

La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?

Souâd Denoux, Jérôme Eneau

▶ **To cite this version:**

Souâd Denoux, Jérôme Eneau. La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale, 2013, 46 (4), pp.23-45. hal-01162848

HAL Id: hal-01162848
https://hal.science/hal-01162848

Submitted on 12 Mar 2018

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.

La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?

Souad Denoux (Montpellier 3 - CNAM - CRF), Jérôme Eneau (Rennes 2 - CREAD)

Citation : Souâd Denoux, Jérôme Eneau. La démarche qualité des organismes de formation : de la professionnalisation des acteurs à la reconnaissance des organisations ?. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, CERSE, Université de Caen, 2013, 46 (4), pp.23-45

1 Introduction

Cet article se propose de comprendre les articulations entre reconnaissance de l'organisation et professionnalisation des acteurs. Il examine les rapports qu'entretient une action de professionnalisation des formateurs à travers un dispositif expérimental et la démarche qualité dans laquelle il s'inscrit. Celle-ci vise la labellisation des organismes de formation à travers la mise en place, au niveau régional, d'une Charte pour la Qualité de la Formation Professionnelle. Tout d'abord, nous envisagerons les liens complexes entre professionnalisation et reconnaissance où se jouent à la fois le développement professionnel des acteurs et l'évaluation-certification des organismes de formation. Puis à partir d'une approche qualitative croisée (enquête, entretiens et observations) nous analysons la professionnalisation de l'offre par la reconnaissance des formateurs et des organismes de formation. Celle-ci révèle une alternative forte entre conformation institutionnelle et confirmation du professionnalisme des acteurs. Enfin nous soumettons à la discussion ces résultats.

2 Une évaluation-certification pour la professionnalisation des acteurs de la formation.

Le marché de la Formation Professionnelle Continue (FPC), en France, est un marché ouvert, aux frontières floues et aux règles relativement instables. Aucune autorisation préalable ni forme juridique spécifique ne sont imposées, par exemple, pour l'entrée dans l'activité. Tout individu ou structure peut s'y installer sans qu'il soit *a priori* possible d'en déterminer le réel niveau de professionnalisme, ce qui laisse une marge d'incertitude forte pour les financeurs, privés ou publics, des organismes de formation. Ceux-ci mettent alors en avant leur réputation ou leurs références comme signes distinctifs de leur professionnalité. De plus, l'ouverture interne du marché relève aujourd'hui d'un effacement croissant des frontières entre offre et service, entre formation, gestion des compétences et professionnalisation, formation formelle et informelle (VAE, autoformation, FOAD, etc.), que renforce un contexte de promotion de la formation tout au long de la vie accentuant la concurrence entre les organismes. Parallèlement enfin, la professionnalisation des acteurs de la formation (formateurs, concepteurs, ingénieurs de formation, etc.) est elle aussi l'enjeu de différents débats, qu'il s'agisse de leur formation, de leur développement professionnel, de leur professionnalité ou même des frontières de leur propre groupe social, qui restent encore largement indéfinissables.

Face à ce haut niveau d'incertitude, les organismes sont incités à éclaircir leur offre de formation, en termes de lisibilité, tout en intensifiant leur obligation de résultats, en termes d'efficacité. De leur côté, les financeurs et commanditaires cherchent de même à repérer des indices de professionnalisme à travers des normes, chartes ou appartenances (réseaux, labels, etc.). Les offreurs dans leur ensemble, et en particulier les organismes de formation, adaptent ainsi leurs pratiques formatives et développent, au delà de processus de professionnalisation de leurs formateurs, des démarches de reconnaissance et de normalisation pour leurs organisations. C'est dans ce contexte que, depuis les années 1990, différentes « démarches

Version auteur

qualité » ont vu le jour, se traduisant par la mise en place de normes visant à clarifier les relations entre prestataires et clients, à donner aux organismes de formation des outils pour attester de leur professionnalisme par la qualité de leurs prestations et contribuer ainsi à leur visibilité, à défaut de donner une réelle lisibilité au marché. Outre le gain d'image dans la profession, les labels qualité (label OPQF, normes et certification ISO, normes AFNOR, chartes qualité et labels spécifiques) tendent ainsi à constituer une référence auprès du client mais, tout en gardant un objectif de mise en conformité, redéfinit aussi la capacité des organismes à répondre aux exigences de la commande, publique ou privée.

Pourtant, au delà de ces effets attendus, l'évaluation des démarches qualité et de leur impact réel pour les acteurs et les organisations est peu abordée dans la littérature. Le terme même est d'ailleurs rarement évoqué, à propos des démarches qualités dans le champ de la FPC, alors qu'y recourir devrait imposer, comme dans d'autres domaines, que celles-ci soient évaluées, notamment au regard de leur contribution concrète au développement professionnel des acteurs et à la professionnalisation du secteur qui les sollicite ou se les voit imposer. Si l'on s'intéresse aux problématiques de professionnalisation dans les métiers de la formation, il convient alors d'observer de plus près ces démarches en fonction de ce qu'elles apportent aux régulations qui caractérisent cet univers professionnel. Il y va du sens et de la valeur que peuvent leur attribuer les acteurs qui les utilisent dans leur quotidien et de leur crédibilité : ces professionnels doivent en effet pouvoir être identifiés et reconnus pour leurs compétences, leurs manières d'intervenir, les questions que leur expertise professionnelle peut résoudre ou non, les limites de leur métier, etc. Abordée sous cet angle, l'évaluation pourrait ainsi participer à un processus de reconnaissance mutuelle, par les financeurs et les organismes offreurs de formation, du degré de professionnalisme des acteurs, du niveau de professionnalisation des organismes voire même d'une professionnalité plus légitime et mieux attestée, au moins dans le périmètre de leurs activités et dans la région de notre étude.

Au regard de cette étude de cas, dont les résultats sont encore en cours d'exploitation pour les partenaires, la recherche présentée vise ainsi à répondre à différentes questions : Quels ont été les apports du dispositif expérimental au développement professionnel des formateurs concernés ? Au delà des individus, quel impact a eu la démarche qualité sur la professionnalisation de l'offre de formation régionale ? En quoi l'élaboration d'un tel projet peut-elle participer à la professionnalisation du secteur ? Plus largement, quels sont les rapports entre développement professionnel des formateurs, évaluation de la qualité des organismes de formation et professionnalisation de l'offre de formation ? Enfin, et au-delà de cette expérimentation régionale, quelles réponses cette étude de cas peut-elle apporter aux questions de professionnalisation des métiers de la formation et à l'articulation entre professionnalisation, certification et reconnaissance, dans ce secteur ?

