



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



Territoire et formation : des potentialités de développement en question

Thèse pour le doctorat en sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement par Magali ROUX

le 29/05/2018

Directeur : Emmanuel TRIBY, Professeur, Université de Strasbourg

Codirectrice : Isabelle HOUOT, Maître de Conférences, Université de Lorraine

Devant le jury composé de :

- Françoise LAOT, PU, Université de Reims Champagne-Ardenne, rapporteure
- Dominique GLAYMANN, PU, Université d'Evry, Université Paris-Saclay, rapporteur
- Thierry ARDOUIN, PU, Université de Rouen Normandie, examinateur
- Jean-Luc DESHAYES, PU, Université de Tours, examinateur
- Hugues LENOIR, MCF, HDR, Université de Paris Nanterre, examinateur

Titre : Territoire et formation : des potentialités de développement en question

Résumé :

Cette thèse porte sur la formation des adultes considérée à partir de sa dimension politique et de son rapport avec le développement du territoire. Cette recherche vise à comprendre en quoi les politiques de professionnalisation des formateurs participent à la transformation sociale du territoire. Elle interroge les interactions et les positionnements des différents acteurs et les différentes dimensions sociales, éducatives, économiques et politiques du rapport formation/territoire. Il s'agit de comprendre comment ce rapport s'articule et ainsi repérer les dynamiques et potentialités de développement à l'œuvre. Nous mobilisons et articulons les théories interactionnistes, les travaux du courant de l'analyse des politiques publiques, les théories socio-économiques du développement et la sociologie des groupes professionnels pour aborder les notions de territoire, de formation, de professionnalisation et de développement. Le contexte de cette recherche trouve sa singularité dans sa situation au croisement des terrains scientifiques et politiques. En effet, cette thèse a été financée par une convention CIFRE dont l'employeur était un Conseil Régional. Nous nous sommes appuyée sur la commande institutionnelle pour construire une démarche méthodologique spécifique en immersion.

Mots-clés : action publique, territoire, formation, professionnalisation, développement

Title : Territory and training : development potential in question

Abstract : This thesis focuses on the training of adults considered on the basis of its political dimension and its relation to the development of the territory. This research aims to understand how policies for the professionalization of trainers contribute to the social transformation of the territory. It examines the interactions and positions of the different actors and the various social, educational, economic and political dimensions of the training / territory report. It is a question of understanding how this relationship articulates and thus identifying the dynamics and potentialities of development at work. We mobilize and articulate interactionist theories, the work of the current public policy analysis, socio-economic theories of development and the sociology of professional groups to address the notions of territory, training, professionalization and development. The context of this research finds its singularity in that it is situated at the crossroads of scientific and political ground. Indeed, this thesis was financed by a CIFRE agreement whose employer was a Regional Council. We relied on the institutional command to construct a specific methodological approach in immersion.

Keywords : public action, territory, training, professionalization, development

Remerciements

Je tiens à remercier Emmanuel Triby pour ses échanges constructifs et le regard encourageant qu'il a toujours posé sur ce travail.

Je remercie Isabelle Houot pour son accompagnement et son soutien tout au long de ce chemin.

Je remercie le Conseil Régional Grand Est, ainsi que Laurence Demonet, Philippe Schwartz et Joseph Bruno de m'avoir fait confiance pour mener cette recherche et d'avoir permis la mise en place de la convention CIFRE.

Je remercie les membres du GIP Lorraine Parcours Métiers de m'avoir accueillie et d'avoir partagé leurs préoccupations.

Merci à tous les participants à cette recherche qui ont contribué individuellement et collectivement à sa réalisation.

Merci aussi à mes collègues du LISEC et de l'équipe ATIP qui m'ont donné envie d'aller jusqu'au bout de la démarche et de travailler avec eux.

Merci à l'équipe du service Formation Continue de l'Université de Lorraine de m'avoir donné des espaces bienveillants d'accueil et de dialogue.

Un merci tout particulier à mes proches, ma famille, mes amis qui ont su accepter mes choix, mon isolement, mes changements et qui m'ont encouragée.

