors des effets du chômage de masse qui a détérioré le rapport à l'emploi de tous les opérateurs de formation) :

- L'accélération des transformations des contenus d'activité liée aux innovations en matière d'outillage, de technologies, de matériaux.
- Les organisations post-tayloriennes du travail réduisant les dimensions prescrites du travail qui facilitaient la référentialisation des activités, la reconstitution de situations de travail dans les organismes de formation et les standards d'apprentissage.
- La réinternalisation des fonctions formatives par les entreprises notamment avec l'essor de l'apprentissage et des alternances mais aussi par la montée en compétences des organisations et des salariés eux-mêmes.

Mais, au-delà de ces difficultés, le nouveau contexte prédisposait plus à un renforcement de la synergie entre les organismes de formation professionnelle et le système productif. Or c'est l'éloignement qui a prévalu... Un éloignement accentué par l'absence d'un compromis fécond entre l'école, le patronat et le mouvement syndical autour d'un enseignement professionnel réduit à une voie de relégation :

- "La massification scolaire et le projet de qualifier tous les élèves ont conduit à "confier" au lycée professionnel la mission de "récupérer" les plus faibles d'entre eux. Ceci a transformé profondément les conditions de travail des enseignants. (...) Recrutant des élèves sélectionnés par leurs échecs, identifiés à ces élèves parce que leur carrière scolaire est moins académiques que celle de leurs collègues

¹ "Comparaison du devenir professionnel de titulaires de CAP et de CFPA 1^{er} degré. Note sur les premiers résultats disponibles" (spécialités du bâtiment et des métaux en Nord, Haute Normandie et région parisienne).

de l'enseignement, désormais coupés des cultures ouvrières, les professeurs de lycée professionnel construisent une clôture qui les distingue, à la fois, des familles des élèves, du monde de l'entreprise et de leurs collègues qui enseignent dans des filières que l'on continue à considérer comme "normales". Ainsi se forment une adaptation contrainte à des difficultés scolaires croissantes et, probablement, une identité de métier plus psychologique et sociale que strictement technique et professionnelle" (Jellab, 2005).

Cette stigmatisation des élèves de l'enseignement professionnel scolaire et cet isolement de leurs enseignants s'alimentent mutuellement sans que les contre-performances d'une telle situation ne soient abordées sérieusement notamment sous l'angle économique et social mais aussi sur l'image de la formation continue et des formateurs d'adultes eux-mêmes. La valorisation de la formation continue ne peut pas se construire sur la dégradation de l'enseignement professionnel.

UN SECTEUR D'ACTIVITE ?

Sous l'impulsion de l'Etat la fin des années 1990 a été marquée par la tentative d'organiser l'activité de formation continue par le biais de la mise en place d'un secteur d'activité à part entière. Cette hypothèse était supposée favoriser la professionnalisation des métiers de la formation et la montée en qualité de l'appareil de formation. Un contrat d'étude prospective des organismes de formation privés sera mis en œuvre et publié en 1998. Près de 15 années se sont écoulées depuis et en lisant attentivement les scénarios d'évolution des organismes de formation développés dans ce CEP, il apparaît qu'aucun de ceux-ci ne s'est véritablement imposé. La situation actuelle est une sorte de mixage entre la régression pédagogique, l'élitisme éducatif, l'émergence de pratiques informelles d'échange de savoirs et de processus de développement des compétences dans le travail qui échappe à la gouvernance du système institutionnel issu de la loi de 1971 et au secteur d'activité lui-même.

La progression permanente du nombre de prestataires de formation (32 600 en 1993, 50 301 en 2010) vient fortement à relativiser l'option d'un secteur d'activité régulé et organisé. Pourtant le Ministère du travail, par le biais de la Dares, reproduit régulièrement l'analyse d'une "forte concentration" de ce secteur d'activité. Or aucune des caractéristiques de l'activité de formation continue ne vient corroborer cette affirmation. Pour la Dares, 3 % des opérateurs ayant la formation continue comme activité principale et dépassant 3 millions d'euros de chiffre d'affaires réalisent 46 % du chiffre d'affaires global (6,9 milliards d'euros) des 14 500 organismes concernés. D'une part, cette analyse évacue le fait que l'activité de formation continue

correspond à un marché de 11,5 milliards d'euros réalisés par 50 300 prestataires dont 38 570 sont des entreprises qui ont une activité principale autre. D'autre part en données brutes les 440 organismes de formation qui se partagent un chiffre d'affaires de 3,2 milliards d'euros sont loin d'illustrer une concentration du secteur ! Toutes les définitions économiques de la concentration convergent sur le fait qu'elle résulte d'un phénomène de domination de quelques grandes firmes procédant par absorption, fusion ou élimination des concurrents et parvenant à influencer de façon significative le fonctionnement du marché dans une logique de monopole (prix, comportement des consommateurs, position stratégique, etc.). Evoquer le terme de concentration en s'appuyant sur plusieurs centaines d'opérateurs concurrents ayant un chiffre d'affaires moyen de 7,3 millions d'euros semble très exagéré...

Une autre illustration emblématique de la dégradation qualitative de l'appareil de formation continue tient dans la difficulté à identifier une profession des formateurs d'adultes. Ce groupe social est marqué d'un halo statistique important lié à sa diffusion/dissolution (formateur permanent, occasionnel, précaire, bénévole,...) dans la plupart des champs d'activité. Selon les données de l'Insee, le nombre de formateurs ou d'animateurs de formation continue était de 149 000 en 2008 dont 1/3 en temps partiel, 20 % de CDD et 20 % d'encadrants. En données brutes cela donne : 30 000 cadres, 30 000 formateurs en CDD, 89 000 formateurs en CDI, 49 000 temps partiel... Selon la Dares² la majorité des formateurs est salariée mais la part des libéraux ne cesse d'augmenter et s'élève à 12 % en moyenne sur la période 2009-2011 (contre 3 % seulement sur la période 1982-1984). La part du sous-emploi (14 %) est plus élevée dans cette profession qu'en moyenne. Près des trois quarts des formateurs salariés travaillent dans des établissements de moins de 50 salariés, et très majoritairement dans ceux de moins de dix salariés. A cette comptabilisation statistique s'ajoute des centaines de milliers de salariés qui effectuent des prestations de formation de façon occasionnelle rendant encore plus difficile l'établissement d'un périmètre professionnel stable et précis.

Cette équation suffit à contester l'hypothèse d'un secteur d'activité de la formation comparable aux autres secteurs économiques. Il y a par contre des différentiels organisationnels conséquents au sein des opérateurs de formation en termes de gestion des ressources. Quoi de commun entre l'Afpa qui emploie 4500 formateurs permanents en CDI et un volant d'environ 2000 CDD et des organismes de 40 ou 50 salariés qui coordonnent 500 ou 600 formateurs occasionnels ou vacataires ? En réalité l'activité de formation continue, assurée par plusieurs dizaines de milliers d'intervenants permanents (en déclin) et occasionnels (en expansion), est dans un

² Données Dares : Les familles professionnelles, portraits statistiques 1982/2011, décembre 2012.

processus d'atomisation et de réintégration partielle dans la sphère du travail social mais aussi dans la sphère économique elle-même, créant de fait une partition identitaire et statutaire non négligeable entre formateurs. Cette évolution est une remise en cause de l'hypothèse d'un secteur d'activité permettant de faire converger le social et l'économique. Le nombre important d'encadrants, de coordonnateurs, d'ingénieurs de formation, d'animateurs dans ce champ d'activité est une illustration du mode organisationnel dominant qui correspond plutôt à une activité de mobilisation de ressources formatives qu'à une activité de production de savoirs.

Notons également que les formateurs d'adultes sont d'abord issus de processus de "formation sur le tas" agrémenté d'auto-perfectionnements et de stages ponctuels... On ne devient pas formateur d'adultes par la voie scolaire et universitaire. Par ailleurs, l'engagement dans des cursus universitaires visant à former des formateurs traduit bien souvent une volonté de personnes déjà engagées dans cette activité de consolider des instrumentations empiriques, d'élargir leur approche et d'obtenir une reconnaissance académique. L'effort de formation et de professionnalisation des formateurs impulsé par la Délégation à la Formation Professionnelle (DFP) dans les années 1990 avait d'ailleurs privilégié ce type d'options.

La fonction formative en matière de production, de transmission et de diffusion des savoirs professionnels a donc plutôt été portée par les ressources propres des entreprises et des secteurs d'activité sous plusieurs formes : les tuteurs, les formateurs occasionnels ou permanents rattachés aux entreprises, les intervenants d'entreprises au sein des organismes de formation, l'activité de formation réalisée par des entreprises ayant une autre activité principale (40 % du marché) (Michun, Simon et Valette, 2010).

A cette montée en puissance du rôle formatif de salariés d'entreprise s'est ajouté le développement des processus informels d'apprentissage, de diffusion et d'échange de savoirs au sein des communautés, réseaux et collectifs professionnels. Ce mouvement lié aux effets de l'allongement des études des nouvelles générations et aux transformations technico-organisationnelles du travail (accélération des changements techniques, diffusion des Tic, progression des qualifications intermédiaires, redéploiement des strates managériales, etc.) a sapé le modèle d'une formation des adultes reproduisant les cadres et les méthodes de l'univers éducatif. Univers qui était sous-tendu par le rôle central de l'enseignant, professionnel du savoir.

L'augmentation du nombre d'organismes de formation (comptabilisés comme tels sur le plan administratif à travers la déclaration d'existence déposée en Préfecture) ne doit donc pas faire illusion et ne s'est pas traduite par une explosion du nombre de

formateurs permanents (en CDI) d'adultes. A cette communauté composite s'ajoutent désormais des dizaines de milliers de formateurs précaires, libéraux, occasionnels, vacataires, etc. qui échappent à tout cadre sérieux de professionnalisation garantissant la qualité des contenus et des méthodes caractérisant leurs prestations. Les mécanismes de dépenses en matière de FPC ont largement contribué à cette zone d'activité faiblement régulée, contrôlée et évaluée socialement et économiquement. Or tout type de professionnalité résulte d'un contrôle social et économique fort.

FORMATEUR OU TRAVAILLEUR SOCIAL ?

Dans l'autonomisation des logiques institutionnelles par rapport à l'économie, les politiques dites d'insertion tiennent une place importante. A mi-chemin entre l'action sociale et la politique de l'emploi les dispositifs d'insertion ont largement, depuis les années 1980, intégré une dimension éducative et formatrice. La prise en charge de populations en difficulté sur le marché de l'emploi s'est construite en alternative au Service Public de l'Emploi. Les jeunes sortis prématurément de l'école ou en dérive et les chômeurs de longue durée ont été les cibles prioritaires des dispositifs d'insertion qui relevaient d'un subtil dosage entre actions de formation et contrats aidés...

De nombreux programmes de formation/insertion ont été mis en place depuis le début des années 1980 à partir desquels se sont développés des milliers de structures spécialisées sur les publics "en difficulté" combinant des prestations diverses mobilisant des volets formatifs allant du traitement de l'illettrisme à diverses formules de préformation ou de pré-qualification visant à acquérir des "pré-requis" pour accéder à des formations qualifiantes ou des contrats en alternance, voire à des contrats de travail... Ces programmes ont donné naissance à des milliers d'intervenants spécialisés dans les publics en rupture sociale qui se sont vus affublés du "statut" de formateur. Des formateurs confrontés à une reconnaissance économique toute relative et marqués par les contrats précaires et les bas salaires compte-tenu de la modestie des crédits affectés à ces programmes.

Les tentatives alternatives visant à reconstituer une synergie formation/qualification/emploi ne parviendront pas à s'installer durablement (Santelmann, 2007 a). Ainsi le Crédit Formation Individualisé (CFI), mis en œuvre en 1989, s'appuyait sur une volonté d'articulation de l'ensemble des mesures dans la lutte contre l'exclusion (notamment permettre à chaque jeune d'exercer un droit à un premier niveau de qualification et d'améliorer ses chances d'accès à l'emploi). Fondé sur une logique de rapprochement de moyens et d'acteurs autour d'une politique locale, le CFI a pu initier la mise en œuvre d'une programmation locale (bassin d'emploi) des formations

qualifiantes pour les jeunes. L'expérience tourna court faute d'une cohésion institutionnelle permettant de déterminer l'objectif réel du dispositif : l'accès à un premier niveau de qualification apparaîtra comme une façon d'esquiver la question de l'accès à l'emploi des jeunes.

Le programme Paque (préparation active à la qualification et à l'emploi - 70 000 places en 1992 + 10 000 places en 1993) visait à traiter de façon simultanée les difficultés d'insertion sociale et professionnelle et l'absence de maîtrise des savoirs de base. Ce programme créé en additionnalité du CFI avait pour objectif de remettre les jeunes en "grande difficulté" en condition de pouvoir occuper directement un emploi, une activité ou d'entrer dans un cursus qualifiant. L'effort de formation dans PAQUE était l'élément fédérateur d'autres prestations (comportement, citoyenneté, santé, socialisation, etc.) et d'un suivi social personnalisé. Sur la base des limites du CFI, ce programme tenta de procéder à un regroupement de l'offre de formation par le biais d'un conventionnement global permettant de rassembler des moyens. Chaque organisme conventionné devait s'appuyer sur un partenariat pédagogique diversifié et un réseau d'entreprises permettant un traitement individualisé des jeunes et l'organisation d'une alternance intégrée. Le financement des actions Paque avait intégré la nécessité et la diversité des fonctions de régulation d'un dispositif. Comme le CFI, il n'était donc pas finalisé sur le seul accès à des stages mais il était fondé sur les fonctions suivantes qui seront financées comme telles :

- l'ingénierie pédagogique,
- la fonction bilan,
- le suivi en entreprise,
- la formation de formateur,
- le placement des jeunes.

Ces moyens impliquaient la capacité pour le prestataire de mettre en place pour chaque jeune des scénarios pédagogiques diversifiés et modularisés, un suivi pédagogique individualisé étroit mais aussi des démarches d'insertion dans le travail. La procédure d'orientation des jeunes vers ce programme était maîtrisée par les carrefours-jeunes (missions locales et ANPE) en liaison avec les fonctionnaires territoriaux de l'Etat (coordonnateurs de zone). Sur le plan pédagogique, des Centres Régionaux d'Appui Pédagogique et Technique (CRAPT) avaient été mis en place, après instruction nationale. Leur rôle consistait à apporter aux organismes de formation un soutien méthodologique et conceptuel en matière de pratiques et d'outils pédagogiques. Le programme fut supprimé au bout de deux ans...

La démarche de suivi et d'évaluation (Santelmann, 1993, 1994, 1995) menée dans ces deux dispositifs ne fut jamais utilisée par la suite dans la conception des nouveaux dispositifs qui seront mis en place ultérieurement comme le programme Trace qui se

limitera à une ingénierie de parcours occultant l'apport des organismes de formation... et des entreprises (Santelmann, 1993).

Les politiques publiques du milieu des années 1990 entérineront le volet de traitement social des dispositifs de formation dédiés aux jeunes et aux chômeurs de longue durée au détriment des synergies locales de rapprochement avec les entreprises. Or le crédit de tout système de formation professionnelle tient dans le rapport de confiance qu'il est capable d'établir avec les employeurs et les salariés. C'est la capacité des opérateurs de formation à améliorer significativement les compétences des salariés les moins qualifiés qui est la principale façon de pouvoir démontrer aux entreprises la portée des démarches qu'ils développent auprès des chômeurs et des publics en insertion. Spécialiser des organismes de formation vers les sans emploi peu qualifiés aboutit en fait à les éloigner des entreprises !

Un effort de formation concentré essentiellement sur les chômeurs de longue durée et les publics en difficulté d'insertion dans une logique de retour rapide à l'emploi (politique curative) n'est crédible que si il est accompagné d'une politique de montée en qualification des salariés les moins qualifiés (les plus menacés de chômage) (politique préventive) et mise en œuvre par les mêmes opérateurs dans chaque bassin d'emploi. Cela signifie en clair que les opérateurs concernés doivent pouvoir offrir des démarches de développement de compétences facilitant le mixage des sans emploi et des salariés et capables de répondre à la fois à des objectifs de réinsertion dans le travail et de montée en compétences de salariés aspirant à une meilleure employabilité.

Par ailleurs, la question des savoirs qui sous-tendent l'exercice d'un emploi, même considéré comme "non qualifié", est bien au cœur de l'essentiel des politiques d'emploi dédiées aux chômeurs les moins qualifiés. L'interrogation est déjà ancienne et avait traversé une étude sur l'opportunité des stages de formation destinés aux chômeurs faiblement qualifiés (Stankiewicz, Foudi et Trelcat, 1993) qui concluait à un doute sur la pertinence d'une telle option dans un contexte de persistance des emplois non qualifiés : "Si les stagiaires "se destinent" à des emplois non qualifiés, nul besoin de formation affirment les auteurs, puisqu'ils possèdent déjà les capacités idoines pour ces emplois. (...). En fait, les emplois classés et répertoriés comme non qualifiés exigent, nous le savons, nombre de compétences jusqu'alors souvent ignorées, compétences qui elles-mêmes sont en forte transformation". (Podevin, 1993).

On dégage de ce point de vue que la professionnalité des formateurs intervenant auprès des moins qualifiés doit reposer sur un arc de compétences construit autour de la connaissance du monde de l'entreprise et des univers de travail, c'est-à-dire un

profil assez éloigné de celui des travailleurs sociaux où prédominent les compétences psycho-sociales et sanitaires. De même la taille et le caractère plurisectoriel des organismes de formation concernés doit leur permettre d'offrir une gamme de prestations diversifiées (formations qualifiantes modulaires, orientation professionnelle approfondie, bilans de compétences, coaching, VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), plateformes techniques vocationnelles, démarches de simulation, etc.) à l'égard de jeunes en insertion, de salariés, de travailleurs temporaires et de chômeurs. Ces prestations doivent articuler l'intérêt économique et la performance sociale.

Cette concentration d'instruments permet également une rentabilisation d'équipements et de ressources souvent sous-utilisés dans des programmes et dispositifs spécialisés ou ciblés sur des publics précis. Les flux insuffisants de publics poussent à des logiques inflationnistes en durée de prestations ou à des rationalisations par regroupement territorial rompant avec la proximité. Par ailleurs la spécialisation par publics ou statuts entraîne la spécialisation par typologie de prestations et d'objectifs. Ne former que des chômeurs fait perdre de vue le point de vue des entreprises, à l'inverse ne former que des salariés amenuise l'instrumentation utile à la reconstruction des compétences ou à leur transférabilité.

La réticence des TPE (Très Petites Entreprises) et PME (Petites et Moyennes Entreprises) à accepter que leurs salariés puissent se former dans des délais dépassant la semaine ou le mois ne peut être dépassée que si les opérateurs sont en capacité de remplacer les salariés en formation par des stagiaires, des alternants ou des travailleurs temporaires. Ce système de remplacement (qui peut être fondé sur des éléments financiers évitant à l'entreprise des coûts supplémentaires) a permis aux pays scandinaves d'optimiser l'usage de la formation permanente. Enfin, le mixage des publics a l'énorme avantage de réduire les discriminations et les représentations négatives des employeurs à l'égard des sans emploi, représentations qui sont aussi portées par de nombreux salariés.

Opérateurs uniques sur un bassin d'emploi ne signifie pas statut unique, monopole ou absence de concurrence au niveau local ou régional, mais suppose une volonté de réduire l'extrême atomisation et spécialisation des milliers de prestataires intervenant auprès des populations en difficulté avec l'hyper-proximité comme argument central. Cela n'exclue pas les alliances ou les partenariats. Cela n'est pas contradictoire à un cahier des charges tri-annuel associé à des démarches de suivi et d'évaluation.

UNE INGENIERIE DE FORMATION ENTRAVEE

Deux écueils menacent donc la professionnalité des formateurs d'adultes : un tropisme trop fort des politiques d'insertion conçues comme le traitement social des sans emploi et une conception réductrice du rapport entre entreprises et organismes de formation.

Il est tout aussi illusoire de croire à une dissolution de la fonction formative dans des organisations du travail "intelligente" qu'à une révolution pédagogique détachée des mutations du travail. Ainsi les Tic sont à la fois l'expression dynamique de transformations technologiques du système de production et des leviers de diversification des pratiques formatives. La diffusion des savoirs professionnels n'est socialement et économiquement productive que dans un rapport critique avec le travail, ce qui suppose de l'autonomie et non de la subordination. Il est donc nécessaire de travailler à l'équilibre entre le rôle des formateurs permanents et les acteurs de l'entreprise porteurs des fonctions formatives.

Le système institutionnel de formation continue est devenu un obstacle à cet équilibre à construire. Fondé sur une obligation de dépenses de la part des entreprises il s'est organisé sur la base de conception de dispositifs justifiant ces dépenses et non sur le repérage de l'utilité sociale et économique de la formation des adultes. Or ce repérage extrêmement complexe repose plus sur une coopération entre les entreprises et les organismes de formation que sur la mise en œuvre de programmes et de dispositifs standards où la dimension de conception, d'innovation et d'adaptation est minorée, voire éliminée.

La montée en puissance des logiques prescriptives du côté de la commande publique et paritaire (Opca, services administratifs des régions, Pôle Emploi, etc.) qui détient même sur les commandes d'entreprises (rôle de la direction des achats des entreprises, etc.) a également réduit le périmètre des compétences des organismes de formation. Ainsi le système du Droit Individuel à la Formation (Dif) a privilégié l'accès à la formation sur son usage (peu d'évaluation de l'efficacité et de l'efficience de la FPC) avec deux effets : le très faible intérêt de cette formule par les salariés (en 2010, 6,5 % des salariés ont utilisé leur droit) et l'indigence des durées et des contenus des formations mobilisées.

Malgré ces obstacles qui induisent un mode d'achat de la formation qui réduit la valeur ajoutée des organismes de formation et des formateurs, les métiers de la formation vont être contraints de refonder leur activité dans une logique d'accompagnement et d'appui des dynamiques professionnelles collectives (mutations

du travail) et individuelles (mobilités). Sous cet angle, l'avenir des formateurs est intimement lié à celui de l'ingénierie de la formation professionnelle en tant que décrypteur collectif et actif (critique) de la diffusion des savoirs et des mutations du travail. Cela signifie également une "doctrine" de l'individualisation qui rompt avec les injonctions administratives des commanditaires qui se sont construites selon des logiques ambiguës sans grand rapport avec la recherche de l'efficacité pédagogique (voir encadré).

Clarifier la notion d'individualisation en formation des adultes

Si, pour un organisme de formation responsable, la réussite de tous demeure l'essentiel, on mesure, à l'expérience de ces vingt dernières années, qu'il faut mettre fin à :

- ce qui entrave la diversification des démarches pédagogiques dans les formations ;
- ce qui accentue le poids des spécialisations disciplinaires, des conceptions parcellaires des savoirs, des oppositions entre savoirs généraux, techniques et transverses ;
- ce qui entretient le cloisonnement entre formés sous l'angle des niveaux, des statuts, des origines sociales, etc.

D'ailleurs ces trois dimensions se renforcent mutuellement : la spécialisation des pédagogies est intimement liée à la séparation des savoirs qui entérine les clivages sociaux, voire les discriminations. L'individualisation en formation professionnelle n'est pas une voie pédagogique qui s'opposerait à des modes plus collectifs ou plus standardisés, elle est essentiellement une approche plurielle, combinatoire, pluri-modale des approches pédagogiques qui s'appuie sur l'analyse du travail et les modes d'apprentissage des personnes.

Or si on croise ces deux dimensions, on ne peut être que conforté dans la nécessité de développer une approche pluri-modale de la formation plutôt que d'opposer des options singulières (le présentiel contre le distanciel, le stage contre l'autoformation, l'alternance contre l'apprentissage uniquement en centre, etc.). C'est le recours modulé à toutes ces options qui garantit une véritable individualisation (reconnaissance et intégration des différents styles d'apprentissage au sein d'un groupe d'apprenants). Le lien entre l'analyse du métier et les modes d'apprentissage des personnes et au cœur des choix en matière de dosage des méthodes : la formation individualisée est une combinatoire d'options (ainsi l'alternance, la Foad (Formation Ouverte et A Distance) ou le e-learning n'auront pas le même poids selon les métiers ciblés).

Assurer cette pluralité de réponses suppose une connaissance plurisectorielle fondée sur une approche pluri-métiers et pluri-technologiques, une expérience des comportements en formation d'une population socialement hétérogène, une implantation territoriale diversifiée, une ingénierie pédagogique solide...