Afin de répondre à ces différentes questions, nous proposons tout d'abord de revenir sur les termes que mobilise cette recherche, qu'il s'agisse de professionnalisation (entre développement professionnel, professionnalisme et professionnalité) ou de reconnaissance (située ici entre évaluation, certification et légitimation). La méthodologie utilisée pour cette étude sera ensuite explicitée, avant de présenter les résultats de l'enquête qui a été menée.

3 Du développement professionnel des formateurs à la certification des organismes : les liens complexes entre reconnaissance et professionnalisation.

Alors que les travaux de recherche abordent le plus souvent les termes de professionnalisation et de reconnaissance au niveau des individus, notre étude interroge ces processus au niveau des organismes de formation, de leur place en tant qu'acteurs d'un marché, tout autant qu'au niveau des activités de formation dispensées. Or, si le « professionnalisme » d'un formateur peut sembler évaluable (ne serait-ce que de manière qualitative, par ses pairs tout au moins), il

Version auteur

n'apparaît pas aussi clairement qu'un label ou une certification soit gage du même « professionnalisme » pour les organismes eux-mêmes et pour l'ensemble de leurs activités. Ces difficultés peuvent ressortir à différentes causes, à la fois contextuelles et conceptuelles.

3.1 Une demande de reconnaissance, mais de qui et de quoi ?

D'une part, l'absence de délimitations claires du marché de la FPC et le faible niveau de contrôle contribuent, depuis plusieurs décennies, à questionner la légitimité et l'efficacité des actions de formation et le professionnalisme des acteurs. Ceux-ci, longtemps regroupés sous le vocable de « formateurs », représentent dans les faits des individus et des organismes extrêmement variés, des professionnels et des groupes sociaux qui peinent, qui plus est, à faire reconnaître leurs diplômes, leurs savoir-faire et leur niveau de professionnalisme, en termes de compétences, mais aussi leur spécificité, leur structuration et leur identité professionnelle, en l'absence d'homogénéité de leur « groupe socioprofessionnel », et donc, *in fine*, leur propre professionnalité (Gérard *et al.*, 1994 ; De Lescure, 2008 ; Laot & De Lescure, 2008 ; Jorro *et al.*, 2009 ; Eneau & Rey, 2011 ; Zaouani-Denoux, 2012). Si la question de leur reconnaissance comme professionnels rejoint celle de leur propre professionnalisation, les ambigüités recouvrant l'emploi de ces deux notions se rejoignent : à l'instar du processus de professionnalisation (Wittorski, 2008, 2010, 2011), il serait dès lors possible de parler de reconnaissance au niveau des individus, des activités ou des organisations.

3.2 Une reconnaissance du professionnalisme ou de la professionnalité ?

D'autre part, si les ambigüités recouvrant le terme de professionnalisation sont désormais bien identifiées dans la littérature, il n'en va pas de même pour ce qui concerne les termes associés de professionnalisme, de professionnalité et de développement professionnel. Ainsi, alors que le premier terme renvoie *a minima* au niveau de compétences des acteurs exerçant une activité (et donc à des caractéristiques individuelles), le second renvoie aussi à une identité de métier et à une culture commune, au delà de compétences et d'activités partagées. Pourtant, dans les travaux récents, certains auteurs plaident pour un usage du terme de professionnalisme comme « genre » (Demazière, 2012), celui-ci étant alors associé à une identité professionnelle notamment reconnue par les pairs, les « professionnels de métier ». Inversement, d'autres auteurs revendiquent cette dimension identitaire collective pour le terme de professionnalité ; sa définition permettant aux acteurs de se faire reconnaître dans leur spécificité (comme de « vrais » professionnels), elle constitue ainsi une « offre identitaire ». C'est en cela, affirme par exemple Sorel (2008), que la professionnalité peut être considérée comme « constitutive de l'identité professionnelle ». Enfin, le développement professionnel renvoie lui-même aux dimensions individuelles et collectives de la professionnalisation, mais contrairement aux deux autres termes, en se référant cette fois intrinsèquement au processus plutôt qu'au produit. En effet, quels que soient les modèles employés, francophones comme anglophones, les différentes approches du développement professionnel soulignent à la fois la dimension développementale des compétences acquises, de la maitrise accrue des gestes professionnels à la prise de conscience et au développement d'aptitudes critiques vis-à-vis du contexte, mais aussi la dimension socialisatrice qu'implique ce développement qui induit, au delà d'un apprentissage individuel, l'intégration d'une culture, de normes et de valeurs communes (Jorro, 2007 ; Lefeuvre *et al.*, 2009, Martineau *et al.*, 2009 ; Paquay *et al.*, 2010). Face à ces définitions instables et par convention, dans le cadre de cette étude, nous choisirons donc de parler ici de professionnalisme en nous référant à un niveau de compétences identifiables, acquises et reconnues par d'autres professionnels, de professionnalité pour évoquer la dimension collective d'identité partagée, dans le métier, et de développement professionnel pour désigner le processus visant ce double objectif de professionnalisation, dans ses dimensions à la fois individuelles et collectives.

Version auteur

3.3 Reconnaissance ou identité ?

Au delà du vocable de professionnalisation, ces différents termes entretiennent ainsi des liens forts avec les problématiques d'identité (professionnelle) et de reconnaissance (par les pairs comme par les autres catégories d'acteurs : clients, collaborateurs, supérieurs hiérarchiques, etc.), usant des mêmes outils rhétoriques de présentation et de mise en forme des compétences acquises, des savoirs spécifiques ou encore des particularités de l'activité ou du métier (Bourdoncle & Mattey-Pierre, 1995 ; Boussard *et al.*, 2010 ; Dubar, 2010 ; Osty, 2010 ; Wittorski, 2008). Cependant, dans la littérature, la demande, voire le « désir », de reconnaissance est abordée le plus souvent au niveau des individus ou des groupes sociaux, les professionnels concernés ayant à défendre, à souligner ou à revendiquer vis-à-vis d'autrui des caractéristiques de compétences, d'identités ou d'activités professionnelles communes. « Etre reconnu » passe ainsi par une évaluation de compétences et de caractéristiques propres, à travers un processus d'interactions avec des individus déjà identifiés comme compétents, eux-mêmes « déjà professionnels ». Ceci peut expliquer en partie que la question des liens entre reconnaissance et identité reste principalement traitée, dans le champ de la formation des adultes, à travers une problématique de reconnaissance individuelle, où elle a été fréquemment abordée, dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience notamment (Belisle & Boutinet, 2009 ; Debon, 2006 ; Gourdon-Monfrais, 2001 ; Eneau, 2010).