Sommaire

Remerciements	3
Sommaire.....	4
Introduction	5
Chapitre 1. Histoire de la formation et construction sociale	8
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	29
Chapitre 3. Problématique et méthodologie de la recherche.....	85
Chapitre 4. Le point de vue des acteurs mobilisés dans la démarche d'analyse des besoins	101
Chapitre 5. Un dispositif institué, en lien avec les acteurs du territoire.....	197
Chapitre 6. Vers une interprétation de la dimension politique de la formation des adultes ..	227
Chapitre 7. Discussion : Penser la formation des adultes comme un espace politique générateur de développement.....	244
Chapitre 8. Pistes pour l'action	261
Conclusion générale.....	266
BIBLIOGRAPHIE.....	270
LISTE DES SCHEMAS	282
LISTE DES SIGLES	283
TABLE DES MATIERES	286
ANNEXES	292

Introduction

Mon parcours donne à voir l'évolution de mes préoccupations, et de mon engagement vis-à-vis de la formation des adultes.

J'ai découvert, avec des fonctions de documentaliste et de chargée d'information au sein de l'Institut National de la Propriété Industrielle, un engouement particulier à accompagner les créateurs d'invention ou d'entreprise dans le développement de leurs projets. Très rapidement, j'ai adopté une posture me permettant non seulement de leur donner accès aux nombreuses informations concernant les données techniques, scientifiques et juridiques nécessaires à la construction de leur projet, mais aussi, et surtout, une posture les encourageant à exposer à travers leur projet, leurs compétences, leurs intentions, et leur positionnement social. J'ai longtemps (onze ans) questionné, dans mes pratiques, le rapport entre les processus d'innovation, de développement social et de développement individuel.

Durant cette expérience, j'ai commencé à animer des séquences de formation pour des publics variés, en tant que formatrice occasionnelle sur les questions de propriété intellectuelle, d'innovation et de création d'entreprise. J'ai découvert l'étendue et la complexité des liens entre les différents acteurs de la société agissant autour des questions d'innovation, de développement intellectuel, économique et social. J'ai porté un grand intérêt à l'évolution de cette configuration d'acteurs.

Un jour, j'ai pris conscience de l'importance du rôle du rapport au savoir des créateurs dans le processus de développement personnel, professionnel et social. J'ai compris que mon positionnement s'orientait vers des dimensions éthiques et éducatives qui ne pouvaient pas s'inscrire réellement dans le cadre des missions institutionnelles de l'INPI. Alors que je valorisais l'accès au savoir, le partage de connaissances, j'étais confrontée à un cadre stratégique industriel, commercial et juridique. En effet, déposer une marque, un modèle ou un brevet consiste à bénéficier d'un droit d'interdire l'utilisation de l'objet créé.

C'est ainsi que j'ai vécu une réorientation vers les métiers de la formation, en entamant un nouveau parcours universitaire en formation continue au CUCES à Nancy, où j'ai découvert les valeurs de l'Éducation Permanente et du Complexe de Nancy (Laot, 1998)¹. Durant cette

¹ Laot (1998) décrit le « Complexe de Nancy » en analysant les liens entre le Cuces, l'Acuces et l'Infa et leurs articulations avec l'éducation permanente. Durant sa période faste, recherche et action trouvent une complémentarité importante dans les actions menées par le Complexe de Nancy et la formation des adultes vise

réorientation, je me suis impliquée dans la création, le pilotage et l'animation d'un réseau de professionnels de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement qui vise à accompagner la professionnalisation des acteurs, à inscrire et à valoriser leur utilité sociale. En parallèle de ce cursus et de ces activités associatives, j'ai développé mon propre projet de création d'entreprise : un organisme de formation et centre de bilan de compétences que j'ai nommé ADEVRA (Accompagnement DEVeloppement Recherche Action). Il s'agissait pour moi de créer une structure permettant de penser et agir au service de la professionnalisation des personnes et des organisations (au sens du développement des compétences individuelles et collectives), en y intégrant un accompagnement à l'orientation éducative et des activités d'ingénierie de recherche. La formation des adultes et les sciences de l'éducation ont toujours été étroitement articulées pour moi. Je souhaitais que les entreprises soient plus sensibilisées et mieux outillées scientifiquement et techniquement sur les problématiques de formation. Ce positionnement m'a donné l'occasion notamment de participer à la conception et au développement d'un laboratoire de recherche et développement pour une entreprise.