La recomposition des contenus du travail qui concerne notamment les fonctions intermédiaires devenant le pivot des nouvelles organisations a entraîné beaucoup d'instabilité dans les collectifs de travail. Sont bousculées à la fois les notions de hiérarchie fonctionnelle, de "pré-requis" et de professionnalisation qui sous-tendaient le rôle de la formation professionnelle. Des nouvelles façons de produire efficacement sont en œuvre mais se heurtent aux conceptions pyramidales d'hier. " (...) le principe d'unité et de cohérence qui régnait à l'époque taylorienne semble perdu. Faute de mieux, la mécanique gestionnaire taylorienne continue de tourner, bien qu'elle soit de plus en plus décalée par rapport aux processus qui expliquent effectivement la réussite et la survie des firmes" (Veltz, 2000). Une partie des fonctions de réalisation, de contrôle et de conception, autrefois séparées se retrouvent entremêlées au sein d'un même collectif ou même d'un seul opérateur, ce qui entraîne :

- Une complexification qui nécessite une maîtrise des savoirs de base, une culture technique plus large et une posture d'adaptation permanente qui découle de l'élargissement de la notion d'emploi : "Les définitions de poste sont plus floues et les descriptions d'activités plus larges. Ce caractère semble trouver une explication dans le fait que la flexibilité suppose un abandon des systèmes de description de tâches précises, outil précieux s'il en est dans le modèle taylorien. Bien plus, cela signifie une rupture avec la certitude et la prévisibilité des comportements. (...) L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation" (Wittorski, 1997).
- Des univers ou des environnements (clients, technologiques, collectifs, hiérarchiques, normatifs, etc.) plus contraignants du point de vue des ressources mentales et des savoirs pré-construits. Toutes les injonctions d'autonomie et d'initiative participent à ce phénomène.
- Des processus de différenciation important : il y a une gamme plus large d'exercice des mêmes types d'emploi du point de vue des contextes et des contenus de travail.

L'ingénierie de formation doit désormais quitter l'univers des référentiels rigides et stables tant dans l'approche des savoirs professionnels que dans l'unilatéralité des méthodes d'apprentissage (l'heure est aux combinatoires de démarches et de ressources). Dès les années 1980 (on mesure ici le retard du système français de formation des adultes) le décalage entre les référentiels étroits de la formation professionnelle (qualification formelle) et les critères de sélection des entreprises (compétences attendues) étaient pourtant pointés : " (...) l'instabilité des systèmes de travail engendre l'impossibilité de s'appuyer sur l'analyse des tâches pour guider et définir les formations. La performance attendue dans le poste ne pouvant plus servir d'ancrage pour la formation, celle-ci, autrefois chargée de transmettre les

connaissances, vise dorénavant à favoriser "l'adaptabilité professionnelle" par l'acquisition de compétences transversales. On peut ainsi préparer les salariés à faire face à des situations de travail peu définies et évolutives dans le présent et à des progressions ultérieures au sein d'un champ de travail indéterminé" (Dugué, 1994).

Le débat sur les compétences transverses a témoigné de l'obsolescence d'une formation professionnelle axée sur le contenu technique des postes de travail non pour tomber dans l'option inverse d'occultation de ces savoirs, mais dans le nécessaire rapprochement des dimensions transverses, contextuelles et techniques des activités professionnelles.

Ces évolutions se heurtent aux systèmes de gestion des ressources humaines "à la française". Elles obligent à une reconstruction des référentiels de formation et à une meilleure appropriation des situations professionnelles clefs et des blocs de compétences exigés par les entreprises mais aussi utiles aux mobilités professionnelles. Les formateurs vont donc devoir élargir leur champ d'intervention dans un rapport plus rapproché et plus critique avec l'organisation du système de production, ce qui suppose une ingénierie de conception et d'appui fortement renouvelée. Cette posture est cependant en rupture avec le cadre institutionnel dominant qui réduit la formation à une fonction subordonnée (intégrée) ou distanciée (autonome), rarement comme élément rétroagissant et facteur d'innovation économique et sociale.

Par ailleurs les formateurs doivent compter sur l'émergence des processus informels et expérientiels de développement des savoirs et s'insérer dans ces mouvements avec une posture nouvelle : "L'analyse du rôle du formateur dans l'accompagnement de l'autoformation débouche ainsi sur un constat à priori paradoxal : tandis que la part de responsabilité et de contrôle de l'apprenant sur sa formation augmente, l'importance de l'encadrement humain de l'apprentissage, loin de diminuer, se diversifie et se complexifie" (Carré, 1992).

CONCLUSION : SE REAPPROPRIER LES MUTATIONS DU TRAVAIL

Ces trente dernières années ont été marquées par plusieurs modifications majeures du contexte de mobilisation de la FPC : la massification de l'enseignement secondaire et supérieur combiné à un taux important de poursuite d'études supérieures, les mutations techniques et organisationnelles du travail, le chômage de masse qui a modifié complètement la donne en matière de "pénurie" de main d'œuvre qualifiée qui avait dominé l'après-guerre.

D'une manière générale l'accès aux savoirs s'est redéployé autour de trois sphères : l'école et l'université, l'activité de travail et la sphère domestique. Chacune de ces sphères s'approprie d'ailleurs des éléments qui étaient l'apanage des organismes de formation continue qui perdent peu à peu leur substance de départ. Les organismes de FPC occupent désormais un rôle mineur dans les processus de développement des adultes d'autant plus qu'ils sont assignés institutionnellement dans un rôle de duplication des autres processus alors qu'il leur faut tenir une fonction complémentaire et originale. La fonction sociale du formateur d'adultes s'en trouve bouleversée. Celui-ci ne peut plus être l'extension des corps d'un enseignement professionnel qui est lui-même déclinant dans sa forme scolaire (montée de l'apprentissage au niveau CAP).

Cette fonction organisée de la formation des adultes ne peut pas non plus, sans créer les conditions de la non solvabilité de son activité, se contenter de reproduire les espaces et les réseaux de l'autoformation qui relèvent de processus non mercantiles de diffusion et d'échange de savoirs. Elle peut de moins en moins se substituer aux organisations qualifiantes et apprenantes qui se développent dans les secteurs d'activité et les entreprises sauf à ne justifier son existence que dans les secteurs les plus archaïques qui précisément ne sont pas en mesure de développer des politiques de formation de leurs salariés. Plus largement l'activité d'adaptation professionnelle permanente des salariés que l'on croyait dévolue aux organismes de FPC est assurée majoritairement par des prestataires qui se situent hors du champ des organismes de formation (Michun, Simon et Valette, 2010).

Les principaux domaines où les organismes de FPC peuvent assurer une fonction décisive sont ceux où il s'agit d'une part d'accélérer des reconversions professionnelles de fond liées à des besoins de mobilités professionnelles (contraintes ou volontaires), des modifications substantielles des contenus d'activité ou des politiques volontaristes de montée en compétences des moins qualifiés, d'autre part d'accompagner les transformations structurelles et culturelles de l'appareil de production comme celles impulsées par les enjeux environnementaux et écologiques qui supposent des modifications importantes des objectifs assignés aux innovations technologiques et des comportements professionnels.

La formation professionnelle doit donc s'accommoder d'objectifs plus complexes et de pédagogies *ad hoc* visant notamment plus de polyvalence que d'hyper-spécialisations. Cela en concordance avec les normes et les critères d'efficacité en vigueur dans les entreprises. D'ailleurs les formateurs de l'Afpa ont intégré naturellement cette exigence : "(...) pour nombre de formateurs, polyvalence et qualification sont indissolublement liés. Tout porte à croire que la permanence de

cette affirmation renvoie pour partie aux parcours qu'ils ont réalisés en entreprises, mais aussi à la méfiance qu'ils manifestent à l'égard de ces dernières quant à l'utilisation qu'elles font de leurs stagiaires au cours de la période d'application" (Bonnet, 1999).

L'Afpa a entamé ces dernières années un vaste travail d'intégration des compétences "vertes" dans les référentiels des métiers auxquels elle prépare. Une démarche accompagnée d'illustrations audiovisuelles par métiers mises en ligne sur son site (<http://webtv.afpa.fr>) et de nombreuses initiatives visant à redéfinir les enjeux socialement responsables de l'exercice des métiers (hors série Afpa/Alternatives Economiques sur les métiers et le développement durable). Ces deux enjeux sont liés et nécessitent une profonde réorientation des activités et des financements publics de l'appareil de formation continue en lien avec les universités et les secteurs de pointe.

Les formateurs issus de l'entreprise (permanents ou occasionnels) doivent s'approprier les enjeux globaux relatifs aux mutations du travail et implications qu'elles conditionnent : l'enjeu du développement durable, l'appropriation des Tic par les salariés les moins qualifiés ou les conditions d'une intégration réussie des nouvelles générations dans les organisations de travail sont des bons exemples de cette orientation...

Du point de vue des enjeux et des finalités de la formation professionnelle, les années 1980 nécessitaient un large réinvestissement pluri-disciplinaire sur l'analyse du travail, il n'en fut rien : la recherche se pencha sur la sociologie du chômage, du non travail, du dépassement du travail... En fait, il y avait nécessité d'une mobilisation et d'un rapprochement des conceptions, autrefois séparées, qui sous-tendaient les ambitions de l'éducation populaire (faire avancer la démocratie dans l'entreprise) ou de l'analyse critique du travail (atténuer la division du travail, accompagner la dé-prescription, redéployer les espaces de décision et d'autonomie vers les échelons dits d'exécution).

Le formateur-métier est désormais pluriel il occupe des positions différentes du tuteur au formateur permanent en passant par le formateur occasionnel. Il tire sa plus-value non pas d'un enfermement dans son métier mais d'une appropriation des enjeux des transformations du travail et des transitions professionnelles. D'où la nécessité d'une ingénierie des savoirs et des compétences fédératrice de ces dizaines de milliers d'acteurs actifs du renouvellement des savoirs du travail. Cette ingénierie a besoin de l'apport de l'Université mais également de ce qui se passe dans les entreprises en matière de pratiques formalisées (ou non) de développement des savoirs (identité) et des compétences (engagement). Elle a également besoin de politiques publiques ambitieuses qui ne se résument pas à l'achat d'heures de formation !

BIBLIOGRAPHIE

- Benoist, P. (2000). *La formation professionnelle dans le bâtiment et les travaux publics, 1950-1990*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bonnet, B. (1999). *La formation professionnelle des adultes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Carrard, A. (1940). *Formation professionnelle*, Institut de psychologie appliquée de Lausanne. Edition faite à l'intention des élèves des centres agréés par le Ministère du Travail de la République Française.
- Carrard, A. (1941). *La jeunesse de demain, réforme scolaire, principes pédagogiques*. Paris, France : Editions Delachaux et Niestlé.
- Carrard, A. (1953). *Psychologie de l'homme au travail*. Paris, France : Editions Delachaux et Niestlé.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle. Recherche en formation continue*. Paris, France : La documentation Française.
- Denizet, J. (1947). "Les problèmes posés par l'emploi des prisonniers de guerre" *Revue Française du Travail*, 15-16.
- Dugué, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail*, 3/94. 273-292.
- Fourcade, B. (1979). La formation professionnelle des adultes et l'emploi. In Vincens J., Cabanis A. (dir.) *La formation continue et l'emploi*. Toulouse, France : Privat.
- Friedmann, G. (1968). *Problèmes humains du machinisme industriel*. Paris, France : Gallimard.
- Jellab, A. (2005). Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes. *Sociologie du Travail* 47, 502-517.
- Meignant, A. (1975). La formation des formateurs. In Delplancke J.F. (dir.) *La formation permanente* (p. 270-296). Paris, France : Retz/CEPI.
- Michun, S. ; Simon, V. ; Valette, A. (2010). La FPC comme activité secondaire. *Net.Doc du Cereq*, 61.
- Podevin, G. (1993). Faut-il former les chômeurs ou favoriser leur insertion directe dans l'emploi ? Une lecture de Stankiewicz, Foudi et Trelcat. *Formation Emploi*, 41. 33-42.
- Rossignol, M. (1951). Organisation et fonctionnement techniques de la formation professionnelle des adultes en France. *Revue Française du Travail*, 5-6.

- Santelmann, P. (1993). L'alternance d'insertion : quelle dimension professionnelle ? L'expérience du programme Paque. *Etudes et expérimentations en formation continue*, 19.
- Santelmann, P. (1993). Méthodologie du suivi des actions du programme Paque : quelques éléments de réflexion et de pratique. *Etudes et expérimentations en formation continue*, 18.
- Santelmann, P. (1994). L'alternance, pratique intégrative et organisatrice de l'entreprise. *Actualité de la Formation Permanente*, 130, 65-128.
- Santelmann, P. (1994). Les périodes en entreprise pour les publics en insertion. *Actualité de la formation permanente*, 131, 65-123.
- Santelmann, P. (1993). Insertion et formation professionnelles des jeunes. Quel droit à la qualification ? *Droit Social*, 5, 418-428.
- Santelmann, P. (2007). Les fondements obscurs des "politiques d'insertion". *Savoirs*, 14, 63-71.
- Santelmann, P. (2007). Enjeux syndicaux. L'enlisement de la formation professionnelle continue. *Revue de l'IRES*, 53, 51-81.
- Santelmann, P. (2009). Les distorsions diplômes/qualifications : l'exemple des techniciens et agents de maîtrise de type industriel. *Formation-Emploi*, 105, 53-65.
- Santelmann, P. (2009). Formation professionnelle et division du travail, les enjeux de l'après-guerre. *Education Permanente*, 178, 191-201.
- tankiewicz, F. ; Foudi, R. ; Trelcat, MH (1993). L'efficacité des stages de formation. *Formation-Emploi*, 41, 21- 42.
- Terral, H. (2009). *Eduquer les pauvres, former le peuple*. Paris, France : L'Harmattan.
- Veltz, P. (2000). *Le nouveau monde industriel*. Paris, France : Gallimard.
- Walther, L. (1946). *La psychologie du travail*. Genève, Suisse : Editions du Mont-Blanc.
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris, France : L'Harmattan.

DE L'USAGE DENORMALISANT DES REFERENTIELS. UN EXEMPLE POUR LA FORMATION DES MASSEURS- KINESITHERAPEUTES

*Stéphane BALAS,
docteur en sciences de l'éducation,
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD), Cnam,
membre de l'équipe "clinique de l'activité" (EA 4132)*

RESUME

Les référentiels, qui composent les diplômes professionnels, constituent des normes intangibles qui encadrent l'activité des enseignants et formateurs. Après avoir rappelé la polysémie du terme référentiel, cet article est l'occasion de présenter une intervention en clinique de l'activité avec des masseurs-kinésithérapeutes où une forme nouvelle de conception de référentiel descriptif de leur métier a été expérimentée. Elle consiste à identifier les dilemmes historiques et les acquis d'expérience qui constituent des éléments caractéristiques du métier et permettent aussi à ce référentiel d'être un outil de relance des dialogues pour ses différents utilisateurs. Cette caractéristique permet aussi d'envisager que ce type de référentiel devienne un bon instrument de développement des pratiques pédagogiques.

MOTS CLES

Référentiels / activité / autoconfrontation croisée / dilemmes / masseurs-kinésithérapeutes

■ Les diplômes professionnels, en France, sont aujourd'hui construits sous la forme de référentiels. Malgré les différences de méthodologies employées par les différents certificateurs (ministères, branches professionnelles, organismes divers) pour construire ces référentiels, plusieurs points sont partagés. Tout d'abord, le premier élément commun est que les différentes certifications se composent d'une première partie, descriptive, qui cherche à expliciter la cible professionnelle visée

(Maillard, 2007). De plus, ces différentes certifications sont le fruit d'un compromis social (Oiry, 2003) puisque la loi¹ impose aujourd'hui à chaque certificateur de recueillir l'avis des représentants des professionnels, employeurs et salariés, avant de créer un nouveau diplôme. La conception d'une certification est donc l'occasion d'un dialogue social (Merle, 2007) dont les référentiels, en particulier leur partie descriptive initiale, gardent la trace.

Malgré cette volonté d'associer les professionnels, ainsi que les enseignants et formateurs (Caillaud *et al.*, 2011) à la conception des diplômes, les référentiels sont souvent vécus comme des contraintes normalisantes par les acteurs chargés de leur mise en œuvre. Cette difficulté, pour les acteurs de la pédagogie, à s'emparer des référentiels, au-delà des questions de complexité formelle, provient sans doute du fait que la multiplication des référentiels dans la formation, l'enseignement et même l'entreprise, s'inscrit dans un processus de "grammatisation engagé sous la base de l'apparition de nouvelles formes *d'hypomnémata*" (Stiegler, 2006, p. 37). Ces hypomnémata évoqués par l'auteur sont des supports artificiels de la mémoire, qui permettent "la description, la formalisation et la discrétisation de comportements humains (ce) qui permet leur reproduction" (Stiegler, 2006, p. 37)

Ainsi, les formateurs et les enseignants peuvent, avec quelques raisons, voir dans les référentiels une "hétérodétermination" de leur pratiques (Schwartz, 2007, p. 130), une contrainte supplémentaire les poussant à la reproduction voire la conformation, la preuve d'une inféodation du monde éducatif aux dictats patronaux (Tanguy, 1994) ou, au contraire, l'affirmation d'un "scolaro-centrisme" (Maillard, 2003).

Au-delà de ces débats largement documentés aujourd'hui (Millet, Moreau, 2011 ; Brucy, 2008), les référentiels sont bien, en effet, des outils de normalisation (Chauvigné, 2010). Evoquant le rôle des référentiels, Pastré (1999, p.118) défend d'ailleurs ce rôle normatif du référentiel qui est sa "nature", mais constitue aussi son "mérite". On peut faire l'hypothèse que ce mérite évoqué ici est lié à l'appartenance des référentiels au registre de la prescription, et qu'ainsi, les pratiques des enseignants et formateurs peuvent trouver dans l'usage de ces référentiels, une occasion de développement de leurs activités, en s'appuyant sur cette prescription. Prot a montré, dans le cadre des activités de jury en validation des acquis de l'expérience (VAE) que pour ces enseignants et formateurs, l'usage d'un référentiel peut constituer une sorte "d'atelier social" (Prot et Magnier, 2003, p. 289) où le genre (Clot et Faïta, 2000) de leur métier d'enseignant est mis au travail.

¹ De modernisation sociale du 17 janvier 2002

Cependant, pour favoriser ce type de processus, il faut que le référentiel proposé offre aux formateurs et enseignants des "marges de manœuvre" (Coutarel, 2004) permettant la reprise des dialogues entre eux. Cette nature dénormalisante (Le Blanc, 1998), permet alors, dans l'usage, de retrouver les propriétés observables lors du processus de sa construction, c'est-à-dire sa "discutabilité" (Balas, 2012). Pour qu'un référentiel possède cette propriété et qu'il apparaisse proche du vécu des professionnels concernés, j'ai fait, après d'autres (Prot, 2011 ; Clot, Tomàs, et Kloetzer, 2009), l'hypothèse qu'il doit chercher à rendre compte d'une part du réel de l'activité de métier, au-delà du réalisé (Clot, 2001). En effet, le réel est bien plus vaste que l'activité réalisée qui n'est que la solution "qui a vaincu" (Vygotski, 2003). Le réel est aussi ce que l'on ne fait pas, ce qu'on aimerait faire, ce que l'on fait pour éviter de faire autre chose, ce que l'on a fait dans le passé et qu'on a renoncé à faire... Pour référentialiser (Figari, 1994) une part de ce réel, il faut donc chercher à décrire dans les référentiels, non seulement les solutions régulièrement mises en œuvre, mais aussi les "irrésolus" du métier.

Dans ce travail, je vais, dans un premier temps, présenter plus précisément les référentiels dans leur diversité en revenant en particulier sur le lien entre leurs normes et leurs usages (Maillard, 2001).

Je présenterai ensuite une intervention en clinique de l'activité (Clot, 1995) conduite avec un collectif de masseurs-kinésithérapeutes travaillant en centre de rééducation. Ce travail, dans le cadre d'une recherche doctorale, dans un milieu professionnel qui m'était inconnu avant l'intervention, a permis d'expérimenter la conception d'une nouvelle forme de référentiel descriptif de métier (Balas, 2011a) avec eux, en répertoriant les dilemmes qu'ils affrontent et qui cristallisent des "irrésolus" de leur métier et les acquis qui constituent des ressources pour leurs actions, face à ces dilemmes.

Enfin, une partie finale permettra de présenter certains usages dénormalisants de ce référentiel expérimental par les acteurs de la formation.

REFERENTIELS, NORMES ET ACTIVITES

Quand on étudie les référentiels, on découvre très rapidement la diversité de ceux-ci. Cette diversité, si elle fait sans doute écho à une multiplicité des usages sociaux, nécessite une description plus systématique afin d'en souligner les enjeux et les contours.

Mais à quelles fonctions répond cette inflation de référentiels que l'on constate aujourd'hui ? De repère collectif répondent Cros et Raisky. En effet, "Comment construire du sens collectif s'il n'existe pas des repères communs ?" (2010, p. 107). Ainsi, selon le domaine concerné, la nature du référentiel va changer.

Aujourd'hui, on peut classer les référentiels en trois catégories (Balas, 2011a) assez distinctes : les référentiels qui visent à décrire un métier, une activité professionnelle, un emploi ; ceux qui outillent les processus de certification et d'évaluation ; ceux, enfin, qui décrivent (et organisent) des processus d'acquisition de connaissances et de savoirs de nature diverse.

Les premiers ont donc pour objet de fixer une image descriptive d'une situation professionnelle ou d'une combinatoire de situations professionnelles, renvoyant dans ce cas à un métier. Cette description peut prendre deux voies : soit il s'agit de définir ce qui "est à faire" et on pourra alors disposer d'un référentiel de tâches dans le domaine de la formation ou d'une fiche de poste de travail², voire d'un référentiel d'emploi dans le domaine du management. On peut aussi classer ici les guides de "bonnes pratiques" dont le secteur de la santé est particulièrement consommateur en ce moment (Balas, 2011 b). Soit on tente de référentialiser "ce qui se fait" et on trouve alors les référentiels d'activités professionnelles (diplômes de l'éducation nationale), les référentiels professionnels (diplômes délivrés par le ministère chargé des sports), les référentiels métiers (pour les titres Afp). La principale difficulté de construction de ce type de référentiel réside dans la définition d'un mode rédactionnel qui permette, à la fois de définir précisément la finalité professionnelle, mais qui ne soit pas trop long ou complexe, afin de conserver une facilité d'usage.

Les référentiels du second type qui outillent les processus de certification et d'évaluation sont également nombreux et divers. Dans tous les cas, la certification désigne "le moyen d'attester, par l'intermédiaire d'un tiers certificateur, de l'aptitude d'un organisme à fournir un service, un produit ou un système conformes aux exigences des clients et aux exigences réglementaires" (définition Iso). C'est une "reconnaissance, par un organisme indépendant du fabricant ou du prestataire de service, de la conformité d'un produit, service, organisation ou personnel à des exigences fixées dans un référentiel" (définition Afnor). L'évaluation, quand à elle, est une mesure d'écart. Dans le cas des enjeux managériaux, gestionnaires ou formatifs, c'est bien l'écart entre une norme, fixée dans un référentiel et ce que possède un

² Qui, comme les documents suivants, n'est pas un référentiel au sens strict, puisque construit en dehors d'un dialogue social qui le légitime, mais cependant proche, dans sa conception, de la fonction descriptive présentée ici.

individu qui est mesuré. Ainsi, les référentiels de "qualité", les référentiels de certification (utilisés dans les diplômes), les référentiels d'évaluation participent de ce même objectif d'attribution de valeurs. Cependant, ces différents référentiels participent de deux points de vue distincts de l'homme au travail. En effet, les outils évaluatifs vont plutôt observer, ce qui manque à l'homme, par rapport à une norme prédéfinie, alors même que les outils de certification auront une vision plus développementale de ce même professionnel, puisqu'il s'agira alors de lui reconnaître les valeurs détenues. Les contradictions pointées par Ughetto (2007) entre les services de gestion des ressources humaines et les managers de proximité trouvent leur origine dans ces deux fonctions en partie contradictoires. Les référentiels de compétences (Zarifian, 1999), qui sont des outils de politique de gestion des compétences et des emplois dans l'entreprise, comme de formation professionnelle, font partie de cette deuxième catégorie de référentiel. Ils pourraient être considérés comme "descriptifs", mais leur contenu, centré sur les résultats de l'exercice des compétences, voire confondu avec la performance³ (Caillaud, *et al.*), leur confère une fonction plus évaluative que descriptive. Les compétences, qui apparaissent dans les diplômes, sont d'ailleurs intégrées aux référentiels de certification. On pourrait imaginer des référentiels de compétences relevant d'un objectif descriptif à condition de mieux objectiver ces compétences, ce qui apparaît à ce jour impossible (Buléa et Bronckart, 2005).

La troisième catégorie de référentiel est celle qui porte sur les processus de formation. L'enjeu pour ces documents, est de définir et de préciser le processus pédagogique du cursus de formation. Si le référentiel de certification fixe l'objectif à atteindre, le référentiel de formation indique le "chemin" prévisible à emprunter pour y parvenir.