3.4 La certification comme reconnaissance organisationnelle

Si la question de la reconnaissance peut être liée à une problématique de professionnalisation, au niveau plus « macro » des organisations, c'est aussi que les institutions et les organismes de formation ont aujourd'hui, et pour d'autres raisons que celles des individus, le même souci de reconnaissance de leur propre « professionnalisme ». A l'instar d'individus se positionnant, dans le cas d'une demande de validation d'acquis, comme des personnes menacées dans leur « valeur », face à un contexte de travail concurrentiel et au regard d'une inflation des diplômes et des titres les menaçant de déqualification (Bureau & Tuchszirer, 2010), la demande de reconnaissance peut être perçue, du point de vue des organismes, comme une volonté de réassurance vis-à-vis de l'environnement. De la même manière qu'au niveau individuel se jouent des questions d'identité, de confiance, d'estime et de respect (Honneth, 2007), la reconnaissance par la certification peut alors s'assimiler à un processus d'évaluation et donc de valorisation, permettant d'acquérir ou de renforcer crédibilité, visibilité et légitimité (Jorro *et al.*, 2009 ; De Schryver, 2011 ; Maillard, 2012 ; Zaouani-Denoux, 2011). Ainsi, sur un marché de la « formation aux métiers de la formation », aux tendances particulièrement inflationnistes, l'évaluation-certification peut jouer au niveau organisationnel le rôle que l'évaluation-reconnaissance joue au niveau individuel. Mais contrairement au processus de reconnaissance individuelle, l'objectif de réassurance auquel est supposé aboutir l'évaluation des formations dispensées (par une reconnaissance du titre, des compétences des formateurs, du processus de formation, etc.) effacerait en partie la dimension identitaire, pour les organisations, au profit de la seule valeur marchande de l'organisme certifié, notamment du fait d'un marché concurrentiel à faible visibilité. Pour ces organismes, dépendants d'un marché et donc enjoints à un marketing permanent d'optimisation de leur offre, l'identité organisationnelle se constitue par leur communication externe, sous l'emprise du marché.

Les ambigüités liées à cette question de reconnaissance, au niveau collectif, rejoignent alors celles soulignées pour les termes de professionnalisme et de professionnalité, au niveau des individus, dans les tensions entre niveau de compétences, identité professionnelle commune, culture, normes et valeurs partagées, en minorant dès lors les dimensions identitaires et collectives au profit d'un objectif plus strictement performatif de compétences visées, agissant en terme « d'efficacité » revendiquée. Dans ce sens, elles rappellent aussi et surtout d'autres tensions liées plus généralement au phénomène d'évaluation-certification (Carel, 2012), entre

Version soumise

émission d'un « signal », dans l'établissement de repères partagés, processus construit d'information, de négociation et d'acceptation, par une communauté, des normes implicites ou explicites ainsi établies, et processus de normalisation, enfin, qui permet d'accréditer et de légitimer, mais aussi d'intégrer ou d'exclure. En oubliant ses fonctions de pilotage des dispositifs de formation et de structuration du développement professionnel des formateurs (Jorro, 2007), cette double dimension à la fois normative et performative de l'évaluation risque alors de rabattre la reconnaissance du niveau de professionnalisation des organisations accréditées à la conformation vis-à-vis d'un référentiel établi, d'un niveau de compétences mesurable et attendu (Zaouani-Denoux, à paraître), du déroulement de procédés, de méthodes et d'outils contraints … bref, d'effacer ce que « valent » réellement les actions de formation, « ce qui est » au profit de « ce qui doit être » (Eneau, 2012).

C'est pourquoi, dans les métiers de la formation tout particulièrement (De Lescure & Frétigné, 2010 ; De Schryver, 2011 ; Maillard, 2012), la question de la certification comme mode de reconnaissance, au niveau collectif, réactualise des questions plus anciennes liées au processus d'évaluation lui-même, dans ses aspects sociaux notamment. Processus complexe relevant de stratégies, de rapports de pouvoirs et de systèmes d'intérêts, d'idéologies tout autant que de connaissances rationnelles, cette perspective de la reconnaissance comme seule modalité d'évaluation-certification éloigne en effet l'évaluateur de la finalité première de la formation (l'apprenant et son apprentissage), tant elle sert cet évaluateur (et ici le financeur) dans des fonctions d'identification et de vérification, de certification et donc de sélection. La focalisation sur la certification peut, pour le formateur, décentrer l'évaluation de la relation d'apprentissage en tant que telle, au profit de l'évaluation de la relation d'apprentissage, comme potentiellement normalisable.

Alors que, dans le cas qui nous intéresse, l'accréditation des organismes à travers la délivrance d'un label qualité est supposée aller de pair avec le développement professionnel accru des formateurs, il est possible de poser l'hypothèse que la conformation à des objectifs normés, de la part des responsables de ces organismes, n'accompagne pas nécessairement une plus grande professionnalisation des formateurs, sur le plan de leur propre professionnalisme ou même de leur professionnalité. C'est par l'observation, le recueil et l'analyse du discours de professionnels ayant participé à l'expérimentation décrite *supra* que nous avons cherchons à vérifier cette hypothèse en dressant, grâce aux résultats d'une enquête de terrain, un certain nombre de constats. Ceux-ci porteront, dans la partie suivante, sur les rapports existant ou non entre développement professionnel des formateurs et évaluation de la qualité des organismes, en tentant d'éclairer les questions initialement posées.

4 Méthodologie de l'enquête : une approche qualitative croisée.

C'est dans ce contexte qu'en 2009, une Charte pour la Qualité de la Formation Professionnelle a été mise en place dans l'aire géographique de notre étude, conformément au Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles. Elaborée en partenariat avec les acteurs régionaux de la FPC (Conseil Régional, CARIF, Pôle Emploi, AGEFIPH, FONGECIF, OPCA de branches professionnelles), cette Charte exprime une volonté commune des partenaires de professionnaliser l'offre en préparant les métiers de la formation à répondre aux attentes des acteurs et aux évolutions du marché du travail. Engageant tous les partenaires dans une dynamique de « conduite de changement », cette Charte a été conçue de façon suffisamment large pour englober toutes les formations, quels qu'en soient la durée et le public, afin de concilier les exigences accrues du marché régional de la formation tout en permettant aux acteurs de consolider leurs compétences et d'élargir leur professionnalité. Le Label Qualité régional est ainsi délivré, depuis 2009, aux organismes qui sont en capacité d'adopter, de mettre en œuvre et de respecter les critères de qualité définis par les financeurs.

Version auteur

Concrètement, la mise en œuvre de cette démarche au sein d'un organisme de formation est volontaire, gratuite et se décompose en quatre étapes que sont l'autodiagnostic, le programme de professionnalisation, l'audit et la labellisation. Tout d'abord, les organismes de formation postulant à la Charte Qualité ont donc réalisé un « autodiagnostic de professionnalisation » au regard de trois domaines : organisation interne, réponses professionnelles apportées, analyse de l'environnement socio-économique. Le recueil de ces autodiagnostics a démontré aux partenaires la nécessité de développer certaines compétences des acteurs de la formation professionnelle. Dans la continuité de la politique de professionnalisation de l'offre de formation et du Plan Régional précité, les partenaires ont donc initié ensuite un projet de « Professionnalisation des Acteurs de la Formation ». Celui-ci comportait plusieurs phases et plusieurs objectifs : analyse des besoins et des activités effectivement réalisées ; élaboration d'un référentiel de compétences, d'activités et de formation des acteurs de la formation ; communication et partage de ce référentiel avec les partenaires ; mise en place d'un dispositif expérimental de formation de formateurs intitulé « Formateur intervenant en formation individualisée », visant le développement professionnel de ces formateurs ; évaluation du dispositif. Dans le cadre de cet article, nous aborderons plus spécifiquement ces deux dernières étapes : le dispositif expérimental de formation, qui proposait des réponses à des besoins identifiés par les autodiagnostics préalables, et l'évaluation de ce dispositif.

Le dispositif expérimental conduit dans le cadre du projet « Professionnalisation des acteurs de la formation » et l'évaluation de l'ensemble du dispositif ont constitué le support de l'investigation empirique présentée ici. Le dispositif comprend une formation à l'université dont le programme est calqué sur le « référentiel du formateur intervenant en formation individualisée ». Celle-ci s'est déroulée sur 8 mois, au sein de l'Université. Elle s'adresse à des professionnels détenteurs d'un diplôme de niveau II ou ayant une expérience significative d'au moins trois ans. Son volume horaire total a été de 140 heures, réparties sur 5 modules**.** La moitié des stagiaires, à l'entrée, occupait une fonction de formateurs, cinq étant des responsables/coordonateurs et trois des directeurs. Leur recrutement s'est fait sur la base d'un dossier. L'évaluation du dispositif a donné lieu à un rapport écrit d'une centaine de pages, dont nous reprendrons certaines conclusions.

La population totale concernée par cette recherche se compose de professionnels des métiers de la formation n'ayant pas suivi la formation, de professionnels de la formation ayant participé à l'expérimentation, ainsi que de responsables d'organismes de formation employeurs des précédents. Nous nous sommes intéressés aux traces de « l'observation participante », menée par l'un des auteurs présent lors des réunions de travail ayant jalonné la conception, l'organisation et la mise en place du dispositif. Ensuite, nous avons exploité 20 entretiens compréhensifs, réalisés avec différents professionnels de la formation en amont de l'expérimentation, dont l'analyse a été prise en compte dans l'élaboration des différents référentiels. Par ailleurs, nous avons analysé le rapport d'évaluation de l'action. Enfin, nous avons conduit une série 20 d'entretiens semi-directifs, d'une durée moyenne de 30 minutes, avec 10 participants à la formation ainsi que leurs employeurs, 9 mois après la formation.

En ce qui concerne le traitement des données, nous avons opté pour une méthodologie de type qualitatif. L'observation, le premier corpus des entretiens compréhensifs, ainsi que le rapport d'évaluation ont donné lieu à une analyse thématique. Pour traiter les entretiens semi-directifs, une analyse lexicale automatisée a été effectuée grâce au logiciel Alceste. Les résultats de ce traitement automatisé n'ayant pas donné de « classes significatives » par rapport aux concepts mobilisés, les extraits du corpus cités ci-dessous proviennent du rapport d'analyse Alceste et ont été simplement tirés de ses « unités de contexte » significatives.

Version auteur

5 Développement professionnel des formateurs, professionnalisme des organismes de formation, professionnalisation de l'offre : ce que les professionnels en disent.

Pour les résultats de cette enquête, nous avons fait le choix de présenter tout d'abord quelques unes des tendances les plus significatives, concernant l'adhésion des participants à l'expérimentation et les bénéfices attendus, puis d'illustrer par des extraits de verbatim les problématiques de professionnalisation et de reconnaissance, du point de vue des individus en premier lieu, du point de vue des organismes ensuite.

Parmi les principales tendances de ces résultats, soulignons que l'ensemble des participants déclarent qu'ils étaient très motivés pour participer à l'expérimentation et suivre la formation. Cependant, les enjeux de celle-ci ont été discutés avec leur hiérarchie ou avec leurs collègues « Nous en avons parlé avec la direction, j'étais aussi très motivée pour la faire » (formatrice). Pour certains, essentiellement les responsables de formation ou d'organismes de formation, les attentes des financeurs en matière d'individualisation paraissaient être l'enjeu majeur de l'expérimentation, leur organisme de formation étant déjà engagé dans la démarche qualité initiée par la Région « pour notre organisme c'est très important l'individualisation, pour les financeurs, la Région » (employeur). Une proportion importante des organismes (environ la moitié d'entre eux) a par ailleurs engagé en même temps ou à l'issue de l'expérimentation la procédure de leur adhésion à la Charte Qualité régionale.

Si la motivation des individus est bien réelle, il n'en reste pas moins que leur présence s'avère majoritairement mandatée par les employeurs, obéissant à des perspectives institutionnelles. Ceux-ci indiquent fréquemment l'importance, pour eux, que leurs salariés participent à l'expérimentation « il faut qu'on soit présents » (employeur). De leur côté, les formateurs, comme les responsables d'ailleurs, n'avaient reçu aucune formation spécifique préalable. Les seules connaissances sur l'individualisation dont ils disposaient étaient acquises empiriquement au travers des pratiques ayant cours dans leur structure. Ils déclarent souvent, par ailleurs, que leur participation à l'expérimentation leur a permis de savoir « qui fait quoi », d'échanger sur leurs pratiques et dans certains cas de constituer et de faire partie de groupes de travail.