Si chaque secteur n'utilise pas systématiquement les trois types de référentiels, il existe une forme "d'emboîtement" logique entre la description d'une situation, l'évaluation de sa réalisation et la formation préparatoire. Dans la suite, j'évoquerai essentiellement la première catégorie de référentiel, à visée descriptive, étant entendu qu'elle influence les autres catégories de référentiels portant sur le même objet, par des relations de déduction, et aussi parce que c'est là que se joue, de mon point de vue, la double question sociale et scientifique de l'authenticité.

³ On peut indiquer, sans pouvoir le développer ici, que la notion de compétence est aujourd'hui prit dans un paradoxe de devoir servir d'outil d'objectivation (et à cet égard on peut citer son usage dans les processus d'évaluation) sans constituer pour autant un substrat (à l'image de la "prise d'initiative" ou "l'adaptabilité" par lesquels on tente généralement de la décrire).

QUELQUES DILEMMES POUR LES MASSEURS- KINESITHERAPEUTES

Dans le cadre d'une thèse, j'ai donc conduit deux interventions auprès de deux collectifs distincts de masseurs-kinésithérapeutes. Je reviendrai ici sur une de ces actions qui a réuni un groupe d'une dizaine de professionnels travaillant ensemble dans un centre de rééducation privé, autour de l'objectif de construire un référentiel descriptif⁴ de leur métier. Il est impossible, ici, de revenir sur les nombreuses raisons qui expliquent cette demande d'intervention. Je peux juste indiquer que la profession de masseur-kinésithérapeute vit actuellement un tournant historique, entre réforme de sa formation (intégration au système LMD) et repositionnement au sein des professions de santé (Triby, 2012).

Participer à la co-analyse de leur travail et à la rédaction d'un référentiel était, pour ces professionnels, une occasion de reprise en main des destinées de cette histoire qui leur échappe. C'était un moyen de revitaliser les dialogues entre eux et de proposer à ces professionnels de regarder autrement leur travail, d'en redécouvrir l'étrangeté et ainsi de développer à son égard une conscience comprise comme "contact social avec soi-même" (Vygotski, 2003).

En clinique de l'activité, le temps de l'intervention est dissocié de celui de la recherche. J'ai choisi d'utiliser le processus de construction d'un référentiel comme d'un instrument de mon action clinique, une forme d'objectivation de l'activité ordinaire de travail (Fernandez, 2004 ; Simonet, 2009) pour relancer les débats d'écoles entre gens de métier et les controverses professionnelles (Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001) et ainsi fabriquer un cadre favorable au développement individuels et collectifs des professionnels concernés. Le temps de la recherche, ensuite, m'a permis d'analyser les conditions les plus favorables à un usage instrumental (Rabardel, 2002) de ce référentiel pour les acteurs concernés (étudiants, professionnels, formateurs, jurys, etc.), comme il m'a permis, aussi, d'analyser les processus de développement à l'œuvre pendant l'intervention.

Deux remarques doivent cependant être faites ici. D'une part, si le processus de construction du référentiel est pour moi, comme intervenant, un moyen clinique, il était pour les professionnels un but explicite de leur engagement en vue d'entretenir leur genre professionnel qui "ne repose pas seulement sur des manières de faire sous-tendues par des conceptualisations pragmatiques, il se nourrit également des controverses sur ce qui est

⁴ Et donc de la première catégorie des référentiels proposée plus avant.

juste ou faux, bon ou mauvais, efficace ou non, etc. Il est rempli des échos des débats de normes dans le milieu de travail (...) (Saujat, 2011, p. 242).

Cette migration fonctionnelle (Vygotski, 1934/1997) du référentiel, de moyen d'action pour l'intervenant à objet d'action pour les professionnels ne laisse pas le référentiel intact puisqu'il s'en trouve enrichi de significations nouvelles et pour moi, et pour les professionnels associés à l'intervention. D'autre part, le fait de viser la fabrication d'un référentiel ne se substitue pas, dans cette intervention, aux objets habituels des interventions en clinique de l'activité qui sont d'accompagner des professionnels dans la reprise en main de leur pouvoir d'agir (Clot, 2008). Il s'agissait plutôt d'outiller cette démarche en cherchant à construire un descriptif de métier compris, non comme un outil fini et finalisant, mais comme un document discutable et dénormalisant.

Pour cela, comme nous l'avons vu, il existe une condition : il semble favorable, en effet, que ce référentiel fasse l'inventaire, non de ce qui se fait, mais de ce qui résiste à trouver une solution définitive, ce que j'ai précédemment désigné comme des "irrésolus".

J'ai, comme d'autres, avec les formateurs à la conduite et la sécurité routière (Clot, Litim, Prot et Zittoun, 2008), les secrétaires administratives (Prot, Ouvrier-Bonnaz, Mezza, Reille-Baudrin et Verillon, 2010) ou le travail syndical (Clot *et al.*, 2009) construit un référentiel du métier de masseur-kinésithérapeute présentant les activités sous forme de *dilemmes historiques de métier*, dont on peut dire qu'il constitue les conséquences des conflits de conception à l'intérieur même des tâches du métier (Leplat et Hoc, 1983), ainsi que *d'acquis d'expérience* susceptibles de soutenir le professionnel qui doit agir malgré l'insolubilité du dilemme rencontré, en choisissant une solution provisoire et contingente.

Un dilemme historique de métier est une situation où le professionnel doit choisir entre deux voies, insatisfaisantes l'une et l'autre. Aucune solution définitive ne peut être trouvée pour résoudre cette tension et le professionnel expert peut, au mieux, "gérer" le dilemme. En même temps, ce dilemme est dynamogène pour l'activité du sujet, au sens où il "réveille" les conflits à l'intérieur de cette activité et que la seule issue pour le professionnel est alors de développer les termes du dilemme.

Pour illustrer nos propos, revenons sur les masseurs-kinésithérapeutes.

EMPIRIQUE OU SCIENTIFIQUE ?

Je vais prendre un exemple, pour illustrer comment, dans une intervention conduite avec la méthode des autoconfrontations croisées (Clot *et al.*, 2001) j'ai pu, avec ces professionnels, identifier des dilemmes historiques afin de les répertorier dans un référentiel de leur métier.

L'intervention, conduite avec ce collectif d'une dizaine de professionnels exerçant dans un centre de rééducation, a donc été conduit en plusieurs phases successives, sur une durée de plus d'un an. Dans un premier temps, j'ai visité régulièrement le centre pour observer le travail de ces masseurs-kinésithérapeute, avant de les réunir pour fixer ensemble les séquences à filmer et pour désigner deux volontaires. Après avoir filmé l'activité de Bertrand puis d'Hervé, pendant une heure, j'ai organisé un entretien d'autoconfrontation simple avec chacun. Cet entretien, de plus d'une heure, consiste à visionner avec le professionnel les images de sa propre activité et de lui faire commenter celles-ci. Dans un second temps, j'ai ensuite invité les deux professionnels à participer ensemble à une autoconfrontation croisée où chaque professionnel est amené à commenter les images de son collègue et ainsi à renouer avec lui les dialogues sur leur métier commun. Cet entretien a duré plus d'une heure trente. Chacun de ces entretiens est filmé. Enfin, cette méthode prévoit un retour au collectif initial, ici les dix kinésithérapeutes du centre, afin de poursuivre les dialogues déjà engagés avec les deux volontaires, sur la base d'un montage des entretiens et des activités filmés précédemment.

Pour cette illustration, je m'appuie sur un extrait de dialogue réalisé en autoconfrontation croisée, entre les deux masseurs-kinésithérapeutes, Hervé et Bertrand, portant sur les images d'Hervé. On voit ce dernier apporter un soin à une patiente en rééducation du genou, en pratiquant une mobilisation de son avant-pied. Cette technique inhabituelle, discrète, relève d'une initiative d'Hervé que Bertrand pointe immédiatement. Cette séquence de dialogue intervient après environ trente minutes d'entretien.

Cet extrait (voir Tableau 1) met en évidence un dilemme historique du métier de masseur-kinésithérapeute et que l'on peut résumer par : pratiquer une technique dont l'efficacité est avérée scientifiquement⁵ ou bien pratiquer une technique dont on a constaté, empiriquement, la valeur.

⁵ Pour les masseurs-kinésithérapeutes, "scientifiquement" veut dire en laboratoire ou au moins expérimentalement prouvé.

- 225 Bertrand Tu fais quoi, là, en bas ?
- 226 Hervé (Rire, prend le chercheur à témoin)
- 227 Bertrand Tu fais de l'ostéo, là encore, tu refais de l'ostéo, tu t'es lâché, là encore
- 228 Hervé Mais, une mobili., une mobilisation d'un scaphoïde, ça va, ça c'est pas, simplement de l'ostéo, (Bertrand : mais pourquoi tu lui fais ?) ça fait partie de la vie. Mais c'est une bonne question
- 229 Bertrand Pourquoi tu lui fais
- 230 Hervé Je ne sais pas, d'après toi, heu non
- 231 Bertrand Bah, je sais pas, là je sais pas.
- 232 Hervé Tu n'as pas d'idée du tout ?
- 233 Bertrand Non, là, je n'ai pas d'idée du tout. Peut-être la fibula. Moi j'aurais dit, moi j'aurais dit "tu bouges la cheville pour faire bouger la fibula", je me dis ce serait un truc d'ostéo, ou...
- 234 Hervé C'est bien parce qu'on en a parlé de ça ensemble
- 235 Bertrand Moi, je me serais, moi je me serais dit, il bouge la cheville pour activer la fibula qui ferait bouger un peu au niveau du genou. Vu que tu es sur le genou, je me serais dit ça, mais, là, si tu parles de scaphoïde, je sais pas
- 236 Hervé Non mais ça, c'est, c'est.
- 237 Chercheur **C'est la fibula, c'est le péroné ? (les deux : le péroné, ouais) Je traduis pour les non-initiés**
- 238 Hervé Mais ça, je le faisais avant ma formation
- 239 Bertrand Bah, tu fais quoi, alors ?
- 240 Hervé C'est que en fait j'ai remarqué souvent que les genoux que les gens avaient un pied, heu, un pied qu'était rétro... enfin toutes les petites articulation (geste des mains) qui sont dans le pied, notamment entre, heu enfin au niveau du scaphoïde astragale, souvent il y a des gens qui ont (geste des mains), qu'ont des raideurs à ce niveau là, et alors j'ai remarqué que souvent c'était des posi... non mais je sais pas si tu l'as remarqué ?
- 241 Bertrand Je sais ce que je vais te dire (Hervé : vas-y). C'est empirique, non ?
- 242 Hervé Non, non, ce n'est pas empirique
- 243 Bertrand (rire) non, parce qu'on a discuté de ça au Mac Do. On a dit que ce qui était empirique devait... Il fallait savoir que c'était empirique... mais une constatation, c'est empirique (rire)... fallait pouvoir le dire que c'était empirique, que c'est une constatation et que ce n'est pas, pas sortir une explication à la (mord moi le nœud)

244	Hervé	Non, non, mais c'est pas simplement, juste parce que je suis allé regarder, je suis tombé dessus par hasard, heu, (Bertrand : mais vas-y). Souvent les gens qui ont des problèmes au niveau du membre inférieur, enfin, au niveau du genou ont l'attitude du pied un peu en varus heu, tu vois ? Une sorte de protection du... avec une (Bertrand : mais, après l'opération ?) préposition du... ouais... et tu remarqueras souvent, il y a des gens qui sur le médio pied qui sont, qui sont un peu raides et des fois quand tu, quand tu libères un petit peu ça tu as l'impression, enfin, ce n'est pas une impression que, au niveau de la flexion du genou (geste avec les doigts) tu sens que c'est un petit peu plus (Bertrand : mais c'est) simple à mobiliser
245	Bertrand	Mais c'est bien ce qu'on discuté ce midi. Ce midi, juste avant d'arriver, on parlait du, de, de l'empirisme dans la justification des techniques, que quand les gens... que en formation parce justement on discutait de sa formation ostéo sur, sur les gens donnent des explications et des fois faut pas essayer de donner des explications extravagantes quand ils n'ont pas vraiment la vraie réponse, parce que du coup ça décrédibilise le truc. On a le droit de dire que de façon empirique, on a remarqué que ça marchait mieux, ça attend de trouver une explication, mais ça n'empêche pas de le faire, parce que si, si de façon empirique on voit vraiment qu'il y a une vraie efficacité de la technique, c'est d'ailleurs là-dessus que repose la kinésithérapie, parce que pas grand chose n'est prouvé, si ce n'est que de façon empirique on a remarqué que les gens allaient mieux. On a pas expliqué encore, il y a plein de chose qu'on explique pas... comment ça marche, donc... et on parlait justement de ce côté empirique des choses et que si on remarque quelque chose de flagrant, même s'il n'y a pas de lien immédiat, il y a peut-être un lien quand même, qu'on explique pas tout de suite... Et j'essayerai, du coup, Hervé. Même si je n'avais jamais remarqué. Et donc (Hervé : vas-y)

Tableau 1. Extrait d'autoconfrontation croisée entre Bertrand et Hervé.

Le premier élément remarquable de ce passage est qu'il convoque ce que Tomàs (2011) propose de désigner comme un dilemme primordial ou de premier niveau. Il s'agit d'un dilemme qui plonge ses racines aux origines du métier et qui est, en quelque sorte, constitutif de celui-ci.

En effet, dans l'histoire des métiers médicaux et paramédicaux, même si les professionnels l'oublient, la pratique s'est construite sur des successions empiriques d'essais et d'erreurs et les progrès se sont réalisés au chevet des malades avant d'être parfois expliqués *a posteriori* dans des démarches expérimentales de laboratoire. Il en va ainsi de la vaccination, de la découverte des médicaments, etc. Ainsi, on peut sans risque indiquer que ce dilemme, illustré par cet exemple, a une portée plus générale et sera sans doute valable pour d'autres collectifs de masseurs-kinésithérapeutes.

La première partie de l'extrait porte sur un sujet déjà évoqué entre ces deux professionnels, au début de l'autoconfrontation, et qui émerge à nouveau ici. Il s'agit du fait qu'Hervé étant en formation complémentaire d'ostéopathe, il est sensé adopter un regard plus global sur le corps du patient, ce qui justifierait son choix de mobiliser le pied de la patiente pour soigner le genou.

Dans cet exemple, Hervé tente, ensuite, de se soustraire au regard inquisiteur de son collègue et, comme entre professionnels du métier, on ne peut se raconter d'histoire, il finit par avouer, en 240, que son geste repose sur un constat personnel (*"C'est que en fait j'ai remarqué souvent que les genoux que les gens avaient un pied, heu, un pied qu'était rétro..."*). Pourtant, quand son collègue lui indique que c'est de l'empirisme, Hervé résiste encore (242 : *"Non, non, ce n'est pas empirique"*). Alors Bertrand rappelle en 243 le sens du terme empirique (*"mais une constatation, c'est empirique"*).

Hervé résiste encore à accepter que son choix de technique avec cette patiente soit qualifié d'empirique. Il se lance dans une série d'explications pour différencier sa pratique de celle qui tiendrait du hasard. Bertrand conclut en tranchant son propos. (244 : *"les gens donnent des explications et des fois faut pas essayer de donner des explications extravagantes quand ils n'ont pas vraiment la vraie réponse, parce que du coup ça décrédibilise le truc"*) puis en confirmant l'intérêt d'assumer des choix même si (*"ça attend de trouver une explication"*).

La motricité dialogique est singulière dans cet extrait choisi. Dans ces vingt et un tours de parole, se rejoue la controverse de la technique à l'efficacité prouvée face à la technique à l'efficacité éprouvée. Ce qui est remarquable, c'est que les deux professionnels ne campent pas sur une position controversée mais que si Hervé se protège de défendre la position de l'empirisme, et assume donc, par défaut, la posture des techniques scientifiques, Bertrand, lui, assume les deux positions et par son questionnement, quasiment clinique⁶, mais aussi didactique, amène son collègue, non à venir sur ses positions, mais à assumer ses propres positions empiriques pratiquées mais presque de façon coupable...

Cette forme dialogique, comme d'autres mis à jour au cours de l'analyse à l'issue des interventions auprès des masseurs-kinésithérapeutes, semble confirmer la présence d'un problème de métier qui occupe chacun des professionnels, sans qu'ils

⁶ Il est remarquable de constater, dans ce passage, la quasi absence du chercheur intervenant, puisque d'une certaine façon, Bertrand a pris sa place dans une forme de "nomadisme clinique".

parviennent à le résoudre et qui oscille entre deux "pôles" aussi insatisfaisants l'un que l'autre : c'est bien ce que je propose de désigner comme un dilemme historique de métier et dont je fais l'hypothèse qu'il constitue un élément caractéristique de l'exercice de leur métier (Prot, 2011).

En effet, pour un professionnel de la kinésithérapie, la préoccupation de justifier les techniques utilisées dans ses soins est permanente. Si, pendant sa formation, il peut découvrir cet aspect de son métier et en particulier comprendre le nécessaire arbitrage qu'il devra parfois faire entre des arguments scientifiques et empiriques, alors sa professionnalisation sera sans doute accélérée.

Dans les travaux conduits avec les masseurs-kinésithérapeutes, une dizaine de dilemmes historiques de métier a été identifiée et répertoriée dans un référentiel⁷. Dans cette même intervention, nous avons pu, les masseurs-kinésithérapeutes et moi-même, mettre en évidence une quinzaine d'acquis d'expérience qui constituent des ressources relativement stabilisées qui permettent aux professionnels d'agir malgré la confrontation à un dilemme. Ces acquis sont des modes particuliers de relation avec les collègues, la hiérarchie ou les patients, des usages détournés d'objets techniques, que l'on nomme catachrèses (Clot et Gori, 2003), des gestes particuliers, des inventions singulières qui sont retenus dans le genre professionnel (Clot et Faïta, 2000) et font patrimoine⁸.

Si le processus d'identification de ces dilemmes et de ces acquis, et donc de conception du référentiel, a été une occasion de développement, pour chacun des membres du collectif, ce que j'attribue à la revitalisation du genre professionnel (Clot et Faïta, 2000), la question sociale essentielle ici est d'analyser l'usage de ce type de référentiel.

⁷ Qui correspond, en fait, à un "pré-référentiel" si l'on se situe dans le registre de la conception de diplôme professionnel puisque, comme nous l'avons indiqué, les référentiels de diplômes sont le produit d'un dialogue social. Ici, on se situe en amont de cette phase.

⁸ Par exemple, nous avons mis en évidence avec les masseurs-kinésithérapeutes, l'usage singulier qu'ils font d'un appareil de mesure, appelé "saturomètre". Initialement outil de mesure, pour les soignants, des échanges respiratoires, ils en font régulièrement un instrument d'éducation thérapeutique en thérapie respiratoire, pour le patient, en lui proposant de contrôler l'efficacité de ses inspirations et expirations et d'ainsi repérer celles qui sont efficaces. Cette ressource, ainsi constituée, semble à mettre en rapport avec les contradictions que ces kinésithérapeutes doivent affronter face au dilemme de l'efficacité du soin face à l'autonomisation/éducation du patient.

Le référentiel de métier : un outil pour différents acteurs

Un référentiel, sous forme de répertoire des dilemmes du métier et d'acquis d'expérience qui permettent aux professionnels de gérer les dilemmes rencontrés, constitue une forme très inhabituelle de support au développement de l'activité des pédagogues.

Avec les professionnels, nous avons envisagé plusieurs formes de présentation de ce répertoire pour proposer finalement un schéma (voir figure 1) où chaque dilemme est représenté par deux rectangles reliés par une flèche. Cette forme visait à insister sur les dimensions bipolaires et graduelles de ces dilemmes et ainsi permettre un usage dénormalisant.

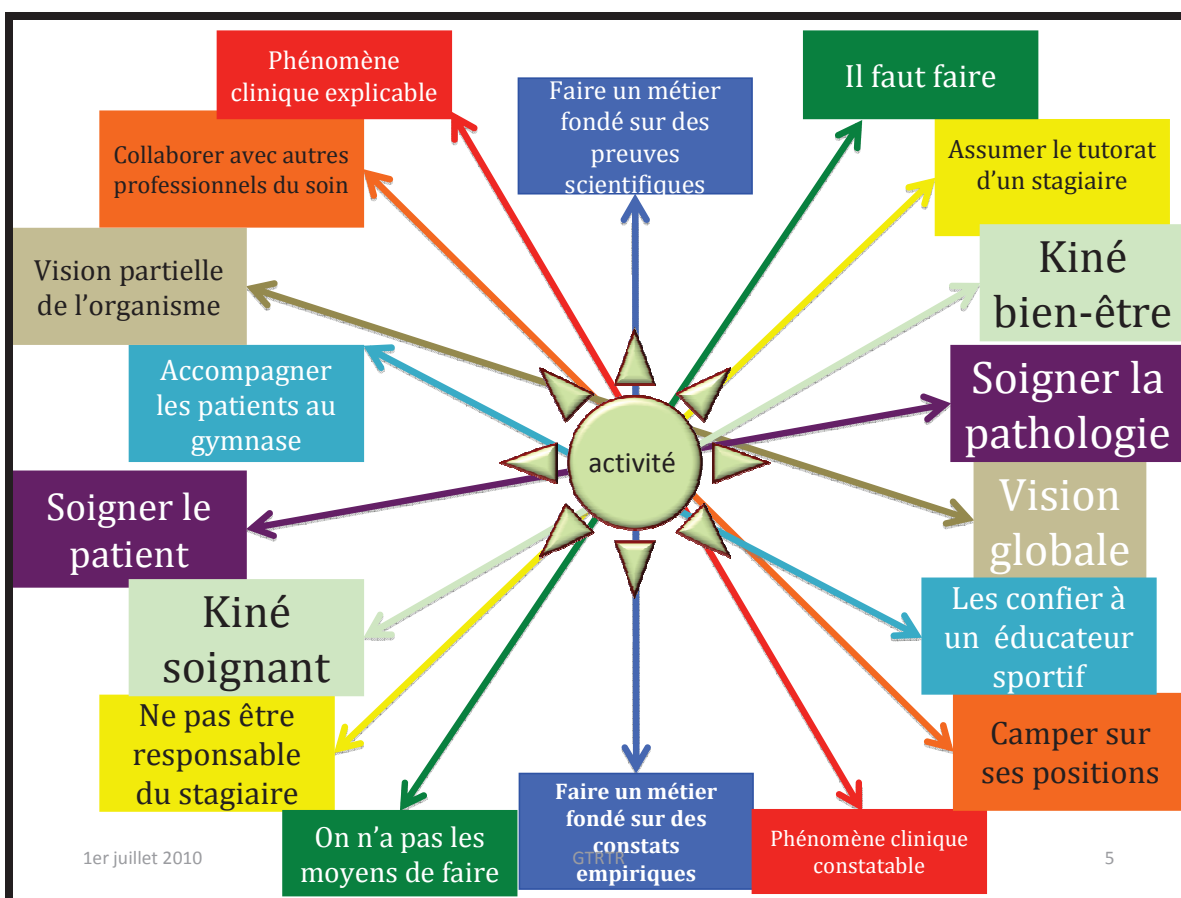


Figure 1. Présentation schématique des 9 dilemmes identifiés dans les activités des masseurs-kinésithérapeutes du centre de rééducation.

La spécificité de ce type d'outil est qu'il est "structurellement" discutable pour les enseignants et formateurs, alors qu'à l'habitude, nous l'avons dit, les référentiels sont reçus comme des normes intangibles qui encadrent l'action pédagogique.

Ici, l'usage de ce référentiel oblige, d'une certaine façon, à le remettre en chantier, à le "civiliser" pour la situation visée. En effet, si la liste des dilemmes est précise, les termes de chacun se discutent, comme peut aussi être débattue la manière d'articuler un dilemme et des acquis mis en rapport. Il apparaît que les équipes pédagogiques peuvent, en utilisant cet artefact, développer de riches débats sur la dimension "professionnelle" de la formation qu'ils souhaitent mettre en œuvre.

Par exemple, et nous l'avons expérimenté lors de nos interventions avec les masseurs-kinésithérapeutes, il est possible de concevoir des situations pédagogiques où l'apprenant se trouve confronté à un dilemme et où la complexité de cette situation peut être graduée par l'introduction ou la suppression d'acquis permettant d'affronter le dilemme. On peut constater, face à ce type d'expérimentation pédagogique, d'une part que la situation est particulièrement apprenante pour le formé, mais aussi très professionnalisante (Sorel et Wittorski, 2005). Elle est apprenante car elle amène ce formé à trouver, dans la situation, toujours singulière, des moyens d'agir non déterminés par avance⁹. Elle est professionnalisante car les choix qu'il opère, dans la situation, sont authentiques par rapport au vécu professionnel dans le métier. On peut même observer que le sentiment d'incomplétude qui accompagne l'apprenant, après avoir dû renoncer à résoudre le dilemme, est une expérience affective (Scheller, à paraître) particulièrement caractéristique de son futur métier.