L'expérimentation constitue de plus une réponse pertinente à diverses préoccupations prégnantes de la part des professionnels, des prestataires et des financeurs. Il est question de « développement professionnel » des acteurs, de « reconnaissance » des professionnels, de « professionnalisme des organismes », de « visibilité » sur le/du marché régional de la formation et de professionnalisation de l'offre de formation. Enfin, si les résultats des différentes analyses des données recueillies soulignent globalement l'importance, pour l'ensemble des répondants, du rapport entre développement professionnel des acteurs, professionnalisme des organismes de formation et professionnalisation de l'offre de formation, l'identification des indicateurs de la qualité d'une formation et sa reconnaissance constituent un leitmotiv dans les discours des personnes sollicitées. Cependant, une analyse plus fine des résultats permet de différencier ces items, notamment à l'aide d'extraits des discours recueillis, pour les individus d'une part et pour les organismes d'autre part.

5.1 Développement professionnel et reconnaissance des professionnels

Les participants déclarent unanimement que l'expérimentation leur a permis d'acquérir de nouveaux savoirs théoriques relatifs aux principes de l'individualisation de la formation, à sa singularité « Identifier les spécificités de l'individualisation dans différents contextes formatifs » (formateur) et à ses enjeux notamment institutionnels, politiques et financiers. Ils disent avoir développé des compétences nouvelles en matière d'accueil, de positionnement des publics et de conception d'outils : « Elle (la formation) nous a permis d'apprendre à

Version auteur

concevoir des outils spécifiques à la formation individualisée et ce, en fonction du niveau, des objectifs, des contenus, des publics, des parcours » (formateur).

Les apports les plus substantiels semblent être principalement l'induction d'une réflexion sur leurs pratiques professionnelles et l'évolution de leurs modes de pensée : « Une réflexion sur l'organisation matérielle et humaine de l'accueil et sur l'utilisation des nos outils actuels » (responsable formation) ; « Elargir les connaissances sur l'évaluation. Prendre du recul vis-à-vis de sa pratique » (formateur) ; Le dispositif est reconnu comme soutenant la réflexivité des participants : « Cette formation réinterroge mes manières de faire. Je suis déjà très branché sur les outils, cela renforce ma motivation à continuer, à aller plus loin » (formatrice).

Tant les formateurs que les cadres plébiscitent les interactions avec leurs pairs et avec les intervenants : « Elle nous a permis d'entrer en contact proche avec des enseignants-chercheurs, ce fut très riche » (responsable formation) ; « Une respiration profonde, un temps de réflexion éclairé par diverses approches théoriques et pratiques » (responsable de formation) ; « C'est véritablement ce que j'attends d'une formation, qu'elle me nourrisse, qu'elle me permette de me questionner, de prendre un peu de distance avec mes pratiques quotidiennes » (formateur). Par ailleurs, la diversité des parcours et des approches a ouvert une confrontation : « Les approches différenciées de l'individualisation nous ont permis de percevoir les limites de sa mise en œuvre et de sa généralisation, ce qui est, somme toute, assez rassurant » (formateur référent). Les répondants estiment fréquemment que leur réseau professionnel s'est élargi grâce à cette expérimentation ; certains ont déjà pu concrétiser des partenariats et ainsi les renforcer par d'autres projets. Pour ceux dont les organismes ont pour projet de mettre en place des dispositifs individualisés, l'identification des moyens et des étapes de la mise en œuvre de l'individualisation constitue un apport considérable. Ceci est tout aussi important pour ceux qui sont devenus des référents de l'individualisation dans leur propre structure.

Ainsi, si l'on considère le développement professionnel, tel que mentionné plus haut, comme un accroissement du « professionnalisme », dans le sens d'acquisition de compétences ou d'expertise plus grande, cette expérimentation apparaît comme activatrice de développement. Le développement professionnel des participants s'est réalisé à travers l'apparition de compétences nouvelles dont certaines sont en conformité avec le cahier des charges du label de la Région. L'expérimentation a par exemple été l'occasion pour certains participants, particulièrement les formateurs, de porter un regard critique sur leurs pratiques, d'acquérir de nouvelles compétences et d'identifier les leurs ainsi que leur niveau d'appropriation. Elle a été également le moyen de développer une vigilance sur leurs activités et d'élargir ainsi leur répertoire d'action.

Mais si ces résultats mettent en relief la visée du développement comme accroissement d'expertise, résultant d'un élargissement du répertoire de compétences, qu'en est-il de la visée de transformation et d'évolution des pratiques et de la reconnaissance professionnelle qui en découle ? Nous avons pu identifier deux formes de reconnaissance professionnelle, selon qu'il s'agit, dans les discours recueillis, de la valorisation du changement apporté ou au contraire de la valorisation de l'expertise. La valorisation du changement apporté semble plutôt ressortir d'une « reconnaissance professionnelle créative » ; pour la valorisation de l'expertise détenue, nous la qualifierons de « reconnaissance professionnelle experte ».

Pour la première forme, nous nous trouvons devant des individus dont l'acquisition des nouveaux savoirs, la construction de nouvelles compétences et par là le développement professionnel ont fonctionné comme levier du changement dans leur structure : « J'ai trouvé les outils pour mettre en place de nouveaux dispositifs » (formateur). En effet, au delà de considérations « d'image de marque », les changements conduits contribuent à

Version auteur

l'accroissement du professionnalisme de leur organisme par l'élargissement des registres d'action mais aussi au développement professionnel de leurs collègues. Ils appartiennent généralement à des organisations qui avaient déjà amorcé des transformations en lien avec l'individualisation des formations. Il va sans dire que le développement professionnel de ces participants, du fait de ses conséquences sur l'organisation, peut procurer une reconnaissance professionnelle de la part de leurs collègues, de leur hiérarchie comme de leurs pairs ; mais celle-ci est loin d'être automatique. Le surcroît de compétences peut-être dénié, minimisé, concurrencé, individualisé…

Pour la seconde forme de reconnaissance, valorisant l'expertise, le développement professionnel est examiné dans sa dimension d'accroissement d'expertise du salarié. Mais une partie de ces professionnels se trouve, en aval de l'expérimentation, dans l'impossibilité de déployer de manière significative leurs nouvelles compétences dans leur structure; « Cette expérience m'a beaucoup appris même si c'est pas pour tout de suite » (formatrice). Tout se passe comme si l'organisation avait « instrumentalisé » le dispositif à de strictes fins de positionnement institutionnel, voire de simple gestion de son image : « Il faut rentrer dans les rangs » (directeur) et éviter ainsi d'être marginalisé L'objectif avoué est de comprendre la logique des attentes des financeurs pour pouvoir disposer d'atouts dans la gestion de la démarche de labellisation : « Nous sommes mieux vus par la Région, je pense » employeur. D'autres occupent, conséquemment à l'expérimentation, une place de référent dans leur institution : « Maintenant, j'ai les moyens d'avoir des responsabilités » (formatrice). Ils apportent des modifications et des améliorations dans les pratiques professionnelles habituelles ; ceux-là occupent souvent une place de mentor auprès de leurs collègues ; leurs organismes sont aussi plus fréquemment labellisés. Leur développement professionnel, opérationnalisé par l'évolution de leurs compétences et le renforcement de leur expertise, leur assure alors une reconnaissance professionnelle « supplémentaire » de leur hiérarchie et de leurs collègues, mais également de la part des financeurs par lesquels ils sont parfois habilités pour certains dispositifs.

Ainsi selon que la reconnaissance porte sur la valorisation du changement ou la valorisation de l'expertise, ces résultats tendent à montrer que le développement professionnel se joue à travers deux formes de reconnaissance, qui se différencient aussi du fait de la transposition ou non au milieu de travail des connaissances acquises et des compétences développées.

5.2 La professionnalisation des organismes de formation : entre conformation institutionnelle et confirmation du professionnalisme des acteurs.

Dans leur totalité, les responsables des organismes de formation ayant envoyé les salariés dans cette expérimentation sont soucieux des exigences de la Région pour accroître le professionnalisme des prestataires et ériger leur implication dans des démarches qualité en critère d'élection à une commande publique. Ces responsables mentionnent trois raisons principales motivant leur participation.

D'une part, ils font montre d'une détermination à se conformer aux attentes des commanditaires. Ils redoutent une sorte de processus « d'écrémage » qui pourrait conduire, par défaut de participation, à leur marginalisation, notamment dans les réponses aux appels d'offre. Ils sont particulièrement convaincus que cette démarche augmente leurs chances de réussir l'étape Evaluation-Audit qui conditionne l'obtention du label régional : « On ne peut pas se permettre de rater ce train » (directrice). Il s'agit donc là, pour les dirigeants, d'une politique d'investissement qui pourrait déterminer leur accessibilité à certains types de financement. Cette démarche s'apparente donc, dans ce cas, à une reconnaissance par la conformité. La dimension de la professionnalité recherchée repose plus ici sur un mimétisme (identité comme « identique à ») que sur le professionnalisme.

Version auteur

D'autre part, ce type d'expérimentation se présente aux responsables comme un processus d'élargissement de leur professionnalité, de création et d'acquisition d'un capital de connaissances garantissant leur professionnalisme aux yeux des confrères : « Pour la qualité, actuellement on ne peut plus fonctionner en vase clos » (directeur). Si le professionnalisme d'un organisme de formation passe par une réponse ajustée aux demandes du client au moyen de méthodes adéquates, il n'en reste pas moins qu'il ne se résume pas à ce face-à-face. Pour les responsables d'organismes, le professionnalisme repose aussi sur la mise en place d'outils de reconnaissance et de repérage de qualités communes à toutes les entreprises de formation qui permettent une visibilité mutuelle. Si la reconnaissance de la professionnalité est ici liée à l'accroissement revendiqué de leur professionnalisme, compétences et reconnaissance semblent donc, dans ce cas, dépendantes l'une de l'autre.

Enfin, l'introduction de procédures de normalisation et de certification dans la concurrence entre organismes éligibles aux subventions de financement public infléchit fortement la sélection : « Nous sommes dans un marché et ceux qui ne répondront pas aux critères seront éliminés » (directeur). Les responsables interrogés pressentent que la mise en place de labels ou de normes ne fait que préfigurer leur transformation proche en exigence rédhibitoire pour les prestataires répondant à une commande publique. S'inscrivant dans une politique de concurrence, ils anticipent l'impact de la certification sur le jeu de l'offre et de la demande. Cette politique de la concurrence s'appuie sur la reconnaissance par les résultats et par la réussite. La professionnalité affichée joue alors comme une garantie future (ou espérée) sur un professionnalisme à venir et des compétences qui ne sont pas nécessairement avérées.

Ainsi, le discours des prestataires met en avant trois stratégies d'investissement, de mise en visibilité et d'anticipation de la concurrence qui semblent s'appuyer sur trois formes de reconnaissance : la reconnaissance par la conformité, par le professionnalisme revendiqué et par les résultats ou la réussite.

6 Discussion et perspectives ultérieures

Si les résultats de cette enquête confirment bien l'hypothèse posée plus haut d'une absence de corrélation directe entre développement professionnel des formateurs et reconnaissance des organismes par la certification, la professionnalisation et la reconnaissance, tant des acteurs que des organisations, entretiennent cependant des liens étroits et complexes.

Pour les formateurs, la dynamique développementale se retrouve ainsi dans des modes d'engagement et une motivation renforcée mais aussi dans l'acquisition de compétences, à la fois opératoires (outils, techniques, savoir-faire) et réflexives (interrogation, prise de distance). Les formateurs soulignent de plus l'expérience, importante à leurs yeux, d'une meilleure connaissance de leur métier, d'un élargissement de leur réseau, d'une plus grande mise en visibilité de leurs connaissances et de leurs spécificités, bref, d'une meilleure valorisation de leur professionnalité qui ne semble toutefois, dans ces discours, qu'en cours « d'émergence » (Jorro & De Ketele, 2011). Ceci peut aussi être lié, en partie au moins, à des raisons méthodologiques, le dispositif étudié étant lui-même « expérimental ». Quoi qu'il en soit, nous retrouvons bien la double dimension du développement professionnel relevé à la suite de Jorro (2007), de Lefeuvre *et al.* (2009) ou encore de Paquay *et al.* (2011), où la reconnaissance-attestation (tant de compétences que de nouvelles formes de socialisation) ressortit à la fois à un professionnalisme renforcé et à une professionnalité accrue des acteurs. Au vu des résultats obtenus, nous avons qualifié la valorisation de ce développement des formateurs de reconnaissance professionnelle duale, à la fois « créative », au sens de distance réflexive, et « experte », au sens de compétence opératoire.