Pour les enseignants et formateurs, la conception de ces situations pédagogiques, sur la base du référentiel en dilemmes, est une occasion particulièrement favorable, de mise en débat des représentations que chacun possède du métier visé par la formation, des manières de faire et donc de faire faire par les apprenants. En effet, si les formations sont bien professionnelles, et c'est le cas pour les cursus visant le métier de masseur-kinésithérapeute, rares sont les occasions où les formateurs peuvent débattre du métier visé. En effet, si les ingénieries pédagogiques sont beaucoup travaillées, pour fixer les contenus, les horaires, les modes d'évaluation... le métier qu'exerceront les formés, demain, est supposé connu et commun dans les représentations des formateurs. Pourtant, les analyses du travail (Olry, 2007 ; Balas, 2011a) de ces professionnels de santé montrent bien la diversité des points de vue, la multiplicité des techniques, l'hétérogénéité des pratiques. Face à cela, les formateurs doivent aussi instruire un débat sur leur propre vision du métier. Pourtant, les référentiels habituels, souvent univoques, n'y invitent guère. Cette absence de débat sur l'objet même de leurs pratiques didactiques et pédagogiques, affaiblit aussi les dialogues nécessaires, entre formateurs, sur la transmission des techniques professionnelles, ce que j'ai désigné plus haut par les manières de faire faire.

⁹ Ce qui rejoint une position "constructiviste" de l'apprentissage.

Face à ce type de référentiel, les formateurs peuvent donc s'emparer de ces *irrésolus historiques* du métier pour construire des situations pédagogiques dont la proximité avec les difficultés réelles du travail est forte. Cette authenticité de la situation formative avec ce qu'éprouve un professionnel au travail, au double sens de ressentir et de tenter, est donc porteuse pour l'apprenant, d'un potentiel d'apprentissage inédit. Cela permet d'affirmer que ce type de référentiel pourrait contribuer à une "didactique du réel"¹⁰ (Balas, 2011a, *op. cit.*), au cœur de l'action de tout formateur.

Dans une même logique, les enseignants et formateurs peuvent concevoir des situations évaluatives, à caractère sommatif et certificatif, mais aussi formatif, voire même diagnostique afin d'outiller les démarches de positionnement initial en formation d'adultes. La capacité du candidat à affronter ou pas, un dilemme, avec les ressources fournies, peut être un moyen de mesure efficace des écarts entre l'objectif atteint et celui visé.

D'autres ont expérimenté l'usage possible d'un tel référentiel dans les processus d'accompagnement de candidat à des certifications par la voie de la VAE (Clot, Tomàs et Kloetzer, 2009). Leur expérimentation, avec des syndicalistes, a montré que ce type de référentiel, parce qu'il "parle" au professionnel qui exerce le métier, est un bon instrument de mise en correspondance de l'expérience singulière des candidats avec la description plus générique du référentiel. On peut noter aussi, sans s'y attarder ici, que cette mise en correspondance ne veut pas dire "réduire", voire "rendre superposables" ces deux types d'expériences, au risque sinon d'interdire tout développement réciproque (Prot, 2003).

On peut, sur la base de ce référentiel prototypique, imaginer, enfin, d'outiller les formateurs dans un domaine où la recherche pédagogique est particulièrement convoquée. Il s'agit de la mise en place de conditions harmonieuses et "efficaces" des processus d'alternances ou de stages (Huchette, 2011) où le formé doit, par la traversée d'au moins deux contextes apprenants, construire des connaissances et des compétences. Un des points critiques de ces dispositifs est l'aide que l'on peut apporter à l'alternant dans sa mise en rapport des deux logiques de l'entreprise et du centre de formation. Le référentiel en dilemme peut sans doute fournir des matériaux pour concevoir ces mises en rapport, par exemple en aidant le formé à prendre conscience de la pluralité des solutions qui peuvent être efficaces, dans une situation

¹⁰ Cette formule, un peu lapidaire, cherche à affirmer que l'action didactique, forme de traduction favorable à l'exportation d'un savoir d'un cadre dans un autre cadre, peut aussi s'entendre comme un processus participant à la construction d'un réel du métier vu, dans la tradition vygotkienne (1934/1997), comme historique et développementale. Dès lors, développement et transmission, du métier forment un continuum et non des étapes indépendantes (Balas, 2013).

donnée, et ainsi l'aider à faire évoluer sa vision, dichotomique, de son parcours alternant. En effet, les formations en alternance sont parfois vécues comme une opposition entre formation et travail ou comme une application pratique de connaissances théoriques acquises en centre de formation. Affronter un dilemme, dans le travail, c'est au contraire construire une solution singulière en faisant des connaissances acquises des ressources pour son action (Clot et Prot, 2003).

Ainsi, pour l'enseignant ou le formateur, dans toutes ces situations, il s'agit de passer d'une position plus défensive voire inactive dans l'usage des référentiels qui constituent un des outils de prescription de son action, à une vision plus active. Si le référentiel constitue une norme, cette norme doit être dépassée pour mieux être reconstruite dans la situation pédagogique locale. On voit alors que l'on passe d'une logique de "formateur-transmetteur" d'un métier prédéfini à une logique de "formateur co-concepteur" de la cible professionnelle visée. Cet usage dénormalisant des référentiels signe, selon moi, une nouvelle professionnalité de l'enseignant et du formateur en formation professionnelle.

Enfin, rappelons pour mémoire que ce référentiel en dilemme et acquis, parce qu'il favorise la reprise des débats, constitue un bon instrument pour développer le métier qu'il décrit (Balas, 2011a), à travers l'organisation de dialogues (Detchessahar, 2013) entre professionnels de plus en plus éloignés du groupe initial de conception. Cette qualité explique aussi ses propriétés dans les usages pédagogiques précédemment décrits.

POUR CONCLURE

Le projet de cet article était de chercher à montrer comment il est possible d'envisager la conception d'un référentiel descriptif de métier qui, à l'usage, permette le développement d'activités pédagogiques dénormalisantes, c'est-à-dire qui favorise l'innovation, la réflexion collective et individuelle et, au final, la mise en œuvre de formations apprenantes et professionnalisantes.

Pour réaliser cette démonstration, j'ai dû, dans un premier temps, revenir sur le terme polysémique de référentiel et ainsi recentrer mon propos sur sa seule fonction descriptive.

Un référentiel descriptif doit tenter de rendre compte d'une part du réel de l'activité du métier visé. Comme ce réel est bien plus vaste que l'activité réalisée, j'ai fait l'hypothèse que ce qui peut être caractéristique de ce réel de l'activité, est à chercher, non seulement dans ce qui est réglé dans le métier, mais aussi dans ses "irrésolus".

Parmi ces éléments non réglés, les dilemmes historiques ont la particularité de constituer un obstacle pérenne à l'action des professionnels du métier au sens où leur structure, bipolaire, amène les professionnels qui l'affrontent à devoir choisir entre différentes solutions, unanimement insatisfaisantes : un dilemme, dans l'action, se gère mais ne peut se régler.

Le référentiel, à caractère prototypique, construit au cours d'une intervention avec un collectif de masseurs-kinésithérapeutes, constitue un outil très inhabituel pour les acteurs chargés de la mise en œuvre de la formation correspondante. Avec ces professionnels, j'ai cependant pu entamer une phase d'expérimentation de ses usages pédagogiques. Si cette tentative mérite d'être poursuivie dans plusieurs cadres afin d'en vérifier la pertinence, j'ai pu, avec eux, concevoir des situations pédagogiques dont les propriétés apprenantes et professionnalisantes semblent avérées. On peut même, sur cette même base, construire des situations d'évaluation ou d'aide au parcours de formation en alternance. Le ressort de cette efficacité provient du caractère paradoxale de ce type de référentiel, conjointement normalisant et discutable.

Les enseignants et formateurs de la formation professionnelle sont, dès lors, convoqués à développer une nouvelle professionnalité. Celle d'organiser et d'entretenir un dialogue constant, sur la base de ce référentiel, avec leurs collègues... en vue de discuter chaque terme de ce référentiel et, ce faisant, d'échanger sur les représentations que chacun possède du métier visé par la formation.

Cette mise en discussion, entre enseignants et formateurs, des meilleures solutions d'usage du référentiel renvoie aussi à une mise en débat, entre eux, des meilleures voies de transmission du métier visé par la formation qu'ils construisent et conduisent. Cette méthodologie de construction d'un dispositif de formation professionnelle peut paraître un peu incertaine, voire peu rassurante sur la base d'un référentiel de ce type. Pourtant, si l'on veut aider les apprenants à accéder à un métier vivant, il faut alors prendre ce "risque" de l'émotion car, "même la meilleure méthodologie peut être inconsciemment et abusivement utilisée *d'abord* comme un ataraxique, un artifice atténuant l'angoisse ; elle donne alors des "résultats" scientifiques (?) qui sentent la morgue et n'ont pratiquement plus de pertinence en termes de la réalité vivante" (Devereux, 1967). Un référentiel en dilemmes, comme celui présenté ici, ne norme sans doute pas l'activité comme d'autres modèles de référentiels utilisés actuellement dans le champ de la formation ou de l'entreprise. Mais c'est à cette condition qu'il parvient à rendre compte d'une part de la vitalité de l'activité des professionnels concernés, et ainsi à favoriser la vitalité des activités des pédagogues.

BIBLIOGRAPHIE

- Balas, S. (2011 a). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris, France : Cnam.
- Balas, S. (2011 b). Kinésithérapeute, un métier de référence. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 223-238.
- Balas, S. (2012). Référentiel de métier : norme et mouvement. *Deuxième colloque international de didactique professionnelle : apprentissage et développement professionnel*, 7 et 8 juin 2012 Nantes, France.
- Balas, S. (2013). Transmettre un métier ? L'exemple des masseurs-kinésithérapeutes. *KS Kinésithérapie Scientifique*, 545, 5-13.
- Brucy, G. (2008). La certification : quelques points d'histoire... In Maillard F. (dir.) *Diplômes et certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux* (p. 25-44). Rennes, France : Pur.
- Bulea, E. & Bronckart, J.P. (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique. *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 104, 190-229
- Caillaud, P. ; Labruyère, C. ; Labarrade, G. ; Garrigues, R. *et al.* (2011). Place et rôle des professionnels dans la conception des diplômes professionnels. *CPC-Eudes*, 2011-3.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation. *Recherche & Formation*, 64, 77-89.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France : Puf.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. ; Faïta, D. ; Fernandez, G. ; Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y. & Prot, B. (2003). Expérience et diplôme : une discordance créatrice. *Revue de l'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 183-201.
- Clot, Y. & Gori, R. (2003). *Catachrèse : éloge du détournement*. Nancy, France : Pun.
- Clot, Y. ; Litim, M. ; Prot, B. ; Zittoun, M. (2008). *Education à la conduite et à la sécurité routière : les acquis de l'expérience*. Rapport. Direction de la Sécurité et la Conduite Routières, Ministère du développement durable.

- Clot, Y. ; Tomás, J.L. ; Kloetzer L. (2009). *Du travail syndical au référentiel. La VAE à la Confédération Française de l'Encadrement - Confédération Générale des Cadres*. Rapport de recherche Cnam, CRTD.
- Coutarel, F. (2004). *La prévention des troubles musculo-squelettiques en conception : quelles marges de manœuvre pour le déploiement de l'activité ?* Thèse de doctorat en ergonomie, Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche & Formation*, 64, 105-116.
- Detchessahar, M. (2013). Faire face aux risques psycho-sociaux : quelques éléments d'un management par la discussion. *Négociations*, 19, 57-80.
- Deveureux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris, France : Flammarion.
- Fernandez, G. (2004). *Développement d'un geste technique. Histoire du freinage en gare du nord*. Thèse pour le doctorat de psychologie, Cnam.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Huchette, M. (2011). Entrer dans les référentiels par les disciplines scolaires ? Intervention au séminaire CRTD, 7 janvier 2011.
- Le Blanc, G. (1998). *Canguilhem et les normes*. Paris, France : Puf.
- Leplat, J. & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Maillard, F. (2001). Les référentiels des diplômes professionnels : la norme et l'usage. *Revue des commissions professionnelles consultatives*, 5.
- Maillard, F. (2003). Les référentiels des diplômes professionnels confrontés à leurs critiques : une mise en valeur de leurs enjeux sociaux. *Revue française de pédagogie*, 145, 63-76.
- Maillard, F. (2007). Les diplômes professionnels de l'éducation nationale dans l'univers des "certifications professionnelles" : une singularité mise en question. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2). [en ligne] s. d. <http://osp.revues.org/index1348.html>
- Merle, V. (2007). Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience. Témoignage d'un acteur. *Revue de l'IRES*, 55, 43-71.
- Millet, M. & Moreau, G. (2011). *La société des diplômés*, Paris, France : La dispute.
- Oiry, E. (2003). *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Olry, P. (2007). Apprentissages informels dans l'activité : dispositif de participation et processus d'engagement du remplaçant en masso-kinésithérapie. *Revue française de pédagogie*, 160, 39-50.

- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-125.
- Prot, B. (2003). *Le concept potentiel, une voie de développement des concepts*. Thèse pour le doctorat de psychologie, Cnam.
- Prot, B. (2011). Apprentissage de la conduite et sécurité routière : Un dilemme de référence pour la conception d'un référentiel de diplôme d'enseignant. *Activités*, 8(2), 189-201. [en ligne] s. d. <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>
- Prot, B. & Magnier, J. (2003). Analyse du travail et formation : le cas de la prise de note chez les accompagnateurs en validation des acquis. *Revue de l'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 269-288.
- Prot, B. ; Ouvrier-Bonnaz, R. ; Mezza, J. ; Reille-Baudrin, E. ; Verillon, P. (2010). Les dilemmes d'activités. Pour une approche clinique des correspondances entre travail et formation professionnelle. *Recherche et formation*, 63, 63-76.
- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. 2^e édition. In Clot Y. (dir.) *Avec Vygotski* (p. 265-289). Paris, France : La Dispute.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In Maggi (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). Paris, France : Puf.
- Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4 (2), 122-133. [en ligne] <http://www.activites.org>.
- Simonet P. (2009). L'examen méthodique d'un geste de métier pour une prévention durable des TMS : une intervention en clinique de l'activité. *Pistes*, 11(2).
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, France : L'Harmattan
- Stiegler, B. (2006). *Réenchâter le monde. La valeur esprit contre le populisme industriel*. Paris, France : Flammarion.
- Tanguy, L. (1994). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In Ropé F., Tanguy L. (dir.) *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation* (p. 21-53). Paris, France : L'Harmattan.
- Tomàs, J.L. (2011). Cadres et syndicalistes : quels référentiels. Intervention au séminaire CRTD, Cnam, Paris, France, 7 janvier.
- Triby, E. (2012). La mise en crise de la formation des soignants par les compétences : la transmission perturbée. *Biennale internationale : Education - Formation - Pratiques professionnelles*, Paris, France, Cnam, 3 au 6 juillet.

Ughetto, P. (2007). *Faire face aux exigences du travail contemporain*. Lyon ; France : Editions de l'Anact.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.

Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscience, émotions*. Paris France : La Dispute.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*. Paris, France : Editions Liaisons

PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELS ENJEUX ?

Nathalie LAVIELLE-GUTNIK,
maître de conférences, Université de Lorraine Nancy
membre du laboratoire Interuniversitaire
des Sciences de l'Education et de la Communication (Lisec-EA 2310)

RESUME

L'analyse d'un dispositif expérimental à destination de jeunes adultes (dits "décrochés"), mis en œuvre par le service de formation continue de l'université Paris 6 - Pierre et Marie Curie, conduit à interroger les enjeux de la professionnalité des formateurs au sein des universités françaises actuellement en mutation.

Une fois présenté le dispositif de formation et le protocole de recherche, l'analyse des processus de socialisation (Dubar, 1996) de ces jeunes et des formateurs permettra d'identifier la professionnalité des formateurs dans ce dispositif de formation.

Enfin, cette contribution se conclut sur la question de savoir quels sont les enjeux de la reconnaissance de la professionnalité des formateurs au sein des universités pour débattre de leurs évolutions.

MOTS-CLES

Socialisation / négociations identitaires / professionnalité / formateurs

■ Les pratiques professionnelles des formateurs d'adultes se trouvent encore inscrites dans une double tension que soulignait, déjà, Lesne, en 1980 : celle de la "*promotion sociale du travail*" tendant à favoriser les projets personnels de formation" et celle de "formation professionnelle continue" (Lesne, 1980, p. 54) pouvant privilégier des besoins socioéconomiques. C'est dans cette tension sur les finalités des métiers de la formation qu'il s'agit de resituer la question de la professionnalité des formateurs.

Pour l'aborder, nous nous appuyerons, ici, sur l'analyse d'un dispositif expérimental d'insertion professionnelle à destination d'étudiants "dits décrochés" de l'enseignement supérieur mis en œuvre par le service de formation continue de l'université Paris 6, Pierre et Marie Curie.

La professionnalité des formateurs de ce dispositif va d'abord être interrogée du point de vue des représentations des groupes de jeunes dits décrochés engagés dans ce dispositif expérimental.

Elle conduira, ensuite, à interroger les différents enjeux de reconnaissance de la professionnalité des formateurs au sein des universités françaises.

UN DISPOSITIF D'INSERTION PROFESSIONNELLE A DESTINATION D'ETUDIANTS DITS "DECROCHES" AU SEIN D'UN SERVICE DE FORMATION CONTINUE D'UNE UNIVERSITE FRANÇAISE

UN DISPOSITIF LIE AUX MISSIONS D'INSERTION ET DE PROFESSIONNALISATION DES UNIVERSITES

Le service de formation continue de l'Université Paris 6 Pierre et Marie Curie (UPMC) s'est positionné, en 2009, sur l'un des appels à projets du haut commissaire à la jeunesse qui avait lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes de seize à vingt-cinq ans visant à améliorer leur insertion sociale et professionnelle. Ces programmes expérimentaux, issus d'un "fonds d'expérimentations pour la Jeunesse", faisaient suite à la généralisation du RSA (Revenu de Solidarité Active) relatif à l'article 25 de la loi du 1^{er} décembre 2008. Parmi les 14 programmes, l'Université Pierre et Marie Curie a proposé un projet, nommé "Interaction", dans le cadre du programme concernant "l'accompagnement et l'insertion professionnelle des étudiants qui décrochent".

L'objectif du dispositif "Interaction" ¹ est de "permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation, d'optimiser leur employabilité en développant des réseaux personnels et professionnels, et de renforcer leurs compétences de base". Plus précisément, d'une durée 16 semaines dont 6 en entreprise, il vise prioritairement la définition d'orientations professionnelles : reprise de formation ou accès à l'emploi.

¹ Il s'agit d'un dispositif non qualifiant et non diplômant ne permettant pas l'obtention d'ECTS (European Credits Transfert System)

Ce dispositif semble s'inscrire parmi les nouvelles missions des universités, définies par la loi "relative aux Libertés et Responsabilités des Universités" (LRU) en termes d'orientation et d'insertion professionnelle. En effet, ainsi que le souligne Felouzis (2008, p. 135), ces missions s'inscrivent dans une évolution déjà ancienne vers la professionnalisation croissante des diplômes universitaires et elles "ne se limitent donc plus à la production et la diffusion de la connaissance et des savoirs, mais s'étendent désormais de plein droit à la formation professionnelle".

Pour autant, si ce dispositif est soutenu par la Présidence de l'université, il relève de l'initiative d'un service, celui de la formation continue et interroge donc l'intégration de ce dernier dans les orientations stratégiques de l'université.

UN DISPOSITIF REVENDIQUANT UNE RUPTURE AVEC "L'IMPENSE PEDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE".

L'ingénierie pédagogique privilégiée par le dispositif est définie selon ces termes : "Notre ambition est d'offrir un programme universitaire aux jeunes "décrochés" de l'enseignement supérieur (jeunes femmes et hommes sans exclusive) en adaptant des méthodes et outils pédagogiques habituellement utilisés dans le cadre de la formation continue des adultes". Plus concrètement, elle s'appuie sur la composition de groupes restreints, la formation-action, la dynamique de groupe, les mises en situation ainsi que l'accompagnement personnalisé par des seniors bénévoles. Le dispositif semble, ainsi, vouloir rompre avec "l'impensé pédagogique de l'université" (Paivandi, 2010, p. 41) dans lequel la valeur du cours magistral et la parole de l'enseignant dominant (Gremmo et Kellner, 2011) et où la dissymétrie perdure entre celui qui possède le savoir et celui qui vient le chercher (Albéro, 2011). Il s'agit, plutôt, de considérer l'acte d'apprendre dans son contexte socio-économique et l'acte de formation comme un processus de socialisation visant à relier pratique de formation, apprenant et société (Lesne, 1988, p. 24).

Il apparaît, ainsi, que dans les intentions pédagogiques (ayant recours à des méthodes et outils issus de la formation d'adultes) le dispositif se veut universitaire dans ses contenus d'apprentissage et non dans ses processus d'apprentissage.

Enfin, élément central dans cette contribution, ce choix d'ingénierie a été soutenu par la composition d'une équipe pédagogique constituée pour sa majorité d'intervenants non "enseignants-chercheurs" mais de formateurs (personnels du service de formation continue et de formateurs de la formation professionnelle et continue externe) ; ce qui contribue à l'effet de rupture avec les pratiques pédagogiques universitaires dominantes.

DU LIEN PROBLEMATIQUE ENTRE LA DEMANDE PEDAGOGIQUE DES JEUNES ET LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS AU SEIN DE L'UNIVERSITE

Le cadre institutionnel de la recherche et ses objets

L'équipe de recherche, composée de chercheurs issus du Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Communication, Lisec, et plus particulièrement de l'équipe ATIP (Activités, Travail, Identités Professionnelles) en partenariat avec le Centre de Recherche en Education et Formation, Cref, Paris Ouest-Nanterre-La Défense² a été sélectionnée par le Fonds d'Expérimentation par la Jeunesse afin d'analyser le dispositif concerné.

Dans le cadre de cette mission, l'équipe s'est notamment, centrée sur l'analyse des représentations des "jeunes" concernés par cette offre quant à l'offre pédagogique qui leur a été faite et sur celle des enjeux de cette expérimentation quant aux formes de professionnalités des formateurs de l'équipe pédagogique et de leur positionnement au sein de l'université.

En effet, ainsi que le rappelle Jorro (2011, p. 8), "des différentes définitions du terme professionnalité étudiées par Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), il est possible de retenir l'idée de capacité professionnelle ou d'expertise professionnelle même si la notion est instable, toujours en construction".

Cependant, si à la suite de Demailly (1994, p. 72), nous considérons la professionnalité comme "l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné", nous pouvons nous interroger sur le groupe professionnel d'appartenance /ou de référence des membres de cette équipe pédagogique : quelles sont les conséquences du développement des pratiques pédagogiques de formation d'adultes pour des jeunes habitués à des pratiques pédagogiques universitaires ? Comment ces derniers perçoivent-ils ces écarts ? Dans quels groupes professionnels situent-ils les formateurs ? Celui potentiel des formateurs ? Celui des enseignants-chercheurs ? Autres ?

² Composent l'équipe de recherche : Houot, Lavielle-Gutnik et Loquais pour le Lisec et Lenoir pour le Cref.

LE CHOIX DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Afin d'explorer ce lien entre demande pédagogique des jeunes et professionnalité des formateurs, la méthodologie de recherche a procédé à deux types de recueil de donnée : le recueil de données documentaires (documents pédagogiques, documents de pilotage...) et le recueil de données discursives par la conduite d'entretiens semi-directifs de recherche auprès des jeunes et des acteurs du dispositif.

57 jeunes (par groupes de 12 à 15 personnes) sont entrés dans le dispositif et ont été soumis à trois phases d'entretien : entretiens individuels avant l'entrée dans le dispositif, entretien collectif à la fin du dispositif et entretiens individuels entre 3 à 12 mois après la sortie du dispositif.

Les taux d'entretiens réalisés pour les trois premiers groupes sont les suivants :

	Nbre de jeunes	Entretiens individuels avant formation	% réponses	Entretiens collectif	Entretiens individuels après formation	% réponses
Groupe 1	11	9	82		5	45
Groupe 2	17	14	82	Réalisé	5	29
Groupe 3	14	14	100	Réalisé	en cours	

Il est à noter que :

- les entretiens collectifs de fin de session ont été intégrés au protocole de recherche à l'issue de la session 1 ;
- l'étude étant en cours, les entretiens individuels à réaliser à l'issue de la formation sont toujours en cours pour les groupes 1 et 2 et auront lieu ultérieurement pour le groupe 3.

L'ensemble de ces entretiens ainsi que ceux réalisés auprès de l'équipe pédagogique ont été traités par analyse thématique de contenu complétée par le recours au logiciel d'analyse pragmatique et sémantique Tropes 7.0.

Si l'analyse documentaire vient compléter le protocole d'analyse des données recueillies, nous appuierons, ici, plus particulièrement, sur l'analyse des entretiens conduits auprès des jeunes. En effet, nous verrons, plus loin que leur représentation de la professionnalité des formateurs constitue un élément structurant de la professionnalité de ces derniers.

PREMIERS RESULTATS : COMPRENDRE LE PROCESSUS DE SOCIALISATION CONJOINTE DES JEUNES ET DES FORMATEURS

LA CONFIRMATION D'UNE THESE DEJA CONNUE : LA DEMANDE ET L'OFFRE DE FORMATION CONSTITUENT UNE DEMANDE ET UNE OFFRE IDENTITAIRE

L'ensemble des parcours individuels des jeunes, avant l'entrée en formation, témoignent d'un même processus socioéducatif, professionnel, personnel et relationnel : des difficultés d'affiliation universitaire (Coulon, 1997) conduisant progressivement mais très rapidement (6 mois à 2 ans) à une configuration de faible investissement, à une "désaffiliation" progressive et à des "sociabilités flottantes" (Castel, 1995, 416) que traduisent des propos tels que :

- "Je me levais à 12:00, je mangeais, après je restais beaucoup sur mon ordinateur. (...) De temps en temps je faisais des recherches de jobs, des trucs comme ça, je regardais les formations. Je sortais des fois l'après-midi, pas tous les jours, j'allais voir des amis."
- "Pour l'instant à court terme c'est de me replier sur moi parce que je vais finir par péter une durite avec tout ce qui passe autour de moi".

Deux principaux motifs d'engagement en formation peuvent être inférés des analyses des entretiens et de ces parcours : un premier intrinsèque de type "socio-affectif" (Carré, 1998, p. 124) traduisant l'attente de contacts sociaux au cours de la formation et un second extrinsèque, de type "vocationnel" (Carré, 1998, p. 127), centré sur une logique d'orientation professionnelle ou formative

Ces motifs d'engagement s'inscrivent dans un processus plus large de demande de formation et de demande identitaire. L'analyse des entretiens et, plus spécifiquement, celle des différentes images de soi des jeunes nous permet d'avancer l'idée selon laquelle la demande de formation inclut une demande identitaire qui se situent, selon les cas, sur le plan professionnel (trouver un espace de réalisation de soi dans un domaine professionnel), sur le plan social (assumer sa vie d'adulte), sur le plan personnel (construire une nouvelle image de soi, estime de soi)...

En outre, face à cette demande de formation et identitaire, l'analyse des entretiens réalisés à l'issue de la formation atteste du fait que l'offre pédagogique mise en œuvre visait à répondre à cette demande conjointe en prenant en compte non seulement les parcours éducatifs (voire professionnel) mais également les parcours de vie des jeunes :

- "On avait fait en cours d'écriture, on écrivait ce qu'on ressentait et ça, ça m'a beaucoup marqué" ;

- "Et, même moi, j'étais content de moi-même quand même, d'avoir réussi à faire ça [dépasser des angoisses personnelles].

En effet, l'ensemble des interventions proposées dans le cadre du dispositif était construit de manière à articuler les contenus, leur analyse et le vécu expérientiel des jeunes (qui pouvait, selon les cas, conduire à des retours sur les évènements de vie, à l'évocation d'éléments signifiants dans la trajectoire de vie...).

Ainsi, entre le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui), l'enjeu est "celui de l'articulation de ces deux processus complexes mais autonomes" (Dubar, 1996, 117). Si à la suite de Kaddouri (1996), nous considérons que toute demande et offre de formation constitue une offre et une demande identitaire, nous pouvons avancer que le dispositif semble, participer à deux processus de socialisation, entendue, ici, "comme un mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions [...] dans l'élaboration de leur projet collectif" (Dubar, 1992, p. 522).

Tout d'abord, il participe à la socialisation des jeunes, c'est-à-dire une nouvelle construction sociale de leurs identités sur la base d'une "double transaction"³.

Mais, ce qui nous intéressera plus particulièrement, ici, c'est qu'il semble, également, contribuer au processus de socialisation professionnelle des formateurs sur la base des "transactions relationnelles" opérées avec les jeunes. Selon les jeunes, leurs apprentissages et les pratiques des formateurs sont interdépendants. Ils ont le sentiment que les formateurs cherchent un juste milieu entre les objectifs d'apprentissage visés par le dispositif et les besoins du groupe. En cela, ils considèrent que leurs rôle d'apprenants est central pour la reconnaissance des "savoirs professionnels" des formateurs.

Ces savoirs professionnels, que Vasconcellos (2008, p. 157) définit comme :

- "une combinatoire des connaissances rattachées à un domaine spécialisé, des savoirs pratiques acquis par l'expérience, et des savoirs formalisés transmis par l'Ecole" ;
- "l'apprentissage des ficelles du métier ou les astuces produites par l'expérience" ;
- des "savoirs tacites, qui restent invisibles car ils ne se dévoilent que dans l'exercice quotidien du travail" ;
- constituent pour les jeunes l'une des spécificités des pratiques des formateurs mais, également, l'une des particularités de leur identité professionnelle.

³ La double transaction, selon Dubar (1992) articule la "transaction biographique consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ("trajectoire") ; et [la] transaction "relationnelle" visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens ("politiques") de l'institution" (Dubar, 1992, p. 520-521).

On pourrait, d'ailleurs, avancer que ce processus de reconnaissance des savoirs professionnels, par les jeunes, consolide la professionnalité des formateurs. Ils renvoient à ces derniers une confirmation de leur "capacité professionnelle ou expertise professionnelle" (Jorro, 2011, p. 8).

Si le dispositif expérimental constitue, pour les jeunes et pour les formateurs, un espace de socialisation dans lequel les transactions relationnelles occupent une fonction centrale et structurante, notamment, de l'identité professionnelle de la professionnalité des formateurs, il y a lieu d'analyser les objets spécifiques des transactions relationnelles engagées.

LES OBJETS SPECIFIQUES DE LA "TRANSACTION RELATIONNELLE" : LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES FORMATEURS

L'analyse de l'ensemble des entretiens permet d'inférer trois objets spécifiques aux transactions relationnelles engagées entre jeunes et formateurs : l'ingénierie du dispositif, le statut du savoir et les postures professionnelles adoptées par les formateurs.

En premier lieu, l'ingénierie du dispositif paraît permettre de proposer et d'expérimenter de nouvelles manières de penser et d'agir dans le cadre de trois configurations différentes :

- au sein du groupe de formation lui-même par la comparaison, la confrontation et l'analyse de différentes manières d'apprendre et d'agir ;
- dans le cadre de la relation avec les seniors⁴, du fait de la confrontation générationnelle et expérientielle ;
- dans les environnements professionnels dans lesquels se déroulent les stages par la découverte et l'analyse des formes organisationnelles et des pratiques.

Ces configurations apparaissent comme autant de possibilités de développer de nouvelles formes interrelationnelles ainsi que des réseaux professionnels. Elles conduisent à aborder ces trois contextes comme autant d'espaces de socialisation différents, autant d'espaces de transition personnelles et professionnelles (Baubion-Broyer, 1998) que les jeunes et les formateurs considèrent comme le moyen de préparer de nouvelles orientations en mobilisant et concernant "potentiellement l'ensemble du cycle de la vie" (Dubar, 1992, p. 522).

⁴ Nous avons indiqué, plus haut, que des seniors participaient au dispositif. Leur contribution, bénévole, consistait en une mise à disposition de leurs expériences professionnelles et de leur réseau, dans une logique d'action proche de celle du compagnonnage.

En deuxième lieu, le "savoir" semble constituer le deuxième objet de transaction et le socle à partir duquel le dispositif contribue à "redonner sa dignité au sujet" (Lenoir, 2006) en s'appuyant sur le désir d'apprendre, sur l'"appétit de savoir" des jeunes.

Les analyses des entretiens montrent que cette dimension "épistémique" se cristallise sur notamment sur des apprentissages à visée réflexive portant sur l'analyse des codes et des normes propres aux différents environnements socioprofessionnels : monde professionnel, processus d'orientation, logique de développement de réseaux, logique de recrutement dans les écoles, établissements d'enseignement supérieur... :

"Parce que "interaction" nous a appris que si vous n'avez pas du tout les modes de fonctionnement et que vous ne savez pas du tout comment ça marche, même avec l'expérience, ça ne sert à rien".

Ces apprentissages à visée réflexive permettent, par ailleurs, de découvrir et de s'approprier des techniques conduisant à d'autres formes de connaissance de soi (centres d'intérêts...). Ils permettent, également, de limiter les explications causales internes (Beauvois et Le Poulitier, 1986 ; Dubois, 1994) de leurs échecs (entraînant de fortes dépréciations de soi) pour en percevoir les causalités externes.

"Ils [les intervenants] nous aident à reprendre confiance en nous et à surtout nous faire comprendre que ce n'est pas par ce que on n'a pas fait une classe prépa que l'on n'est pas dans la vie active à 25 ans avec un bac+5 et un bac mention très bien, que l'on est moins bien que d'autres personnes. Et moi j'avais besoin qu'on me dise. Je me suis tellement rabaisé en me disant que j'étais capable de rien, au final qu'il y ait des gens qui puissent me dire ça... "

En s'appuyant sur cette dimension épistémique (au moyen d'apports sociologiques et psychosociologiques), le dispositif propose une démarche d'intelligibilité des environnements éducatifs et socioprofessionnels visant à développer de nouvelles manières de penser et d'agir dans ces mêmes environnements. Cette démarche inclut un questionnement sur la manière de "se" penser dans ces environnements et, par ce double mouvement, constitue une "offre identitaire" (Kaddouri, 1996). Il permet, en effet, des négociations identitaires en ce qu'il encourage les jeunes à caractériser leur positionnement vis-à-vis de l'enseignement supérieur, du monde professionnel et d'eux-mêmes. Cette offre identitaire paraît être est considérée par les jeunes comme un autre élément structurel de la professionnalité des formateurs : le travail sur le statut du savoir et sur le rapport au savoir constituerait, selon eux, une expertise peu développée au sein de l'université et/ou de l'enseignement supérieur.

Cette offre identitaire permettrait, alors, pour les jeunes de faire coexister différentes dynamiques identitaires telles que des dynamiques de "transformations identitaires, de gestations identitaires et/ ou de continuité identitaires" (Kaddouri, 2010) :

"La capacité en droit, c'est pour reprendre les études et moi j'ai le projet plus tard de monter un café-théâtre et le droit pourra me servir, parce qu'il y a du droit commercial. (...)Et après il y aura une école d'éducateur en même temps. Je pourrais jongler avec les deux en même temps. Parce qu'il y a des stages avec l'école d'éducateur, 15 mois de stage, c'est sur trois ans, 15 mois de stage"

"depuis longtemps je voulais être styliste parce que j'avais fait un stage en troisième dans une école de styliste très connu, et ça m'avait beaucoup plu. Depuis toujours je voulais faire ça, et en fait j'ai un peu laissé de côté parce que j'ai fait un bac S., j'ai un peu abandonné cette idée, et c'est quelque chose qui me revient dans la tête et j'ai bien envie de le faire".

"Je pense que tout le monde me le dit, pour interaction, c'est un peu un parcours atypique, j'ai fait un peu de tout à droite à gauche, mais bon, je pense qu'il est ... qu'est-ce que je pourrais dire. Je fais un peu toutes les choses qui n'ont rien à voir entre elles, j'ai un bac STI, et maintenant je suis en BTS banque. (...) Donc c'est pour ça que après, on s'habitue quand on rencontre des gens à Paris, j'arrive à être de plus en plus objectif. Même sur des idées... Je sais qu'il y a des gens qui ne sont pas du tout objectifs, et on va leur présenter des idées... pour dire que non, non pas du tout. Moi je sais que je suis un peu agressif, quand je ne suis pas d'accord... Parfois je peux être un peu, pas agressif, mais bloqué, et après j'arrive à réfléchir".

En dernier lieu, les postures professionnelles adoptées par les formateurs constituent le troisième objet de transactions. Elles sont énoncées par les jeunes comme constitutives de leur processus de socialisation.

En effet, si les expériences antérieures de l'université et/ou de l'enseignement supérieur sont associées à des situations éducatives ne s'intéressant que peu ou pas à leurs processus d'apprentissage et se réduisant à un enchaînement de cours en amphithéâtre ainsi qu'à une quasi-absence d'encadrement pédagogique (Frickey, 2000 ; Felouzis, 2001, 2008), le dispositif pédagogique représente autant de situations de "collaboration" avec l'équipe pédagogique fondées sur un enjeu partagé, celui des apprentissages. Trois éléments sont récurrents dans les discours des jeunes pour caractériser les postures professionnelles des formateurs : leurs choix pédagogiques fondés sur les dynamiques de groupe, leur disponibilité (réponse aux questions en situation mais également par courriel...) et leur exigence en termes d'acquisition de contenu.

Les analyses conduites, notamment avec le logiciel Tropes, montrent que les qualificatifs employés pour désigner l'équipe pédagogique alternent entre le terme "intervenants" et les "prénoms ou noms" des intervenants. Les substantifs d'"enseignants" ou "professeurs" sont très faiblement représentés.

Ceci n'est, d'ailleurs, pas sans interroger les jeunes et sans remettre en question leurs représentations de l'université et de l'enseignement supérieur. Les jeunes ont, dans le cadre de ce dispositif, le sentiment d'être respectés en tant qu'apprenants et en tant que sujets sociaux dont les dimensions conatives et affectives ont une place dans le dispositif pédagogique.

Cette transformation des représentations des jeunes constitue un nouvel élément structurant de la professionnalité des formateurs : pour eux, les formateurs se distinguent, fortement, du groupe professionnel des enseignants-chercheurs et seraient à rapprocher d'un autre groupe professionnel (sans que ce dernier soit qualifié...).

Ainsi, au-delà, du processus d'offre et de demande identitaire, nous pouvons avancer que les transactions relationnelles à l'œuvre contribuent au processus de socialisation des jeunes et des formateurs que nous proposons de nommer un processus de socialisation conjointe. Ainsi que le souligne Jobert (2013, p. 42), "il n'y a pas que la reconnaissance dans ce qu'on fait ; il y a aussi la reconnaissance par autrui", et pour les formateurs, la reconnaissance de leur professionnalité par les jeunes contribue à leur propre socialisation.

Mais leur socialisation ne peut se réduire aux seules transactions relationnelles avec les jeunes, elle relève, également, de celles mises en œuvre avec l'institution. Ceci conduit à nous interroger sur la reconnaissance de la professionnalité des formateurs de ce dispositif au sein de l'université ; et peut-être plus largement, au sein des universités françaises.

PISTES DE DISCUSSION : LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS POUR L'UNIVERSITE

Les transactions relationnelles présentées ci-dessus, semblent contribuer à l'émergence de relations moins inégalitaires entre l'équipe pédagogique et les jeunes :

"C'était pas, ils [les intervenants] étaient pas bancal sur, enfin bornés sur leurs idées je veux dire".

et conduisent, plus largement à repenser "les rapports des places" (Flahault, 1978) entre les différents acteurs, notamment universitaires.

Ces transactions sont opérées, comme les analyses le suggèrent, sur la base de la reconnaissance de la professionnalité des formateurs ; une professionnalité qui indique "comment un (des) professionnel(s) occupe(nt) l'espace de travail qui leur est dévolu, étant donné la manière dont il(s) l'apprehende(nt) et le signifie(nt) " (Sorel, 2008, p. 48). Dans le cas présent, cette professionnalité des formateurs indique qu'elle se réfère au modèle de la formation des adultes qui "trouve sa spécificité du côté du développement tout autant, et sans doute davantage, que du côté de l'apprentissage" (Jobert, 2013, p. 15).

s lors, considérer la professionnalité comme : "une mise en reconnaissance de l'expertise [qui] se définit au final par la conjonction de trois ordres de données que sont : ce que la personne fait, la manière dont elle le fait et le sens qu'elle donne à ce qu'elle fait ; ce que l'environnement de travail attend que la personne fasse au regard des effets recherchés ; et ce que les systèmes sociaux définissent comme critères

d'efficacité et de légitimité" (Sorel, 2008, p. 49), interroge, dans le cadre de cette recherche, ce que l'environnement de travail, autrement dit l'université, attend de l'équipe de formateurs concernée et quelles peuvent en être les conséquences.

Au vu de ce questionnement, nous proposons deux pistes d'hypothèses relatives aux effets des pratiques des formateurs au sein de l'université.

HYPOTHESE 1: LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COMME REPONSE AUX ATTENTES PEDAGOGIQUES DE SES BENEFICIAIRES

Les résultats de cette recherche montrent en quoi les changements d'attitudes, de modification des représentations comme des affects et conations et des dynamiques identitaires (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1996 ; Kaddouri, 1996, 2010) des jeunes sont le résultat des transactions relationnelle avec les formateurs et, plus largement, des négociations identitaires opérés entre l'offre du dispositif pédagogique et les demandes intersubjectives des jeunes.

De ce point de vue, nous pourrions faire l'hypothèse, à la suite de Felouzis (2008, p. 139) que "la professionnalisation de l'enseignement supérieur [serait] aussi le fruit de la demande étudiante".

Si nous reconsidérons plus précisément le dispositif faisant l'objet de cette étude et la "demande" des jeunes, nous constatons que cette demande recouvre deux objets : aux demandes de nouvelles formes pédagogiques s'adjoignent des demandes d'accompagnement à l'orientation socioprofessionnelle et formative. Ainsi que les analyses ont pu le montrer, le dispositif s'est employé à tenter de répondre à ces demandes.

Cependant, par cette action et la reconnaissance de la professionnalité des formateurs qui en a découlé, il questionne le processus d'insertion et son corollaire d'exclusion mis en œuvre par l'université. Plus précisément, il conduit à interroger les négociations identitaires entreprises au sein des universités et notamment la "cohérence de ces négociations identitaires" (Demazière, 2008, p. 140) proposées par les universités afin que les publics puissent trouver leur place dans les environnements de l'enseignement supérieur et du monde du travail. En effet, ainsi que le souligne l'auteur, la question de l'insertion et de l'exclusion ne peut être considérée, exclusivement, du point de vue des parcours individuels mais devrait être envisagée du côté des offres identitaires faites par les institutions (Demazière, 2008, p. 141) ; et dans le cas présent, du côté des universités.

Par conséquent, quelle professionnalisation est envisageable et souhaitable au sein de l'enseignement supérieur pour parvenir à cette "cohérence des négociations identitaires" : "professionnalisation de l'activité, du groupe exerçant cette activité, des savoirs, des personnes exerçant l'activité ou des formations" (Bourdoncle, 2000) ?

HYPOTHESE 2 : LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS COMME DECLENCHEUR DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La reconnaissance par les jeunes de la professionnalité des formateurs de ce dispositif expérimental pose, également, la question de savoir quelle est la place des formateurs au sein de l'université, c'est-à-dire la question des "professionnels de la formation" dans le monde universitaire.

On pourrait considérer que "cette place" constitue un allant de soi, compte tenu de deux éléments. D'une part, les universités françaises préparent aux métiers de la formation et portent donc, en leur sein, la double culture de l'enseignement et de la formation. D'autre part, les universités ont été invitées, dès 2002, notamment par la CNCP (Commission Nationale de Certification Professionnelle), à se regrouper pour harmoniser et rendre plus lisible leurs offres dans le domaine des métiers de la formation ; ce qui a conduit à l'élaboration de référentiels communs édités en 2010 par le Rumef (Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation) qui regroupe une quinzaine d'universités sur l'ensemble du territoire (Eneau, 2011).

Toutefois, à comparer les différents modèles organisationnels des universités et à s'attacher plus spécifiquement à la place faite aux services de formation continue, on ne peut que constater la diversité des configurations et des formes de reconnaissances de leur expertise (compétences en gestion, compétence administrative, compétence pédagogique...) et s'interroger sur les orientations qui peuvent ou pourront être données et/ou prises au sein des universités en termes de reconnaissance et d'articulation des différentes professionnalités : professionnalité des formateurs, des enseignants-chercheurs et des personnels des services de formation continue.

Plus précisément, si à la suite de Gutnik (2008, p. 105), on considère que "c'est désormais la construction politico-symbolique de la reconnaissance et ses implications psycho-idéologiques sur la construction des identités au travail qui fonde en raison la critique systématique des formes de socialisation au travail", on peut alors soulever les questions suivantes : sur quels fondements idéologiques les universités articuleront ces différentes professionnalités ? Quels processus de construction des identités au travail soutiendront-elles ? Quelles formes de socialisation pourront se développer au sein des universités ?

Une telle diversité ouvre tous les champs de possible et l'on pourrait avancer, à la suite de Triby (dans ce même numéro) que "grâce à la collaboration entre universitaires et professionnels du dedans" comme "du dehors", les différents objets de professionnalisation définis par Bourdoncle (2000) seraient envisageables au sein de l'université.

En guise de conclusion, nous soulignerons l'importance des publics, ici les jeunes, dans la "mise en reconnaissance de l'expertise" (Sorel, 2008, p. 49) que constitue la professionnalité des formateurs. A l'aune des mutations vécues et à vivre par les universités, nous pourrions reprendre un questionnement soulevé par Sainsaulieu, en 1987, concernant les savoirs des formateurs, et nous demander, à notre tour, à quelle problématique sociétale, il est possible de répondre, aujourd'hui, grâce aux connaissances, aux pratiques et aux savoirs des formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Albéro, B. (2011). *Pédagogie universitaire et numérique, paradigmes de recherche*. Journées scientifiques "Pédagogie Universitaire Numérique", EduTICE/ENS Lyon, France, janvier.
- Carré, P. (1998). Motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Baubion-Broyer, A. (1998). *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne, France : Erès.
- Beauvois, J.L. & Le Poutier, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française*, 31, 100-108.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education Permanente*, 128, 27-36.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, France : Fayard.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris, France : Puf.

- Demailly L. (1994). Compétence et transformations des groupes professionnels. In Minet F., Parlier M., de Witte S. (dir.) *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* (p. 71-89). Paris, France : L'Harmattan.
- Demazière D. (2008). Les négociations identitaires au cœur des épreuves d'insertion et d'exclusion. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 131-141). Paris, France : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisations professionnelles. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2^e édition. Paris, France : Armand Colin.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble, France : Pug.
- Eneau, J. (2011). Universités et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? Compte-rendu du colloque du réseau des universités préparant aux Métiers de la formation. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 12 et 13 mai 2011. *Savoirs*, 27, 15-122.
- Felouzis G. (2001) *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : Puf.
- Felouzis, G. (2008). Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi. *Formation emploi*, 101, 135-147.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris, France : Seuil.
- Frickey, A. (dir.) (2000). La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. *Les dossiers Education et Formation*, 115, 97-105.
- Gremmo, M.G. & Kellner C. (2011). Pratiques pédagogiques et usages des Tic : enseigner à l'université, un impensé ? In Massou L., Barbot M.J. (dir.) *Tic et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations* (p. 35-52). Questions de communication, série actes 14.
- Gutnik, F. (2008). Les mutations organisationnelles et la construction des identités au travail : l'évolution de la problématique de la reconnaissance. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 93-106). Paris, France : L'Harmattan.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In Jorro A., de Ketele J.M. (dir.) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). Bruxelles, Belgique : de Boeck.

- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation*. Habilitation à Diriger des Recherches. Paris, France : Cnam.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaire. *Education Permanente*, 128, 135-154.
- Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. In Arrivé J.Y., Marc E. (dir.) *Guide de la formation et du développement professionnel* (p. 31-48). Paris, France : Retz.
- Lesne, M. (1980). Interview. *Pour*, 72, 54-58.
- Lesne, M. (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education Permanente*, 92, 23-38.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Sainsaulieu, R. (1987). Introduction au débat. Quelle formation ? Quels formateurs ? *Troisième séminaire de recherche sur la formation professionnelle de Versailles*. Paris, France, 15-16 octobre.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *Savoirs*, 17, 37-50.
- Vasconcellos, M. (2008). Identité, professionnalisation et formation. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 149-171). Paris, France : L'Harmattan.

PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE ET PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS A L'UNIVERSITE : DES PERSPECTIVES EN TENSION

*Emmanuel TRIBY,
professeur des universités, Université de Strasbourg,
membre du Laboratoire Interuniversitaire de
Sciences de l'Education et de la Communication (Lisec-EA 2310)*

RESUME

Différentes conceptions de la professionnalisation de l'université sont interrogées, de même que "l'idée d'université" et le rapport au savoir qui y fonctionne. Ceci permet d'envisager la formation des formateurs à l'université dans la perspective d'une professionnalité rendue plus problématique du fait de l'évolution des fonctions de l'université et des dispositifs censés aider sa réalisation : "démarche compétences", droit à la validation de son expérience (VAE). Enfin, la place des professionnels dans les formations ainsi développées est éclairée à la lumière de l'économie de la formation, tant interne qu'externe, propre à l'institution universitaire.

MOTS-CLES

Formateur / professionnalisation / professionnalité / rapport au savoir / université

■ La question du devenir de la professionnalisation des formateurs est l'occasion d'interroger la signification et la portée de la professionnalisation *de* l'université, non seulement parce que cette institution accueille une part substantielle des formations diplômantes dans cette filière, mais également parce que la fonction de formateur se transforme dans un sens qui interpelle la formation universitaire : réflexivité et distance critique, rapport au savoir et aux relations entre les savoirs, posture intellectuelle et travail de conceptualisation...

Afin d'apporter un éclairage à la fois original et pertinent à cette thématique complexe, nous proposons de mobiliser un travail de conceptualisation mûri progressivement à l'épreuve de notre expériences de plus de trente années de formation à l'université, dans le secteur de l'éducation et de la formation. Ainsi, cette contribution n'est pas élaborée sur la base d'un corpus résultant d'une démarche de recherche *ad hoc*, mais de ce double mouvement de conceptualisation et de sa mise à l'épreuve dans la formation elle-même. Il convient de la prendre comme le point de vue d'un formateur universitaire, un chercheur qui considère que le registre de savoir et les conditions de son *enseignement* comptent davantage que son adéquation *a priori* à de prétendus besoins *actuels* de la société. On est ici au cœur du débat épistémologique - mais aussi professionnel - qui agite les sciences de l'éducation et de la formation, et leur implication dans l'offre de formation de l'université.

Après avoir esquissé une approche de la professionnalisation de l'université et dégagé ce qui nous semble constituer le caractère propre de la formation universitaire, nous tentons de voir comment peut se construire la professionnalité des formateurs à l'université et la place que les professionnels peuvent y occuper.

LA PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE : QUELLES SIGNIFICATIONS ?

Sans viser l'exhaustivité, mais seulement les besoins de notre argumentation, nous proposons ici de comprendre les conceptions et les logiques que sous-tend la professionnalisation, notamment à l'université ; dispositifs et processus de professionnalisation sont ici étroitement articulés (Sorel et Wittorski, 2006).

MODALITES ET FORMES DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE

Comme "plusieurs conceptions de la professionnalisation des formations universitaires coexistent" (Postiaux et Romainville, 2011, p. 46), il convient surtout de tenter d'ordonner ces différentes approches. Nous le ferons en distinguant les différents degrés d'analyse qu'elles peuvent comporter, i.e. les caractéristiques de la formation universitaire retenues et la manière de les inscrire dans une conception de l'apprentissage.

1^{er} degré d'analyse : l'adéquation appliquée

Sans doute la plus courante, cette approche comporte différents avatars plus ou moins sophistiqués suivant les indicateurs dont elle se saisit :

- L'augmentation des professionnels dans les formations universitaires. Ce mouvement est symétrique de *l'universitarisation* quand celle-ci se réduit à l'augmentation des intervenants universitaires dans les formations professionnelles supérieures ; il est le complément de la secondarisation de l'université quand, décidément, la matière à enseigner et les modalités de la formation sont trop inadaptées aux dispositions des publics étudiants, et les universitaires eux-mêmes trop éloignés des contingences pédagogiques et didactiques de la formation.
- La substitution progressive des formations professionnalisantes aux formations "généralistes" traditionnelles à l'université. C'est la conception "quantitative" ou arithmétique de l'adéquation formation – emploi. L'utilisation du cadre LMD (Licence/Master/Doctorat), somme toute assez réducteur (d'autant que le D reste d'un usage limité), est l'occasion d'une différenciation de "niveaux" dans des filières qui restent largement en chantier : l'élévation des niveaux de formation initiale autant que la procédure VAE exigeraient que l'on différencie plus nettement les métiers du L et les métiers du M, plutôt que de laisser cette différenciation au marché du travail ou aux techniciens des compétences référencées. En lien avec la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités) de 2007, cette évolution a pris une tournure plus marquée avec l'exigence, intégrée dans les nouvelles maquettes de diplômes habilités par le Ministère, d'introduire explicitement des préoccupations d'insertion à la sortie des diplômes généralistes, notamment la licence.
- La définition des caractéristiques des formations (objectifs, contenus) en fonction des besoins supposés du marché du travail : un adéquationnisme un peu primaire auquel l'université s'est apparemment laissé prendre progressivement. Avec l'introduction des fiches RNCP (Répertoire Nationale des certifications Professionnelles) servant de trame pour la conception des diplômes, les objectifs sont traduits en compétences, les contenus déclinés en domaines professionnels ; ce double exercice est censé exprimer un lien fort et immédiat entre la formation universitaire et l'activité professionnelle, plus ou moins située. Tout cela apparaît encore plutôt formel, les exigences de l'approche compétences n'étant pas encore vraiment comprises, volontairement ou non (Chauvigné et Coulet, 2010).

2^e degré d'analyse : la perspective formative ou le modèle de l'alternance

L'alternance, ou plus concrètement l'introduction systématique de stages en milieu professionnel dans les cursus de formation, constitue en elle-même l'affirmation d'une intention de professionnalisation. Remarquons tout de suite que l'alternance n'est pas loin de faire partie de ces utopies dont l'éducation et la formation fourmillent sans doute parce qu'elles en ont intimement besoin ; et "la force de ces utopies ne tient pas tant à la rationalité de leur construction ou à la cohérence de leur conception qu'à la

mise en scène de personnages dans un décor, de séquences d'action, bref, à une dramatique immédiatement mobilisatrice d'idées et de projets, dramatique capable de stimuler et d'enrichir l'imaginaire collectif et individuel des éducateurs" (Guist-Desprairies, 2005).

La réalité est que, en termes de formation, il reste assez difficile de savoir comment et quand cette alternance fonctionne ; on sait surtout pourquoi et pour qui elle est mise en place : "la mise en œuvre d'une liaison structurelle et fonctionnelle entre travail et formation peut faciliter l'insertion des jeunes et dynamiser le processus d'intégration dans le travail, quel que soit leur niveau de formation" (Fernagu-Oudet, 2010, p. 95). La formation n'est pas première, c'est l'insertion qui domine, donc la convergence de deux préoccupations renforcées aujourd'hui par le niveau de chômage, des jeunes notamment : l'accès à l'emploi pour l'université, la mise au travail pour les milieux professionnels d'accueil des étudiants.

Même s'il est difficile de parler de véritable alternance dans les formations¹, celle-ci paraît condenser les aspirations vers une articulation étroite université – entreprises (au sens large) alors que ses effets réels relèvent encore bien souvent, soit de la pure et simple assertion, soit de constats statistiques à élucider : "des relations fréquentes s'accompagnent d'un meilleur encadrement et facilitent donc l'acquisition de compétences en milieu professionnel" (Giret et Issehnane, 2012, p. 33). Pourtant, malgré leur dimension "pratique" et de proximité avec des emplois potentiels, les stages ne semblent guère favoriser l'égalité qui préoccupe l'institution universitaire : "au total, ces différentes caractéristiques révèlent que les indicateurs d'un "bon stage" ont tendance non seulement à se cumuler mais également à renforcer les inégalités initiales en termes de formation et de niveau d'études. Les formations les plus sélectives, et dont le niveau d'études est le plus élevé, bénéficient généralement des stages les plus longs, les plus rémunérés et les mieux encadrés". (Giret et Issehnane, 2012, p. 34)

3^e degré d'analyse : une "sociologisation" de la formation universitaire

La professionnalisation ne peut être seulement contenue dans des formes ou des dispositifs ; elle trouve son sens en tant que processus engageant l'institution au regard des contraintes qu'elle supporte. Le fondement de la professionnalisation de l'université est social, voire sociologique : "toute approche de la professionnalisation ne devrait pas faire l'impasse sur une troisième donnée centrale, à savoir la

¹ D'une part, notamment en Master, le stage est unique et a lieu au semestre 4 de ce diplôme (le dernier) et, d'autre part, le "retour de stage" et plus largement l'interaction lieu de stage / formation à l'université, ne sont pas vraiment ni organisés, ni outillés.

massification de l'accès aux études universitaires. Le seul fait d'accueillir une proportion de plus en plus importante de jeunes incite, mécaniquement en quelque sorte, l'université à s'interroger, d'autant que la crise de l'emploi perdure, sur la capacité qu'auront ultérieurement ces jeunes à s'insérer dans le marché du travail". (Postiaux et Romainville, 2011, p. 47).

La massification comporte deux principes d'organisation : l'un correspond au fait que l'université est un des segments majeurs du système de formation initiale ; cela lui impose d'accepter d'entrer dans la gestion des flux d'élèves et d'étudiants nourris par cette "démographisation" (Langouët, 2001). Elle ne peut plus simplement sélectionner par le haut, mais doit mettre en place des dispositions qui prolongent la dynamique de sélection progressive au-delà du baccalauréat. L'autre principe d'organisation est lié au fait que l'université s'inscrit dans la trajectoire des individus, "tout au long de la vie" ; à ce titre, elle doit se penser et s'organiser selon une logique d'investissement et de valorisation du produit de cet investissement. Cela peut l'amener à multiplier les dispositions qui vont agir sur la valeur réelle et symbolique de ses diplômes, la *valorisation* progressive des acquis de l'étudiant (Vatin, 2009).

Dans cette conception, le développement de l'évaluation des enseignements, en plein essor à l'université, prend tout son sens, pas simplement normatif ou productiviste ; il s'agit de tenter de contrôler la valeur de l'investissement, le processus de valorisation des acquis d'un étudiant dont la réussite, scolaire et sociale, ne va pas (ou plus) de soi. Empruntant aux pratiques d'évaluation ayant cours en formation des adultes, ce dispositif marque la volonté d'instaurer un autre rapport des étudiants à des études pour lesquelles ils ont *a priori* moins de prédispositions et qui définissent aujourd'hui des trajectoires plus aléatoires. Ce mouvement reste pour l'instant très limité, dans ses démarches comme dans ses effets pratiques, mais sa signification est clairement dessinée.

4^e degré d'analyse : la professionnalisation en actes, l'entrée dans l'activité

Il n'est pas possible de parler de professionnalisation sans parler de ce qui constitue à la fois le potentiel d'efficacité et le ferment d'identité des deux principaux acteurs de l'université, les enseignants-chercheurs et des étudiants. Une professionnalisation libérée à la fois des contraintes de l'institution et de l'économie devrait s'intéresser à leur *activité* respective, au plus près du réel et dans ses différentes dimensions.

L'université à l'origine est professionnalisante dans le sens où des professionnels viennent partager leurs savoirs dans des champs caractérisés par l'accumulation et l'acquisition de connaissances rassemblées dans des livres. Ce fonctionnement a presque entièrement disparu sous l'effet de "l'industrialisation" imposée par la

massification, elle-même liée à l'émergence des *disciplines*, principe d'organisation de filières et de segmentation des savoirs. Le résultat est quelque peu contradictoire : le poids donné à l'acquisition de connaissances formelles se ramène à un bachotage et quelques "ficelles de métier" chez l'étudiant ; la valeur dominante accordée à l'activité de recherche et à sa productivité pour les enseignants-chercheurs leur impose d'organiser leur travail pour "publier". De ce fait, leur mode de sélection respectif ne garantit pas un professionnalisme quand la recherche et l'enseignement sont ainsi découplés ; "l'autonomie" laissée à l'étudiant n'implique pas une activité d'apprentissage efficace, ni même de s'intéresser à ce qui ne peut concourir directement à la réussite ; la "publication" attendue de l'enseignant-chercheur n'implique pas une maîtrise de l'activité même de recherche suffisante pour la rendre transposable et accessible dans ses enseignements.

Une professionnalisation digne de ce nom nécessiterait une autre conception de l'activité réelle des étudiants que les Grandes Ecoles ont partiellement adoptée : la prise en compte de l'ensemble des activités que développent les étudiants durant leur scolarité, concourant à former ce qui réalisera plus tard les "ingrédients de la compétence" (Schwartz, 1997) : les activités mises en œuvre pour élaborer un dossier ou préparer une épreuve d'examen, comme celles développées dans des occupations plus périphériques aux études, souvent plus structurantes. Chez les enseignants-chercheurs, la professionnalisation supposerait une analyse fine du "réel de l'activité" de chercheur et sa valorisation, afin de fonder sur des bases plus claires et plus sûres l'articulation entre l'activité de recherche et l'activité de formation.

LE CARACTERE PROPRE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Il y a le modèle, ce que Bienaymé appelle "l'idée d'université", fortement inscrit dans la tradition et certaines conceptions idéalisées des connaissances, leur production et leur diffusion, et il y a la réalité, aujourd'hui. C'est en fonction de cette "idée d'université" que beaucoup d'adultes viennent ou reviennent à l'université ; la réalité n'est pas nécessairement distincte du modèle, mais elle en constitue assurément une déclinaison particulière (Renaut, 2008).

"Nous confondons à tort l'idée d'université avec l'enseignement supérieur (...). L'idée d'université se définit comme école d'humanité, lieu de "haute culture", centre de recherche libre et désintéressée, communauté humaine préoccupée par la recomposition d'un savoir émiétté, lieu d'exercice critique de la pensée. Son rôle propre réside dans la constante recherche du vrai, le rejet du faux et l'éducation du discernement". (Bienaymé, 1986, p. 2-3). Conscient d'exprimer un idéal, marqué lui-même par un idéalisme de bon aloi, l'auteur ajoute : "ainsi définie, l'idée d'université

ne gouverne que très partiellement nos enseignements supérieurs, en France tout particulièrement" (Bienaymé, 1986, p. 2-3)...

Plus réaliste, Agulhon verrait davantage à l'université une "cohérence interne des savoirs" qui traverserait toute "l'amplitude des formations" et autoriserait "l'ouverture d'esprit des étudiants" (Agulhon, 2007, p. 11). Cette cohérence n'est pas facile à repérer et à identifier. C'est pourtant une question cruciale : la définir permet de construire un modèle de formation ; ce devrait être le cœur de toute approche ingénierale de la formation universitaire. Il est possible d'en ébaucher la trame à l'aide d'un triptyque construit et mobilisé tout au long de notre expérience de formation à l'université et conçu à partir des trois composantes du processus de construction des savoirs : la problématisation, la conceptualisation, la formalisation.

Ces composantes ne sont pas propres à l'université ; on les retrouve, sous des formes et selon des modalités fort différentes, dans tous les domaines où se construisent des savoirs : la mise en œuvre de projets d'action, la démarche de résolution de problèmes, la réalisation d'un mémoire professionnel, la recherche académique, les pratiques de recherche-action... Tous ces domaines sont d'ailleurs plus ou moins mobilisés ou pratiqués dans les formations, y compris universitaires, et notamment les formations de formateurs. Néanmoins, à l'université, ce processus de construction des savoirs est censé comporter des spécificités :

- *Le sens du processus.* Même s'il peut y avoir des aller-retour entre ces composantes dans la pratique de la recherche, il y a un ordre fondamental d'enchaînement de ces composantes : la problématisation est première, elle engage le processus que suppose la production même de connaissances, de même qu'elle marque le caractère provisoire, ouvert, des résultats de ce processus.
- *La primauté de l'objectif de production de connaissances.* Il ne s'agit pas nécessairement de connaissances théoriques nouvelles, mais, *a minima*, d'une mise à distance critique des savoirs issus du "sens pratique" par le truchement d'outils intellectuels produits pour rendre possible cette posture. Cette mise à distance ne signifie pas la disqualification de ces savoirs d'expérience, mais avant tout le projet de réduire et contenir l'intervention du subjectif autant que du normatif dans la création des savoirs. L'université a institué cette mise à distance, cette "étrangeté" de ses savoirs, en élaborant progressivement des *disciplines* ; ceci explique notamment pourquoi "une longue tradition universitaire a placé les savoirs disciplinaires au cœur des curricula" (Chauvigné et Coulet, 2010). Cela ne garantit pas que la mise à distance sera effective chez l'étudiant...
- *Le nécessaire détour théorique.* Avant le contexte même du problème, avant même les facteurs historiques qui ont généré ce contexte, il y a déjà quelque chose, un

"déjà-là" particulier : une base constituée de questions déjà travaillées et ouvertes, de savoirs déjà accumulés et discutés. Dans le chemin qui mène à la "solution" que recherche par ailleurs le professionnel ou le consultant, il y a des balises, des repères et surtout des passages obligés : théories, notions-clés, choix méthodologiques, débats épistémologiques. Enfin, les résultats n'ont pas forcément la forme susceptible d'être consommée par tout un chacun ; il y a un langage, une formalisation, qui en dit plus que ce qu'un commanditaire éventuel peut ou veut en attendre. C'est là le chemin de "l'enquête" (Fabre, 2006) que déploie le processus de la *recherche*.

QUEL RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) ?

La construction du concept de rapport au savoir est sans doute un moment clé de l'histoire récente de la recherche en éducation et formation. Il permet d'inscrire la question des savoirs dans une anthropologie à la fois actuelle et dynamique : actuelle, car il prend toute la mesure du caractère déterminant des savoirs aujourd'hui ; dynamique, car il situe les savoirs dans la problématique des parcours individuels tracés à travers des appartenances de plus en plus précaires et multiples.

Afin de saisir toute la portée heuristique de ce concept développé par Charlot (1999) et l'équipe *E_scol* (Bautier, Charlot et Rochex, 2000), il convient d'accepter d'étendre son champ de validité, notamment à l'adulte et à la diversité des savoirs à laquelle les individus sont mis à l'épreuve tout au long de leur vie. Ceci implique une recomposition de son contenu autour de trois pôles :

- l'identification des *savoirs constitutifs de l'existence* et les rapports (de complémentarité ou d'exclusivité, de domination ou de soumission) entre les savoirs ainsi identifiés (pratiques, professionnels, critiques, théoriques) ;
- le repérage et la définition des *savoirs de référence* et la place de ces savoirs dans les parcours professionnels et l'existence sociale : savoirs théoriques mais également savoirs professionnels, en somme les savoirs de la transmission ;
- la formulation des *conditions d'appropriation* des savoirs, notamment les savoirs théoriques, diversement discriminatoires : la relation inégale entre les individus et les différents savoirs, le jeu des positions par rapport aux savoirs dans l'activité même de formation et l'apprentissage...

Ainsi conçu et étendu, le rapport au savoir est au cœur des trajectoires individuelles et des parcours de formation. "L'économie du savoir" prônée par la Communauté européenne depuis 2000 à Lisbonne n'est pas tant l'affirmation que les savoirs constitueraient une "arme dans la compétition économique mondiale", que le constat

que les savoirs produisent aujourd'hui des effets sociaux beaucoup plus déterminants et plus discriminants que dans la période de croissance d'après-guerre 1939-1945 et *a fortiori* auparavant. La place de l'université est forcément interrogée autant que le sens et la portée de la professionnalisation qu'elle tente d'assumer ou de construire ; "l'enjeu étant la mise en place d'une professionnalité dont l'attribution requiert des mises en reconnaissance de la part des individus, des collectifs ou des organisations" (Sorel, 2008, p. 41).

C'est cette dimension proprement anthropologique des savoirs que l'université prend nécessairement en charge, *a fortiori* quand il s'agit d'accueillir un adulte en "bifurcation biographique" (Négroni) et, en particulier, lorsque ces personnes viennent pour se former comme formateurs ou formatrices.

FORMER LES FORMATEURS A L'UNIVERSITE

Sont présentées ici les grandes lignes de ce qui peut constituer l'apport propre de l'université à la formation des formateurs, afin de n'être plus seulement un cadre accueillant naturellement cette filière mais un "lieu apprenant", effectivement problématisant. Cela interroge les situations de formation offertes aux étudiants, jeunes et surtout adultes, dans le cadre d'un enseignement, sous ses différentes modalités (présence/distance, cours et TP...), ou dans le cadre de la procédure de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

LA CADRE DE CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS

Nous savons que la professionnalité se construit dans deux registres, l'un plutôt économique, la maîtrise d'une efficacité dans l'activité ("l'expertise"), l'autre plutôt social et politique, la légitimité et les valeurs mobilisées dans une activité ("l'éthique") (Jorro, 2009) ; celle-ci ne peut donc se réaliser par la seule acquisition de capacités et de savoir-faire plus ou moins ajustés. Ceci suggère quelques orientations de la formation de formateurs constituant la trame d'une conception de leur professionnalité en construction. Cette trame se déroule nécessairement dans un double cadre : le contexte social et la situation d'apprentissage.

Le contexte social

La "société pédagogique" repérée par Beillerot dès 1982 a peut-être enfin émergé... L'exigence de formation et de développement des personnes a profondément changé ; même si maintes entreprises lient encore très étroitement le besoin de formation à leurs ressources disponibles et le résument à des rubriques du plan de formation, la plupart des organisations admettent que la formation est proprement décisive ; mais

selon quelles modalités ? Elle ne correspond plus seulement à un besoin du développement des organisations et de l'économie ; elle ne se définit plus seulement par les convergences toujours problématiques entre les besoins des organisations et les exigences d'amélioration des compétences des personnes ; elle est avant tout liée à l'aboutissement du processus historique d'*individuation*, analysé notamment par Norbert Elias, (1991), processus lui-même décliné aujourd'hui en différentes formes d'*individualisation*. Le développement des personnes recouvre aujourd'hui toutes les modalités de construction des individus et les caractéristiques de leur devenir incertain ; ces modalités sont l'objet, de plus en plus souvent, de pratiques de gestion individualisées de la part des responsables de ressources humaines ou des professionnels chargés de l'accompagnement des personnes.

Dans ce contexte, qu'est-ce alors que se former comme formateur ? On n'est pas formateur parce que l'on disposerait d'un savoir propre et de la capacité à l'enseigner. Devenir formateur (et non pas enseignant²) est le résultat d'une triple opération effectuée sur sa propre expérience et qui, pour être efficace, suppose que cette expérience soit significative et analysée. Cette triple opération correspond à ces trois opérations distinctes quoique liées : transfert, traduction, transposition. Le transfert suggère que la personne est susceptible de mobiliser les savoirs acquis du fait de son expérience dans un autre contexte, une autre situation que celle en laquelle elle les a acquis ; la traduction renvoie à la capacité de l'individu à interpréter son expérience, et les savoirs acquis, dans les registres et la conceptualisation propres aux savoirs de référence (théoriques ou professionnels) ; la transposition signifie que le sujet est capable d'analyser son expérience et ses savoirs, de manière à les rendre compréhensibles à un tiers. Ces trois opérations exigent au moins autant un décentrement de la personne formée à être formateur et une posture critique quant aux enjeux de son activité, que la maîtrise toujours relative de certains savoirs prétendument professionnels et la connaissance des dispositions concernant la formation.

La situation d'apprentissage

Apprendre et (se) former sont des actes qui ne trouvent leur sens qu'en situation (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Quand il s'agit de former des formateurs, la situation de référence est de nature très diverse, elle va de la relation d'enseignement

² Il conviendrait de donner toute sa place à cette différence radicale. Ceci devient d'autant plus urgent qu'un méta discours de "la formation de formateurs" se développe aujourd'hui au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), largement nourri de "didactique professionnelle", cette appellation regrettable induisant en erreur ou semblant légitimer la confusion.

la plus magistrale à la situation de travail la plus "informelle" ; à condition d'être interrogée, chacune est susceptible de produire des effets d'apprentissage.

Qu'est-ce qui va alors pouvoir générer un effet formatif significatif ? Trois éléments doivent trouver leur place, d'une manière ou d'une autre : la nature de l'activité proposée pour (se) former et interroger cette activité ; la mise en projet de cette activité en lien avec l'expérience de chaque sujet ; les ressources offertes pour mener à bien cette activité et le contrôle de leur appropriation par les étudiants. A cette triade très attendue, nous ajouterions volontiers la diversité des âges entre les formés qui paraît pouvoir instaurer une interaction dynamique entre ces trois éléments, pour le groupe concerné (de travail/de formation) et chaque participant en particulier. La distinction entre jeunes et adultes constitue un clivage important et sans doute déterminant quant à la portée de l'offre de formation ; un clivage mais aussi une dualité sociale, dans la mesure où ces deux publics se mêlent de plus en plus étroitement dans les formations universitaires, à l'instar des situations professionnelles. Ainsi, ce sont quatre caractéristiques qu'il convient de mettre en œuvre dans la formation des formateurs.