Version auteur

Pour les organismes, les modes de professionnalisation identifiés dans cette expérimentation restent plus ambigus, dans la mesure où la reconnaissance recherchée à travers le double processus d'identification et d'attestation (Jorro, 2009 ; Eneau, à paraitre) semble aussi plus instrumentalisée, comme cela a été souligné dans la revue de la littérature effectuée antérieurement. En effet, alors que la professionnalité revendiquée semble ressortir le plus souvent d'une volonté de conformité et de mise en visibilité, les responsables d'organismes évoquent un professionnalisme accru « par obligation », quand il ne s'agit pas d'une forme de reconnaissance-certification vue comme une condamnation à la réussite et à la survie. Certes, les seuls discours de responsables d'organismes ne peuvent suffire à évaluer la réelle professionnalisation de leurs organisations. Cependant, il reste à craindre, comme cela a aussi été évoqué plus haut, d'éventuels effets pervers de ces procédures de labellisation : la certification jouerait alors un rôle performatif et normalisateur, rabattant la reconnaissance et le professionnalisme à de strictes modalités de « mise en forme », à des fins de légitimation.

7 Conclusion

L'intention initiale des promoteurs de ce dispositif était de clarifier le paysage des organismes et des acteurs de la formation dans la région, ce type d'expérimentation montre bien des aspects de réussite, dans le développement des formateurs eux-mêmes, qui semblent renforcer ~~à la fois~~ leur professionnalisme ~~et leur professionnalité~~. Du côté des organismes, la prise de conscience d'une clarification et d'une professionnalisation, contraintes mais nécessaires, semble s'être accompagnée d'~~ce type de dispositif accompagne~~ une autre forme de professionnalité émergente, qui passe elle aussi par une reconnaissance mutuelle des acteurs comme « professionnels », grâce à une meilleure connaissance les uns des autres et de critères d'évaluation plus homogènes et potentiellement plus équitables. Cependant, cette forme de reconnaissance-légitimation reste aussi nettement plus limitée, du point de vue des organismes, à des fins instrumentales et ce, d'après le discours des responsables, principalement par peur de marginalisation et de déqualification possibles. Cette tension entre développement des professionnels et enjeux de normalisation, au niveau collectif, difficilement tenable à l'avenir, pourrait conduire à l'inféodation de l'un à l'autre. Un développement professionnel exclusivement soumis aux injonctions de la normalisation tarirait la créativité professionnelle au profit d'une conformité stérilisante. A l'inverse, l'éviction radicale de ces injonctions ferait échouer les organismes de formation dans une marginalité sans lendemain. Il se peut que seule une réappropriation de ce processus dans la tension entre professionnalisation des acteurs et reconnaissance des organisations assure la pérennité de l'effort de professionnalisation initialement souhaité …

Références bibliographiques :

BELISLE, C. & BOUTINET, J. P. (dir.). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Québec : Presses de l'Université Laval, 2009.

BOURDONCLE, R., & MALET, R. (dir.). Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université. *Recherche et formation*, 2007, n° 54.

BOURDONCLE, R., & MATTEY-PIERRE, C. Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation* n° 19, 1995, pp. 137-148.

BOUSSARD, V., DEMAZIÈRE, D. & MILBURN, P. (dir.). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle* (pp. 157-173). Rennes : PUR, 2010.

Version auteur

BUREAU, M.C. & TUCHSZIRER, C. La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail,* Vol. 52, n°1, 2010, pp. 55-70.

CAREL, E. L'évaluation dans une approche par compétences : Quels usages du portfolio en formation infirmière ? *Mémoire de Master 2 SIFA*. Rennes : Université Rennes 2, 2012.

DE LESCURE, E., FRÉTIGNÉ, C. *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2010.

DE SCHRYVER, N. De l'usage du Répertoire National des Certifications Professionnelles. Le cas d'un Service Commun de Formation Continue. *Mémoire de Master 2 SIFA*. Rennes : Université Rennes 2, 2011.

DEBON, C. Parcours de la reconnaissance : le processus de validation des acquis. *In* H. Bézille & B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation*. Paris : L'Harmattan, 2006.

DEMAZIÈRE, D. Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. *In* D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.). *La professionnalisation mise en objet* (pp. 75-91). Paris : L'Harmattan, 2012.

DUBAR, C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (1ères éditions : 1991/2000). Paris : Armand Colin, 2010.

ENEAU, J. Reconnaissance et validation des acquis : se reconnaître, être reconnu. In F. Mehran (dir.). *Symposium : Analyser les phénomènes identitaires en formation : enjeu d'intelligibilité et d'action. Actes du Colloque de l'AREF.* Genève (Suisse), septembre 2010.

ENEAU, J. De l'évaluation à l'évaluation formative. *In* T. Goguel d'Allondans (dir.). *Sites qualifiants. Etablissements de formation au travail social* (pp. 73-87). Paris : Téraèdre, 2012.

ENEAU, J. Reconnaître l'expérience pour valider les acquis : quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? *In* E. Charlier, S. Boucenna & J.-F. Roussel (dir). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs* (ouvrage soumis). Bruxelles : De Boeck, à paraître.

ENEAU, J. & REY, D. (coord.). Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? *Actes du Colloque du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation*, 12 et 13 mai 2011. Avignon : Université d'Avignon, 2011.

GÉRARD, F. (*et al.*). *Les métiers de la formation*. Paris : La Documentation Française, 1994.

GOURDON-MONFRAIS, D. *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* Paris : L'Harmattan, 2001.

HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance* (édition originale : 1992). Paris : Cerf, 2007.

JORRO, A. (dir.). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan, 2007.

JORRO, A. (dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 2009.

JORRO, A. & DE KETELE, J.M. (dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, 2011.

LAOT F., & DE LESCURE, E. (dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 2008.

Version auteur

LEFEUVRE, G., GARCIA, A., & NAMOLOVAN, L. Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives. Le développement professionnel : quels indicateurs ?* Vol. 5 n°11/2009 (en ligne sur : http://questionsvives.revues.org/627).

MAILLARD, F. (dir.). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes.* Rennes : PUR, 2012.