Cependant, le fait que les diplômés de la filière de la formation soient le plus souvent ouverts à la formation continue, par le biais de la procédure dite de "validation des Acquis Professionnels et Personnels" (Vapp), n'est pas indifférent pour la situation de formation : "les licences professionnelles tendent à professionnaliser un public qui l'est déjà" (Gayraud, 2009). Ceci n'est pas vraiment nouveau au regard de la longue histoire des universités, mais introduit aujourd'hui au moins deux questions particulières :

- Que faire des savoirs d'expérience portés par ces adultes qui ont déjà vécu, plus ou moins durablement, une activité de formateur ? Cette expérience antérieure peut-elle effectivement constituer la matière d'une formation universitaire ?
- Comment donner toute sa place aux trois composantes des savoirs universitaires dans un contexte social et cognitif déjà fortement structuré ? S'agit-il d'introduire une rupture ou ne peut-il s'agir que de former un regard *plus* critique, une approche *plus* conceptualisée ?

Ce ne sont pas là des alternatives ; ce sont des questions en forme de contraintes, au fondement même de toute construction ingénierale de la formation de formateurs à l'université.

Une autre question surgit alors : une formation *initiale* de formateurs est-elle souhaitable ? Répondre à cette question exige de définir ce qu'il convient d'entendre par "formation initiale" : une formation qui n'a pas été précédée par une expérience

professionnelle significative (durable, à temps incomplet ou complet), une formation qui s'inscrit dans un processus relativement continu, initié à l'école maternelle et poursuivi jusqu'à l'obtention d'une certification ou d'une sortie durable du système scolaire ou supérieur. Dans cette double conception – absence d'expérience durable et de rupture significative du cursus – et compte tenu de la situation et du contexte propre à la formation de formateur, une formation initiale de formateurs efficace paraît difficile à mettre en œuvre.

ETRE FORMATEUR A ET PAR L'UNIVERSITE

Former des formateurs, ce n'est pas anodin, notamment dans une institution de formation, particulièrement à l'université. Cette institution a originellement trois fonctions nécessairement liées : elle forme et certifie la formation par le biais de diplômes ; elle capitalise des savoirs, notamment des savoirs sur la formation, et élabore les dispositifs de formation susceptibles de les transmettre ; elle produit des savoirs, notamment sur l'apprentissage et les conditions de la formation, et travaille à les constituer comme savoirs de référence. Les étudiants ainsi formés seront susceptibles d'utiliser les savoirs acquis dans leur formation pour exercer leur regard critique sur cette formation et devenir capable de produire un nouveau savoir ; à cet égard, "l'initiation à la recherche" devrait y être consubstantielle à la formation, comme une sorte de pléonasme.

Les formations universitaires de formateurs comportent une spécificité qui tient moins à un caractère propre de l'université qu'au fait qu'elles sont censées articuler de façon forcément particulière les trois fonctions portées par cette institution : la certification, la formation, la production de connaissances. A cet égard, la distinction entre les Diplômes d'Université (DU) - le Dufa et le Durf - et les diplômes nationaux n'est pas indifférente, même si ces DU sont l'objet d'une reconnaissance par le biais du Registre National de Certification Professionnelle (RNCP). S'ils garantissent une formation effective, il convient d'interroger les modalités selon lesquelles ces diplômes portent réellement la préoccupation de cette articulation particulière des fonctions de l'université.

Introduite par la loi LRU de 2007, la quatrième fonction, l'insertion des étudiants, a compliqué la situation, en appelant assez naturellement l'entrée dans "l'approche compétences" : la "cohérence interne des savoirs" ne suffit plus et la validation sociale de la formation prend un tout autre caractère. Dans les termes du "filtre" des économistes, il s'agit moins de former que de positionner sur le marché du travail en opposant à des individus construisant leur "parcours" un certain nombre d'épreuves de classement et de distinction. Ce que les étudiants ont réalisé avant leur entrée en

formation universitaire devient beaucoup plus déterminant de même que ce qu'ils sont susceptibles de projeter comme devenir professionnel.

Dans ces conditions, la formation des formateurs s'avère une opération bien délicate. Une conception "professionnelle" de cette formation, soit plutôt normative, soit strictement opérationnelle des compétences, peut sembler mettre en doute le bien fondé et l'utilité des connaissances savantes sur la formation, alors qu'une conception plus critique ouvre à la compréhension de ce qui constitue littéralement l'agir, et notamment la part de soi et du collectif qu'il comporte (Schwartz, 1997 ; Vinatier, 2009 ; Eneau, Lameul et Bertrand, 2012). La contrainte de l'accès à l'emploi peut laisser croire à la nécessité de transmettre des savoirs utiles alors même que le passage par l'université peut être l'occasion de construire une posture critique. La *valorisation* des savoirs d'expérience est centrale, dans toute leur ampleur et leur transversalité : constituer ces savoirs comme un potentiel de création de valeur susceptible d'être reconnu socialement et économiquement³.

LES PROFESSIONNELS A L'UNIVERSITE. ELEMENTS D'ECONOMIE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

L'objet même de cette contribution implique, de façon sans doute plus marquée que pour d'autres domaines professionnels, de questionner la place et le rôle des professionnels qui viennent traditionnellement apporter un concours souvent déterminant à des universitaires trop détachés des contingences de la formation professionnelle. Il s'agit de s'interroger sur la place qu'ils occupent aujourd'hui, plus de quarante ans après l'instauration d'un droit à la formation continue (lui-même plus ou moins issu de la promotion sociale), et sur les fonctions qu'on leur fait occuper au sein du fonctionnement particulier de la formation à l'université. D'autres contributions apportent des réponses précises et circonstanciées à ces questions ; nous nous contenterons ici d'en identifier la dimension proprement économique.

LA PLACE DES PROFESSIONNELS DANS LA FORMATION A L'UNIVERSITE

Au regard de l'économie de la formation, la place de ces professionnels est à la fois évidente et problématique. Elle est évidente car ils portent avec eux des savoirs et des démarches qui paraissent constituer les compléments obligés de ceux des universitaires pour produire l'effet recherché ; une juste division du travail exige leur intervention. Elle est problématique car, d'une part, leur présence même montre le

³ En l'occurrence, l'étude des dossiers de validation de candidats à un diplôme de la filière de formateurs est assez révélatrice du poids des parcours et de la nature même de l'expérience de ces candidats dans l'identification des savoirs de référence, donc de la matière même de la validation (VAE).

caractère incomplet d'une formation professionnelle par le détour de la confrontation aux savoirs académiques, au sein même de l'institution de formation, et, d'autre part, elle instaure une dualité entre les professionnels "du dedans" et les professionnels "du dehors", ceux que les étudiants rencontrent durant leurs périodes de stages. La réflexion récente sur les perspectives d'une "pédagogie universitaire" (De Ketele, 2010) et sur l'alternance dans l'enseignement supérieur (Giret et Issehnane, 2012) renforce encore le caractère problématique de cette situation.

Dans l'université des origines, la distance entre le professionnel expert et le savant érudit est presque inexistante, mais la diversité des métiers et leur professionnalisation, notamment dans les services, sont très limitées. Plus tard, la constitution des disciplines a eu tendance à concentrer les universitaires sur les savoirs académiques. L'apparition et le développement d'un nouveau secteur dans l'université, les formations pour adultes assises sur la loi de 1971, ont fait apparaître une nouvelle catégorie d'intervenants : les professionnels, appelés en renfort dans des domaines où les savoirs académiques et la disponibilité des universitaires trouvent leurs limites. Dans une période plus récente, la massification de l'université a rompu le lien intime et nécessaire entre recherche et formation, pour constituer la formation comme une fonction distincte de la recherche et distinctive dans la définition des parcours étudiants. Finalement, le développement des formations professionnalisantes a, en quelque sorte, *imposé* la présence de ces professionnels, à côté des universitaires, enseignants-chercheurs.

Résultat de ces évolutions croisées, la situation actuelle des professionnels est caractérisée par la combinaison de deux précarités : la précarité du statut (et parfois des ressources) qui s'aiguise du fait d'une déconnexion avec le milieu professionnel réel ; la précarité des diplômes auxquels ils apportent leurs contributions, souvent décisives, en formation initiale comme en formation continue. Celles-ci se compliquent, paradoxalement, avec le phénomène de professionnalisation tel qu'il a été analysé. En fait, ce mouvement impose avant tout de développer une capacité réflexive et donc notamment de développer une diversité de situations ; elle n'impose pas tant que cela la présence de professionnels, particulièrement dans le domaine de la formation pour lequel les universitaires sont censées disposer des compétences requises au sein de leur institution. Seule l'économie peut justifier leur place : l'économie *interne* du système universitaire qui continue de valoriser la recherche pour ses enseignants, tant du point de vue de la carrière que de la posture occupée dans la formation, ce qui ne les engage guère à développer une préoccupation pédagogique ; l'économie *externe* du système universitaire qui tend à soumettre les formations offertes aux orientations du marché de la connaissance et la définition des postes aux rigueurs de la contrainte budgétaire.

Cette double économie oblige l'université à entretenir une dualité de "permanents de la formation", les universitaires et les professionnels, et à multiplier par ailleurs les contrats partiels et précaires pour d'autres professionnels. Elle doit en outre préserver aussi longtemps que possible son offre de formation afin de justifier les services de ses deux catégories de permanents. Pour préserver son "attractivité", elle doit enfin accepter de s'impliquer dans les dispositifs censés favoriser la formation et l'insertion, des jeunes et des adultes, en particulier l'alternance et la *stagification* (en formation initiale comme en formation continue), sans pouvoir garantir ni une formation effective et durable, ni une insertion de qualité.

UNE COLLABORATION A DEVELOPPER

Les perspectives de collaboration entre universitaires et professionnels dépendent des capacités de l'institution à penser l'alternance, à entamer une réflexion sur les spécificités et la valeur propre du savoir universitaire et notamment de quoi, littéralement, il se *compose* pour générer lui-même une valeur particulière. Cette collaboration dépend ainsi de la place que l'université est et sera capable d'occuper dans le processus de valorisation de capacités individuelles et collectives ; il s'agit de "saisir le processus de valorisation dans ses modalités pratiques inscrites dans des actes de travail" (Vatin, 2009, p. 23). Très concrètement, cela signifie d'abord que la reconnaissance et encore plus la valorisation du travail ne peuvent résulter de l'application d'un dispositif formel de classification de capacités, tel qu'un référentiel, fût-il le plus détaillé.

Cela signifie également que la formation n'est pas nécessairement la solution aux difficultés productives des entreprises ; le "travail d'organisation" (Terssac, 2011) est d'une plus grande importance, même si ses enjeux psychosociaux lui font préférer trop souvent les "solutions formation". De même que la formation n'est pas forcément créatrice de valeur, ni chez le salarié, ni pour l'organisation, car elle constitue d'abord une consommation : une dépense, plus ou moins contrainte légalement, et l'occupation d'un temps qui ne débouche pas sur un usage. De même qu'est un acte de consommation l'utilisation d'une "prestation *Pôle-emploi*", telle que l'accompagnement vers l'emploi ou le bilan de compétences, si elle ne trouve pas sa valorisation à la fois dans la cohérence de parcours individuels et la dynamique de capacités mises au service de la production d'un bien ou d'un service. C'est dans ces occurrences et ces résistances que l'apport de la démarche de problématisation – conceptualisation – formalisation peut être décisif. Ainsi seulement l'université peut raisonnablement espérer maintenir sa place sur le marché des formations professionnelles de formateurs.

De leur côté, les professionnels "du dedans" ont à travailler à leur pérennité qui ne s'imposera pas d'elle-même et ne peut plus tenir à la seule survie de diplômes qui ne correspondent plus à ce que le marché du travail reconnaît et valorise ou ne trouvent pas leur place dans la "cohérence des savoirs" mobilisés à l'université ; de même, ne peuvent-ils s'en tenir à intervenir dans les domaines où les universitaires sont seulement moins compétents. Ils doivent trouver à s'intégrer dans le processus de valorisation des savoirs universitaires et de leur appropriation par la formation.

De façon plus pratique, deux orientations paraissent devoir être défendues à l'université et développées grâce à la collaboration entre universitaires et professionnels ("du dedans" comme "du dehors") :

- Faire évoluer les dispositifs d'alternance dans un sens qui n'entretienne pas simplement les "effets d'aubaine" pour les entreprises (coûts, disponibilité...) ou le besoin d'offrir des formations "attractives" pour des jeunes, ou des moins jeunes, de plus en plus rétifs à aller vers l'université. Une autre économie de l'alternance est à trouver, qui ne soit pas simplement une modalité de l'intermédiation sur le marché du travail. La collaboration universitaires – professionnels peut contribuer à donner à l'alternance une productivité réelle et un fonctionnement nouveau, en la rendant à la fois nécessaire, productive et créative, sur le modèle de la R&D (Recherche et Développement), pour le processus de valorisation : identification des questions vives, qualité de la problématisation, interrogation de la formation et sa contribution possible à la valeur...
- Prendre une plus juste mesure du rapport au savoir que l'université secrète du fait même de son fonctionnement comme institution, mais également de sa capacité à le faire évoluer chez les individus qui la fréquentent. La collaboration universitaires – professionnels peut ici utilement concourir à la constitution d'un langage commun et des notions clés partagées entre les différentes parties prenantes de ce rapport, condition même de son évolution, plus en phase avec les besoins des personnes autant que des organisations.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, 11-27.
- Bautier, E. ; Charlot, B. ; Rochex, J.Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In Van Zanten A. (dir.) *L'école : l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris, France : La découverte.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris, France : Puf.
- Bienaymé, A. (1986). *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Paris : Economica.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir*. Paris, France : Anthropos.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels de formation, des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Eneau, J. ; Lameul, G. ; Bertrand, E. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 28(1), [en ligne] <http://ripes.revues.org/585>
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Former dans l'environnement : les formations en alternance. *Education permanente*, 183, 95-112.
- Frétigné, C. (2011). Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation. *Cahiers du CERFEE*, 29, 179-195.
- Gayraud, L. (coord.) (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? *Net Doc Céreq*, 59.
- Giret, J.F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, 117, 29-47.
- Guist-Desprairies, F. (2005). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. 2^e édition. Paris, France : L'harmattan.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Ketele (de), J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Langouët G. (2001). L'école française évoluée ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie*, 137, 47-58.

- Mayen, P. ; Métral, J.F. ; Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-45.
- Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). La compétence asservit-elle l'université, la faisant renoncer à son idéal pédagogique ?, *Education et formation*, e-296, 46-55.
- Renaut, A. (2008). *Quel avenir pour nos universités ? Essai de politique universitaire*. Boulogne-Billancourt, France : Timée Editions.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Education permanente*, 133, 9-34.
- Sorel, M. (2008). A propos de professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 39-50.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2006). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, France : L'harmattan.
- Terressac (de), G. (2011). La théorie du travail d'organisation. In Maggi B. (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 97-121). Paris, France : Puf.
- Vatin, F. (dir.) (2009). *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*. Toulouse, France : Pum.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France : Pur.

L'ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANTS EN MOBILITE PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE VERS LES METIERS DE LA FORMATION : UNE RELATION AMBIVALENTE

*Souâd ZAOUANI-DENOUX,
maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3
membre du Centre de Recherche de la Formation, Cnam
(CRF-EA 1014)*

RESUME

Notre réflexion porte sur l'accompagnement de formateurs en formation à l'université. Au cours de cet article, nous présenterons les résultats d'une recherche exploratoire en cours sur les points de vue de 12 étudiants en mobilité professionnelle volontaire projetant de devenir formateurs. Nous nous appuyons sur l'analyse de 12 entretiens de recherche menés auprès de ces adultes ainsi que sur l'analyse des bilans écrits réalisés lors des séances d'accompagnement individualisé. Les enjeux de cette démarche, les obstacles rencontrés, les mobilités professionnelles opérées, l'interaction accompagné/ accompagnant de même que la valeur ajoutée qu'apporte la relation et la démarche d'accompagnement à la professionnalisation de ces étudiants seront examinés.

MOTS CLES

Accompagnement / formation / formateurs / mobilité professionnelle / Professionnalisation

LA FORMATION DES FORMATEURS A L'UNIVERSITE

Certains étudiants adultes choisissent la formation comme nouvelle carrière et s'engagent alors dans des formations de formateurs à l'université. Ces individus, en mobilité professionnelle volontaire ou involontaire (Négroni, 2005), ressentent le besoin de changer d'orientation parce que, pour partie, le soi est en transformation en raison de la perte de sens au travail. Pour ces sujets, entamer un cursus d'études implique de se mobiliser dans leur vie professionnelle comme dans leur vie personnelle. Ils expérimentent un processus d'intériorisation de rôles et de normes inédits et appropriés, leur permettant de trouver un sens et d'affirmer une direction. Il importe de préciser que les métamorphoses quantitatives et qualitatives des métiers de la formation se déroulent dans un environnement économique, technologique et social, assujetti à de grandes mutations pour ne pas dire à de bouleversantes crises. La professionnalisation des formateurs devient un enjeu majeur pour l'Europe de la connaissance, pour la formation professionnelle (Nizet et Bourgeois, 2005 ; Guyot, Mainguet et Van Haepere, 2003), pour les régions, pour les organismes de formation et pour les universités qui ont été amenées à diversifier leur offre (Master, Licence Professionnelle, Duref, Dufa...).

La recherche exploratoire dont il est question ici s'intéresse aux étudiants en mobilité professionnelle volontaire se destinant aux métiers de la formation. Elle vise la description et la compréhension de l'accompagnement ainsi que l'analyse de son influence sur la professionnalisation de ces étudiants.

LA PREPARATION AUX FONCTIONS DE FORMATEUR

Le Diplôme d'Université "Préparation Aux Fonctions De Formateur" (Dupreff) délivré à l'université Paul Valéry Montpellier 3 est un diplôme parmi bien d'autres destinés à préparer aux métiers de la formation. Le programme a une durée de sept mois dont trois mois pour l'élaboration d'un mémoire professionnel dont l'évaluation conditionne l'obtention du diplôme. L'objectif premier est de former des formateurs qui exerceront en entreprise, en organisme de formation ou en tant que consultant. Les contenus visent essentiellement à développer les compétences nécessaires à l'élaboration de parcours de formation articulés, à l'échelle d'un territoire, aux tissus économique, politique, culturel et social. Ce diplôme accueille chaque année un groupe d'une vingtaine d'étudiants anciens professionnels en reconversion contrainte ou volontaire, anticipée ou improvisée. Ils bénéficient d'expériences diversifiées dans l'entreprise et disposent d'un profil particulier en matière de motivation, d'âge, de connaissances, de compétences, de projet professionnel et de type de reconversion vécue (cf. tableau 1).

L'ENTREE EN FORMATION ET SES DEFIS

Ces adultes ont pris la décision d'évoluer vers les métiers de la formation pour former d'autres adultes dans leur domaine de compétence, dans leur métier ou dans leur discipline. Leur recrutement se fait sur la base d'un entretien avec un jury composé des enseignants intervenant dans la formation. Cette épreuve porte sur les motivations, sur les expériences professionnelles antérieures et surtout elle vise à vérifier que les candidats possèdent des compétences, un métier ou la maîtrise d'une discipline auxquels ils voudraient former. En outre, elle permet d'approcher la cohérence des représentations des métiers de la formation dont ils sont porteurs. Pour ces futurs formateurs, se former et se professionnaliser, au-delà de leurs vœux, sont des obligations (Le Goff, 2006) impératives leur permettant de s'intégrer dans la société de la connaissance et d'aider à s'y intégrer ceux dont ils auront la charge. Mais leur retour en formation reste une gageure et peut comporter pour eux des défis conséquents : se confronter à une nouvelle organisation et ses rythmes ; assumer une nouvelle identité d'étudiant ; se voir privé d'un statut valorisant, d'un moyen de subsistance régulier et d'heures de travail fixes pour la durée de la formation ; apprendre ou réapprendre le métier d'étudiant et se familiariser avec des formes de pédagogie universitaire peu ou pas connues ; identifier et gérer son rapport au savoir. Par ailleurs, ne négligeons pas que la plupart de ces formés ont une vie familiale qui impose un rééquilibrage permanent des contraintes et ce pour toute la durée des études. A cet engagement correspond un changement de groupe d'appartenance imposant tout autant de nouvelles affiliations que de nouveaux détachements.

Dans cet article nous présenterons le point de vue des étudiants en mobilité professionnelle volontaire et projetant de devenir formateurs sur les enjeux de cette démarche et sur les obstacles rencontrés, de même que sur les besoins et usages d'accompagnement. Nous souhaitons que les résultats de cette recherche, ainsi que les pistes d'action et de réflexion qui en découlent contribueront à favoriser la professionnalisation de ces étudiants et leur insertion professionnelle en formation. Nous espérons qu'ils permettront d'apporter une pierre à l'édifice des études scientifiques sur les enjeux des démarches d'accompagnement de la professionnalisation des métiers de la formation.

CONTEXTE THEORIQUE

Cette recherche s'appuie sur le postulat que le retour en formation simultané à une mobilité professionnelle même volontaire reste une gageure pour les étudiants et peut comporter pour eux des défis conséquents. Ils s'engagent dans une voie d'accès à la professionnalisation et vivent un processus de transformation qui nécessite d'être

accompagnés. Avant que de présenter notre problématique, nous définir la mobilité professionnelle volontaire, nous expliciterons les transformations et nous poserons un regard sur l'accompagnement.

MOBILITE PROFESSIONNELLE VOLONTAIRE

Notre époque place l'injonction à la mobilité comme principe inévitable d'adaptation et comme modèle de société. Entendue comme un changement de profession, de métier ou d'activité (Négroni, 2005), elle peut être spontanée, volontaire, voulue, subie ou promue, anticipée ou brutale, apparente ou réelle, d'origine personnelle ou professionnelle. Selon qu'elle se présente comme anticipée ou non, choisie ou subie, contrainte ou volontaire, Schlossberg (1984) y insiste, elle n'aura pas la même signification existentielle, ni le même profil dans son dénouement. Nous nous intéressons à la mobilité professionnelle volontaire dans l'itinéraire d'un sujet projetant un devenir dans les métiers de la formation et nous la concevons comme une démarche choisie, voulue et anticipée par lui. La mobilité professionnelle volontaire, comme modalité du devenir des individus en interaction avec leur environnement, "ouvre un espace de décision forcé dans lequel sont pesés les avantages, les risques et les coûts de certaines solutions" (Mazade, 2008). Elle repose sur un arbitrage entre plusieurs aspirations, sur la gestion de contraintes à la fois internes et externes et sur l'investissement des acteurs. Les mobilités professionnelles volontaires sont des mouvements qu'ils opèrent pour évoluer vers un changement ou une transformation de la nature ou de la structure de leur vie professionnelle (Duchesne, 2011) et personnelle, en vue de satisfaire divers besoins essentiels non assouvis dans leur vie actuelle. Un passage est à franchir, l'attachement se transforme en détachement, une initiation est en train de s'effectuer qui fait renoncer à un certain état antérieur pour permettre l'accession à un autre statut Bowlby (1978). Ces bifurcations convoquent les habitudes de vie, les rôles sociaux, l'image et l'estime de soi, l'identité professionnelle, la représentation du monde... Les stratégies qu'adoptent les acteurs dépendent du contexte, de leurs ressources psychologiques, de l'image qu'ils se font de cette mobilité, de l'évaluation subjective de leurs capacités à y faire face ainsi que du soutien social rencontré dans l'environnement. Les mobilités professionnelles sont à apprécier dans une véritable dynamique identitaire où s'articulent la trajectoire de vie, le rapport à autrui et l'interdépendance des domaines d'activité. Elles concourent à la construction psychologique du sujet. Pour toutes ces raisons le processus de transformation qu'expérimentent les personnes en mobilité professionnelle est réputé devoir être accompagné.

L'ACCOMPAGNEMENT : RELATION ET AMBIVALENCE

Les pratiques d'accompagnement apparaissent comme l'un des nombreux signes de ce retour en scène de l'individu (Béraud et Boulayoune, 2008). L'individu face à l'emploi, à sa carrière, à son projet de professionnalisation et de formation, l'individu que l'on incite à maîtriser sa trajectoire se voit proposer d'être accompagné, d'être mieux encadré pour dépasser sa vulnérabilité (Boutinet, 2007). Abstraction à la fois savante et commune, au spectre sémantique large, dont le succès pourrait traduire "l'appel d'un changement de style de relations" (Le Bouëdec, 2002).

La relation d'accompagnement

Cette relation comporte selon Paul (2003) cinq caractéristiques : (1) elle est asymétrique, puisqu'elle rassemble deux personnes d'inégale puissance ; (2) ces personnes sont réunies autour d'un objet commun, une forme de contrat plus au moins explicite ; (3) la relation d'accompagnement est circonstancielle ; (4) elle se vit à l'intérieur d'un temps déterminé ; (5) elle est co-mobilisatrice. Ses objectifs principaux sont d'accroître les performances de l'accompagné et de lui venir en aide pour affronter les difficultés qui l'assailent. Dans cette configuration, le statut de la personne accompagnée est celui d'un adulte en désir de parfaire ses habiletés mais aussi de progresser globalement. Se jouant des ressources et des difficultés, l'accompagnant gère en permanence l'équilibre fugace entre son expertise professionnelle et sa capacité de soutien, entre une posture investigatrice et son empathie, entre, un côté à côté et un face à face. L'étudiant accompagné souvent possède une vision partielle de la réalité des activités à accomplir en tant que formateur. Cibler l'essentiel pour orienter son activité sans un renvoi excessif aux référentiels qui le priverait d'une réflexion sur le sens de son action, reste un pari. En effet, une chose est d'intégrer un ensemble de savoirs dispensés en formation, autre chose est de les inscrire dans une dialectique avec les pratiques concrètes au service d'une intervention professionnelle et en adéquation avec un nouveau contexte de travail. Dès lors, comment se réalise le passage identitaire d'étudiant à formateur novice puis à formateur confirmé ? Il s'effectue au travers de la valeur ajoutée que l'accompagnement apporte au processus de professionnalisation, principalement par le truchement de la légitimation des aspirations du formé. L'accompagnement exprime que le rétablissement, le recommencement sont possibles et constitue fondamentalement une forme de reconnaissance du changement comme action délibérée sur soi. Ni protecteur, ni directeur de conscience, l'accompagnant serait un facilitateur de projets, mettant des ressources à disposition des accompagnés, ainsi que ses compétences et son expertise pour assurer le succès de l'action entreprise. Son activité prend forme dans des interactions avec l'accompagné qui est à la fois un

étudiant, un ancien professionnel reconnu aspirant à s'approprier des compétences pour accéder dans le cas qui nous intéresse à la fonction formateur et y être confirmé. Il étonne la progression dans une sorte de position latérale dont seul peut rendre compte un oxymore tel que "retrait actif". S'il s'agit de s'abstenir pour permettre à l'autre d'advenir (Prodhomme, 2002), cette abstention n'est pas abstinence... L'accompagnant renforce et garantit à l'accompagné la place d'auteur de ses propres élaborations dont bien sûr, il contrôle les effectuations mais n'en concurrence pas la paternité. Idéalement, l'accompagnant se fait instrument du projet de l'accompagné et se refuse à exiger la réciprocité. A des titres divers, tous deux sont engagés dans l'identification des situations et le choix des actions requises. Dans les interstices de la consigne, s'ouvre un espace de création facteur de développement personnel pour l'accompagné.

L'ambivalence de l'accompagnement

Par ailleurs, nous sommes loin de comprendre tous les aspects du processus d'accompagnement, ce qui limite considérablement la connaissance des indicateurs de sa prescription. Bien souvent, l'entrée dans ce processus est pour l'accompagné un choix déterminé et indéterminé. Par exemple, déterminé objectivement par l'urgence de mobilité mais ce, dans l'ignorance quasi totale de ses déterminations subjectives. De ce fait, il nous semble assez difficile de postuler l'existence d'un "besoin d'être accompagné" alors même que les motifs en restent assez largement méconnus et que, de plus, ils traversent souvent, comme dans la mobilité, la plupart des sphères de vie de l'accompagné. Sans négliger que la demande d'accompagnement peut en elle-même faire office de refus partiel ou total de résoudre des difficultés antérieures. Dans de tels cas, il y a fort à parier que la logique de professionnalisation par le développement des compétences et par la valorisation des ressources soit gravement compromise. Au regard de la superposition des plans personnels et professionnels, la distinction entre l'accessoire et l'essentiel représente une des difficultés majeures de l'accompagnement. Au moment même où un détail anodin au niveau professionnel est avancé, il s'avère soudainement des plus structurants au niveau personnel, faisant confiner à l'aveuglement la négligence de l'accompagnant.

Accompagnant et accompagné se voient contraints d'échafauder en commun et dans une certaine forme de continuité, un sens à ce carrefour existentiel en articulant vivre autrement, se reconverter et se professionnaliser.

L'accompagnement individualisé des étudiants

L'accompagnement individualisé mis en place au Dupreff poursuit l'objectif de faciliter la mobilité des étudiants : en mettant à plat les différentes expériences vécues, en trouvant la manière dont elles pourraient être valorisées dans l'activité

professionnelle future et en contribuant à articuler au mieux passé et devenir professionnels. Il a également pour ambition de repérer les structures et les publics avec lesquels ces étudiants souhaitent travailler. Il poursuit l'élaboration des stratégies de choix des lieux de stage pouvant favoriser la professionnalisation et l'insertion. Il propose une aide à la conception de propositions originales d'intervention en lien avec leurs compétences. La posture adoptée consiste à aider l'accompagné à cheminer vers son but, à ne pas l'assujettir pour éviter de transformer l'accompagnement en un scénario à l'intérieur duquel son propre projet serait dirigé par autrui. "En aucun cas il n'est question de le supplanter en prenant sa place ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative. Posture modeste donc ; à côté de ; de mise en valeur d'un autre ou d'autre chose ; de service ; de retrait, d'ombre, de second plan" (Le Bouëdec *et al.*, 2001). L'approche est essentiellement collaborative et engage effectivement un certain mode de rapport à l'autre qui exclut la volonté de le réduire à soi (Castoriadis, 1975). Les séances d'accompagnement conviennent à rendre compte du chemin parcouru, des constructions de sens réalisées et de la manière dont le projet de professionnalisation, dans le domaine de la formation professionnelle, a pu se formaliser ou non pendant les études. Elles instituent un lieu de référence (Boudjadi, 2008) où il est possible d'élaborer un travail d'analyse de sa future ou de sa nouvelle pratique professionnelle.

Au cours des rencontres qui ont ponctué cet accompagnement, nous nous sommes rendu compte à la lumière des trajectoires de ces étudiants que ce parcours de vie adulte, en prise avec l'opportunité d'une formation de formateurs, articule plusieurs processus et de ce fait—peut se heurter à des impossibilités. Alors même que généralement, les difficultés d'insertion et/ou de mobilité professionnelle sont expliquées par la faiblesse de niveau à l'entrée en formation, nous observons qu'une partie non négligeable des étudiants ex cadres de grandes entreprises qui, au contraire, détiennent un niveau élevé n'opèrent pas non plus de mobilité professionnelle vers les métiers de la formation. Pourquoi ces étudiants ne parviennent-ils pas à opérer la mobilité professionnelle volontaire projetée ? En première hypothèse tout nous porte à croire que l'explication d'un tel phénomène est à rechercher dans le rapport entre accompagnement et professionnalisation.

ETUDE D'UN GROUPE DE FUTURS FORMATEURS

L'objectif de cette investigation est de saisir les rapports que la démarche d'accompagnement entretient avec les significations attribuées au contexte de formation, en ciblant ce que la relation et la démarche d'accompagnement apportent comme valeur ajoutée au processus de professionnalisation. Dans l'ensemble de la

population-parent des étudiants (cf. Tableau 1, ci-après), nous nous sommes exclusivement intéressés au sous-groupe des "cadres de grandes entreprises" engagés dans une mobilité professionnelle volontaire (cf. première colonne).

Situation professionnelle	Cadres de grandes entreprises	Demandeurs d'emploi et personnes en reprise d'activité	Professionnels de la formation en poste
Age	40 à 55ans	26 à 50 ans	30 à 45 ans
Projet exprimé à l'entrée en formation	Evoluer vers les métiers de la formation	S'insérer dans un emploi de formateur	Acquérir plus de professionnalisme et évoluer vers d'autres métiers de la formation
Type de reconversion	Mobilité professionnelle volontaire	Mobilité professionnelle contrainte	Professionnalisation Evolution professionnelle

Tableau 1. *Population parent des étudiants du Dupreff.*

Nous rappelons qu'il s'agit d'une recherche exploratoire en cours dont nous présentons les premiers résultats. La méthodologie adoptée s'apparente à celle décrite par Creswel (1998). Selon cet auteur, la recherche interprétative/qualitative consiste en un "processus de compréhension s'appuyant sur des traditions méthodologiques distinctes dont le but est l'exploration d'un problème social ou humain. Le chercheur [...] rapporte la vision détaillée des individus qui l'informent et conduit son étude dans l'environnement naturel de ceux-ci".

Nous avons opéré une analyse de contenu d'un corpus constitué des écrits réalisés par les étudiants lors des bilans effectués au cours des séances ponctuant l'accompagnement individualisé et une analyse lexicale à l'aide du logiciel Alceste d'un corpus de 12 entretiens semi-directifs de recherche d'une durée de 1h30 avec six étudiants de la promotion 2009/2010 et six étudiants de la promotion 2010/2011. L'échantillon se compose de quatre hommes et huit femmes anciens cadres de grandes entreprises âgés de quarante à cinquante cinq ans, projetant une mobilité professionnelle volontaire vers les métiers de la formation. Après sollicitation, ils ont tous donné leur consentement et se sont portés volontaires pour participer à cet étude. Les thématiques "parcours scolaire et professionnel", "trajectoire et changement", "projets personnels et professionnels", "devenirs envisagés", "rapport à

la formation et à soi", constitutifs de notre grille de lecture, ont permis de saisir quelques processus à l'œuvre au sein de la formation, de connaître la nature de l'interaction accompagné/accompagnant et d'appréhender la contribution de l'accompagnement à la professionnalisation des accompagnés.

RESULTATS

TRANSFORMATION ET REALISATION DE SOI

Les sujets interviewés se révèlent confrontés à une diversité d'occasions et d'opportunités à partir desquelles ils ont construit une croyance en leur efficacité personnelle et mis en place des stratégies *"pour me prouver que je peux le faire et faire quelque chose que j'ai envie"*. Ces expériences vécues suscitent des motifs d'activation de nouvelles conduites, de nouveaux projets et valeurs. La formation apparaît pour ces étudiants comme l'espace/temps de plusieurs mobilités possibles. Au delà de l'objectif "devenir formateur" publié par le dispositif, l'engagement en formation s'avère motivé par d'autres finalités qui leur sont propres *"Quelque part c'est un défi par rapport à moi-même mais pas du tout par rapport aux autres"*. Les notions de transformation, de réalisation de soi, de place et de rôle à tenir (Denoux-Zaouani, 2011) sont présentes pour ces étudiants adultes *"Je vais dire qu'il y a quand même la vie familiale, c'est aussi savoir partager autre chose avec les enfants"* mais celles-ci entrent en interaction avec une réalité contextuelle qui pose différemment la question de la mobilité professionnelle et de l'engagement en formation : dépasser la perte de sens au travail *"Je dirai. Parce que entre l'image que l'on se fait du, de la fonction cadre et de ce qu'elle est réellement il y a quand même une distance"*, redonner sens à sa vie par le changement et l'ajustement des différents rôles à tenir *"il n'y a pas en plus cette responsabilité d'une équipe derrière. C'était énormément contraignant au point de vue de la vie de famille"*, restaurer son rapport au savoir *"C'est plutôt d'un point de vue apport de connaissances pour pouvoir les transmettre"* et se légitimer au sens de "s'autoriser à" envisager d'autres devenir. Les résultats font apparaître qu'outre les appropriations, les transformations, les déplacements réalisés et les projections envisagées (Sorel, 2007), l'accompagnement dans cette double bifurcation à la fois professionnelle et biographique (Négroni, 2005), a de multiples fonctions, notamment : la construction de solutions personnalisées, l'aide à la décision d'opérer ou non une mobilité professionnelle *"C'était très bien l'accompagnement parce que je me suis dit si ça ne te convient pas c'est bon tu pourras faire machine arrière. Et en fait non je me suis piquée au jeu entre guillemet"*, l'optimisation de ressources existantes, l'accroissement des capacités d'adaptation, l'entretien de l'aspiration à évoluer et à se professionnaliser...

FORMES DE MOBILITE OBSERVEES

L'examen des parcours de ces étudiants indique que certains accomplissent la mobilité professionnelle programmée, tandis que d'autres ne la réalisent pas. Parmi les étudiants qui mènent à bien une mobilité professionnelle, il y a ceux qui évoluent vers les métiers de la formation : l'engagement en formation est, pour eux, un moyen de réaliser les transformations en cours *"Une fois que j'ai commencé quelque chose, il faut que j'aïlle jusqu'au bout, c'est ma politique. Il y aussi le fait que l'on soit content pour soi "* Ils s'inscrivent dans l'itinéraire prescrit par le dispositif "devenir formateur". D'autres, au contraire, s'orientent vers des secteurs d'activité différents : l'engagement en formation se révèle être, pour ces derniers, un moyen de réaliser les transformations en cours mais en remplaçant le "devenir formateur" par un itinéraire propre. Parmi les étudiants qui n'opèrent pas de mobilité professionnelle, certains se maintiennent dans leur activité antérieure *"devenir formatrice, cela bouscule vos habitudes de vie quotidienne, ce que vous êtes"*. Pour eux, l'engagement en formation débouche sur le non changement *"Je reviens sur mon poste. Je vais pas changer de fonction"*. Tout se passe comme si la formation perturbait le modèle identitaire valorisé positivement qu'il convient désormais de préserver à tout prix *"c'est parfois difficile de changer de fonction"*. D'autres, tout en se maintenant dans leur activité antérieure, développent des activités ponctuelles de formation. L'engagement en formation aboutit à un changement progressif. Ils s'inscrivent pareillement dans la préservation du modèle identitaire initial, tout en évoluant vers d'autres modèles par recomposition originale, inédite et non anticipée *"en formation je fonctionne à 20 pour cent de mes capacités. J'ai besoin de continuer mon activité de cadre"*. Sans prétendre à établir une typologie fiable, nous pointons la présence de mobilité professionnelle effective, partielle, improvisée et empêchée.

L'INTERACTION ACCOMPAGNE/ACCOMPAGNANT

Nos résultats relatifs à l'analyse des écrits réalisés par les étudiants lors des bilans effectués au cours des séances ponctuant l'accompagnement individualisé nous amènent à constater que ce qui caractérise l'interaction accompagné/accompagnant est plutôt la co-construction de l'identité de formateur. Cela renvoie à l'horizontalité apparente de la relation accompagnant/accompagné soulignée par Boutinet (2007). Semble s'opérer, pour les co-actants, à travers une dissymétrie, la construction interdépendante du rapport que chacun entretient avec l'identité professionnelle de formateur.

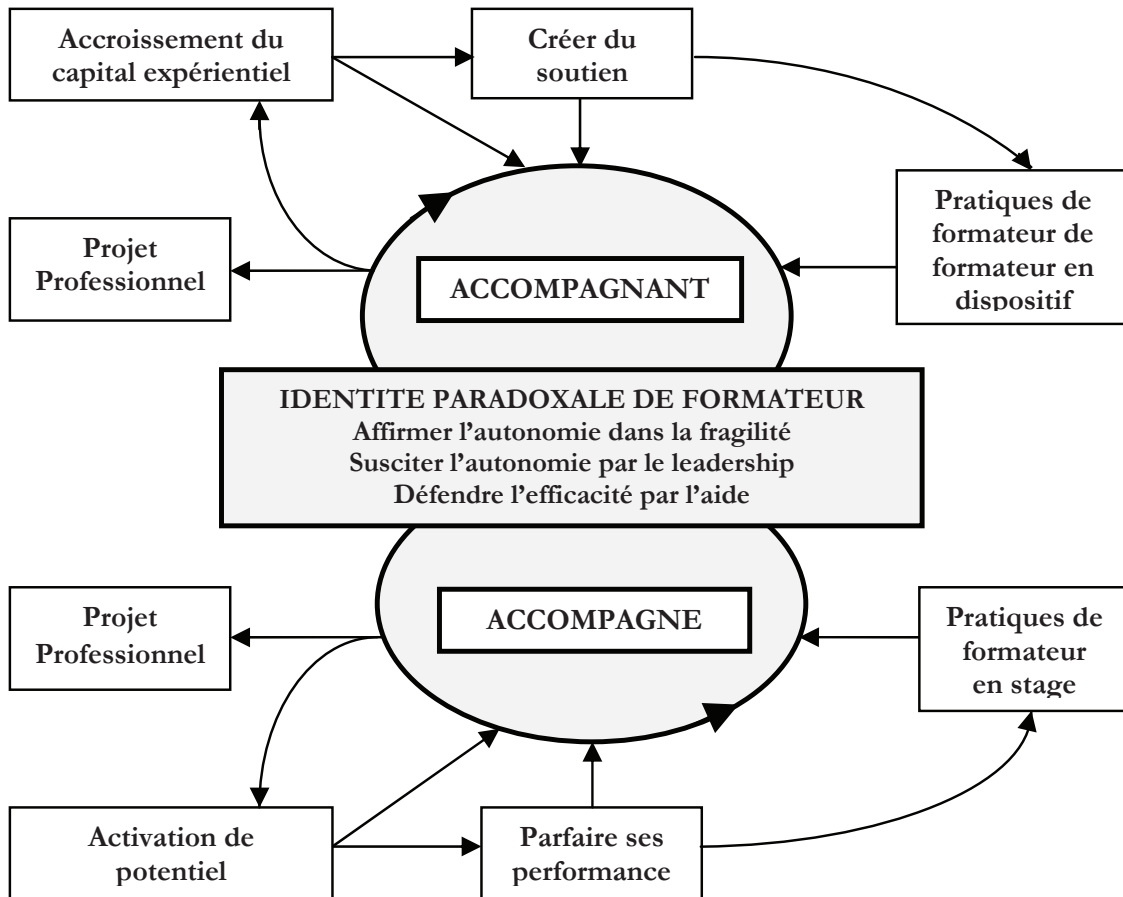


Schéma 1. Interaction Accompagnant/ Accompagné.

Elle se confronte à trois paradoxes : affirmer l'autonomie au sein même de la fragilité, la susciter par l'autorité et défendre l'efficacité par l'aide (cf. schéma 1). L'accompagné paraît intégrer les nouvelles pratiques professionnelles dans une mise en contradiction permanente entre l'autonomie désirée et enjointe, entre l'aide dont par exemple il estime ne pas bénéficier et celle qu'il doit dispenser, entre l'autorité dont il se plaint et celle qu'il doit exercer. Ce faisant ses pratiques se transforment, son projet professionnel se modifie. L'activation de nouvelles potentialités lui permet de parfaire ses performances entraînant des changements personnels et professionnels sensibles. Livrées à cette dynamique les pratiques professionnelles de l'accompagnant, enseignant, chercheur et formateur de formateurs, vont s'infléchir. Il n'est pas rare qu'il perçoive sa propre action professionnelle bien éloignée de l'autonomie professée ou bien encore qu'il s'éprouve lui-même peu compris alors que constamment soumis à des exigences d'efficacité et de contrôle. Le projet professionnel de l'accompagnant peut s'en trouver modifié mais surtout l'accroissement de son capital expérientiel va renforcer ses capacités à développer du soutien et de ce fait modifier sa pratique.

LA VALEUR AJOUTEE A LA PROFESSIONNALISATION

L'examen des bilans réalisés par les étudiants nous permet de relever que la démarche d'accompagnement concourt à tisser des liens entre sens, apprentissage et identité. L'analyse de ces écrits montre qu'ils contribuent au processus de professionnalisation par l'articulation de certaines composantes :

- l'élaboration, par le formé d'un sens pour soi, notamment au moyen d'une réflexion sur la portée des compétences requises au regard des situations et du projet ;
- une certaine clairvoyance de sa métaconnaissance ;
- la convocation des savoirs acquis et l'appropriation de nouvelles connaissances relatives au terrain de la pratique, *"me permet maintenant de comprendre ce que j'ai appris dans un premier temps"* ;
- la référence permanente au devenir et l'implication constante dans une dynamique de changement ;
- l'omniprésence de l'autoévaluation, en relation avec les expédiences contribuant à la professionnalisation *"quand on ne connaît pas la profession, quand on ne l'a pas exercée, c'est parfois difficile de se voir comme professionnel, c'est pas possible sans cet échange"* ;
- l'engagement dans une dynamique identitaire professionnelle *"il ne s'agit pas seulement de changer de profession"*.

DISCUSSION ET CONCLUSION

La formation pour ces personnes représente un enjeu où s'interpénètrent une multitude de besoins particuliers liés à la nécessité de négocier les mobilités avec lesquels ils ont à composer. Elle permet une reconfiguration de sens (Denoux-Zaouani, 2007) en favorisant les transformations projetées par ces étudiants. L'accompagnement représente pour ces étudiants des espaces/temps féconds d'une prise de distance avec leur passé professionnel et personnel, d'une intelligence de leur présent et d'une amorce de réflexion prospective. L'analyse des entretiens montre le rôle important que jouent la transformation et la réalisation de soi dans le processus de professionnalisation qu'elles excèdent. En effet, pour partie les accompagnés, au-delà du devenir formateur, viennent rechercher dans la formation un accomplissement de soi, parfois éloigné d'une focalisation professionnelle précise. Dans notre étude, transformation et réalisation de soi apparaissent comme des conditions nécessaires à la professionnalisation mais qui la débordent. Ce constat explique partiellement la variation observée dans les types de mobilité et les réorientations vers des secteurs

professionnels différents. A la lumière de nos résultats, l'impact de la relation accompagnant/accompagné se mesure d'abord à sa capacité à amorcer une dynamique d'engagement réciproque, dans une certaine relativisation de l'objectif strictement professionnel au regard du développement personnel du formé. La question reste entière de comprendre à quelles conditions la nature de l'interaction conduit à une professionnalisation ciblée. Nos observations basées sur l'analyse non encore systématisée des bilans écrits réalisés par les étudiants lors des différentes séances d'accompagnement soulignent que lorsque les dynamiques identitaires (Kaddouri, 2002) du formateur telle que décrites plus haut deviennent un enjeu entre l'accompagnant et l'accompagné, ce dernier met en place de nouvelles cohérences. Forcé d'articuler les comportements professionnels qu'il agit, avec ceux requis par la profession et avec ceux agis et requis par l'accompagnant, il élabore peu à peu son rapport à la profession. La professionnalisation apparaît donc ici principalement soutenue par un engagement atypique ou spécifique, par une réinterprétation de la trajectoire et par une co-construction de l'identité de formateur. La réciprocité des processus dans l'inégalité des positions fonde la dynamique de l'accompagnement.

BIBLIOGRAPHIE

- Béraud, M. & Boulayoune, A. (2008). Accompagner les salariés à et dans la formation. *Territoire et Formation*, 12, 7-19.
- Boudjadi, P. (2008). Le tutorat comme pratique d'accueil et d'accompagnement des infirmiers débutants dans l'exercice du soin en milieu psychiatrique. *Territoire et Formation*, 12, 67-80.
- Boutinet J.P. et al. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris, France : Puf.
- Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte. Vol.2 : La séparation, angoisse et colère*. Paris, France : Puf.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris, France : Seuil.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design choosing among five traditions*. Newbury Park, CA : Sage Publications.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. *Recherche en éducation*, 11, 27-38.
- Guyot, J.L. ; Mainguet, C. ; Van Haeperen, B. (2003). *La formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*. Paris, France : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche et Formation*, 41, 31-47.

- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement un signe des temps. *Education permanente*, 153, 12-19.
- Le Bouëdec, G. *et al.* (2001). L'accompagnement en éducation et en formation. Un projet impossible ? Paris, France : l'Harmattan.
- Le Goff, J. (2006). Synthèse et perspectives. Actes du colloque "La formation tout au long de la vie un enjeu pour un développement humain des territoires". Rennes, France : Pur.
- Mazade, O. (2008). La difficile inscription de la validation des acquis de l'expérience dans le parcours de licenciés économiques. Derrière les diplômes et les certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi. In Cart B. (dir.) *Rapport du Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. [en ligne] 20 juin 2012 <http://www.centre-inffo.fr/uhfp/IMG/pdf/relief24.pdf#page=97>
- Négroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : une bifurcation biographique ? *Cahiers Internationaux de Sociologie*, CXIX, 311-331.
- Nizet, J. & Bourgeois, E. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France : Puf.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrierologie*, 9, 121-144.
- Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences : être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Education Permanente*, 153, 79-89.
- Schlossberg, N.K. (1984). *Counseling adults in transition, linking practice with theory*. New York, Etats-Unis : Springer Publishing Company.
- Sorel, M. (2007). Se former, un positionnement. Communication. Actes du Congrès International de l'AECSE "Actualités de la Recherche en Education et Formation". Strasbourg, France : Université Louis Pasteur.
- Denoux-Zaouani, S. (2007). Formation et construction de soi, de l'alternance à l'alternance. *Education Permanente*, 172, 73-80.
- Denoux-Zaouani, S. (2011). La formation en alternance, effectuation, itinéraire et construction de soi. *Savoirs*, 26, 61-83.