MARTINEAU, S., PORTELANCE, L. & PRESSEAU, A. La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives. Le développement professionnel : quels indicateurs ?* Vol. 5 n°11/2009 (en ligne sur : http://questionsvives.revues.org/614).

OSTY, F. La reconnaissance, un impensé organisationnel. *In* Y. Clot & D. Lhuilier (dir), *Agir en clinique du travail* (pp. 265-278). Toulouse : Eres, 2010.

PAQUAY, L., VAN NIEUWENHOVEN, C., & WOUTERS, P. *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, 2010.

SOREL, M. A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs,* n° 17, 2008, pp. 39-50.

TEISSIER, J., & ROSE, J. *La certification : nouvel instrument de la relation formation emploi*. *Relief n°16*. Marseille : Céreq, 2006.

WITTORSKI, R. La professionnalisation (note de synthèse). *Savoirs*, n° 17, 2008, pp. 11-38.

WITTORSKI, R. (dir.). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, n° 24/2010.

WITTORSKI, R. (coord.). Formation et professionnalisation. *Education Permanente*, 2011, n° 188.

ZAOUANI-DENOUX, S. The developments of adults, future adult trainers, coming back to the university: the transformative learning. *9th International Transformative Learning Conference in Europe*: *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Athènes, Grèce, 2011.

ZAOUANI-DENOUX, S. Une professionnalisation tout au long de la vie : le cas des formateurs d'adultes. *In* D. Groux & M. Cantisano (dir). *Professionnalisation et e-learning* Paris : L'Harmattan, 2012.

ZAOUANI-DENOUX, S. La formation des formateurs face à l'émergence de nouvelles attentes. *Revue Transformations,* à paraître.

Version auteur

Références bibliographiques :

BELISLE C. & BOUTINET J. P. (Dir.). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Québec : Presses de l'Université Laval, 2009.

BOURDONCLE R. & MATTEY-PIERRE C. Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation,* 1995, n° 19, pp. 137-148.

BOUSSARD V., DEMAZIÈRE D. & MILBURN P. (Dir.). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle.* Rennes : PUR, 2010, pp. 157-173.

BUREAU M.C. & TUCHSZIRER C. La validation des acquis de l'expérience est-elle un moyen de reconnaissance du travail ? *Sociologie du travail,* 2010, Vol. 52, n°1, pp. 55-70.

CAREL, E. *L'évaluation dans une approche par compétences : Quels usages du portfolio en formation infirmière ?* Mémoire de Master 2 SIFA. Rennes : Université Rennes 2, 2012.

DE LESCURE E. & FRÉTIGNÉ C. (Dir.) *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : PUR, 2010.

DE SCHRYVER N. *De l'usage du Répertoire National des Certifications Professionnelles. Le cas d'un Service Commun de Formation Continue.* Mémoire de Master 2 SIFA. Rennes : Université Rennes 2, 2011.

DEMAZIÈRE D. Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation. In : DEMAZIÈRE D., ROQUET P. & WITTORSKI R. (Dir.). *La professionnalisation mise en objet.* Paris : L'Harmattan, 2012, pp. 75-91.

DUBAR C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (1ères éditions : 1991/2000). Paris : Armand Colin, 2010.

ENEAU J. De l'évaluation à l'évaluation formative. In : GOGUEL D'ALLONDANS T. (Dir.). *Sites qualifiants. Etablissements de formation au travail social.* Paris : Téraèdre, 2012, pp. 73-87.

ENEAU J. Reconnaître l'expérience pour valider les acquis : quel accompagnement pour quelle reconnaissance ? In : CHARLIER E., BOUCENNA S. & ROUSSEL J.-F. (Dir). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck, 2013.

ENEAU J. & REY D. (coord.). Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? *Actes du Colloque du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation*, 12 et 13 mai 2011. Avignon : Université d'Avignon, 2011.

GÉRARD F. (Dir.). *Les métiers de la formation*. Paris : La Documentation Française, 1994.

GOURDON-MONFRAIS D. *Des adultes en formation, en quête de quelle reconnaissance ?* Paris : L'Harmattan, 2001.

HONNETH A. *La lutte pour la reconnaissance* (édition originale : 1992). Paris : Cerf, 2007.

JORRO A. (Dir.). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : l'Harmattan, 2007.

JORRO A. (Dir.). *La reconnaissance professionnelle en éducation : évaluer, valoriser, légitimer*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 2009.

JORRO A. & DE KETELE J.M. (Dir.). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles : De Boeck, 2011.

LAOT F. & DE LESCURE E. (Dir.). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan, 2008.

Version auteur

LEFEUVRE G., GARCIA A., & NAMOLOVAN L. Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, 2009, Vol. 5 n° 11 (en ligne sur : http://questionsvives.revues.org/627).

MAILLARD F. (Dir.). *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes.* Rennes : PUR, 2012.

MARTINEAU S., PORTELANCE L. & PRESSEAU A. La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives*, 2009, Vol. 5 n° 11 (en ligne sur : http://questionsvives.revues.org/614).

OSTY F. La reconnaissance, un impensé organisationnel. In : CLOT Y. & LHUILIER D. (Dir), *Agir en clinique du travail*. Toulouse : Eres, 2010, pp. 265-278.

PAQUAY L., VAN NIEUWENHOVEN C. & WOUTERS, P. *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck, 2010.

SOREL M. A propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs,* 2008, n° 17, pp. 39-50.

WITTORSKI R. La professionnalisation (note de synthèse). *Savoirs*, 2008, n° 17, pp. 11-38.

WITTORSKI R. (Dir.). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 2010, n° 24.

ZAOUANI-DENOUX S. The developments of adults, future adult trainers, coming back to the university: the transformative learning. *9th International Transformative Learning Conference in Europe*: *Transformative Learning in Time of Crisis: Individual and Collective Challenges*. Date à compléter Athènes, Grèce, 2011.

ZAOUANI-DENOUX S. Une professionnalisation tout au long de la vie : le cas des formateurs d'adultes. In : GROUX D. & CANTISANO M. (Dir). *Professionnalisation et e-learning.* Paris : L'Harmattan, 2012 pp. à compléter .

ZAOUANI-DENOUX S. La formation des formateurs face à l'émergence de nouvelles attentes. *Revue Transformations,* à paraître Date à compléter si tu l'as ainsi que les pages si déjà paru.

Version auteur