Après trois ans d'activité dans un contexte très concurrentiel, il devenait de plus en plus difficile de soutenir une dynamique et une posture éthique tournée vers les sciences tant la question financière devenait oppressante. J'ai alors décidé d'agir et de penser depuis une autre place dans la société, plus légitime pour pouvoir continuer dans cette direction. Mon souci était de donner à voir la formation des adultes comme un axe de développement du champ professionnel et de la société.

J'ai alors soumis à l'élue à la formation du Conseil Régional de Lorraine en 2013 mon projet qui a rencontré une intention institutionnelle de soutenir par la recherche les orientations en matière de professionnalisation des acteurs de la formation. C'est grâce aux soutiens et encouragements de mes futurs directeurs de thèse et de l'équipe qui a accueilli mon projet à la Région que cette recherche a pu avoir lieu.

Le cadre donné par la convention CIFRE a eu des incidences à la fois sur la démarche de recherche, le contenu et sur la forme de cette thèse. À partir d'une commande portant sur la réalisation d'une analyse des besoins en professionnalisation des formateurs et sur l'expérimentation de la conception et mise en œuvre d'un réseau d'acteurs de la formation, j'ai réalisé un travail soutenu et itératif de problématisation et d'analyse. Il s'agissait pour moi d'analyser à partir de cette commande ce qui se passait sur le territoire régional en matière de formation et de comprendre en quoi la professionnalisation des acteurs de la formation

à conduire « chacun à devenir acteur et auteur de sa propre transformation et de celle de son milieu de travail. » (148).

s'inscrivait dans le cadre de la construction et de la transformation du territoire. Le contexte CIFRE a impliqué de réaliser une prise de distance et un changement de positionnement professionnel pour réussir à élaborer l'objet de recherche.

Ce travail de recherche a commencé en septembre 2013 dans le cadre de la convention CIFRE qui s'est terminée en septembre 2016. L'année suivante a été consacrée à la finalisation de la rédaction de l'analyse et aux activités d'enseignement liées au poste ATER.

Cet écrit en huit chapitres croise les approches théoriques et les regards d'acteurs sociaux dans la perspective plurielle des sciences de l'éducation. Dans un premier temps, l'histoire de la formation est abordée en tant que disposition sociale. Puis, le cadre de référence théorique et conceptuel sur lequel s'appuie notre recherche est développé. Il traite, dans un premier temps, des politiques publiques et des constructions du territoire et, dans un second temps il traite du rapport entre formation et territoire. Ensuite, le chapitre suivant aborde les éléments spécifiques du contexte de cette recherche ainsi que le cheminement de la problématisation et la méthodologie mise en œuvre. On passe ensuite aux résultats issus de l'analyse des différents corpus. Notre interprétation des résultats porte, dans le chapitre suivant, sur la dimension politique de la formation des adultes. Une discussion axée sur les incidences théoriques de l'investigation est alors proposée. Celle-ci permet d'interroger la formation des adultes comme un espace politique et de questionner les activités et les potentialités de développement. Enfin, dans le dernier chapitre, des pistes pour l'action sont proposées.

Chapitre 1. Histoire de la formation et construction sociale

Notre recherche questionne les interactions des différents acteurs et les différentes dimensions sociales, éducatives, économiques, politiques du rapport formation/territoire. Il s'agit de comprendre comment ce rapport s'articule et ainsi repérer les dynamiques et pouvoirs d'action à l'œuvre. Revenir sur l'histoire de la formation professionnelle permet de voir qu'elle s'inscrit, depuis sa création, dans une dynamique de citoyenneté. En cela, nous souhaitons poser quelques repères historiques permettant de situer la formation en tant que disposition sociale, c'est-à-dire en tant que modalités et processus pensés et mis en œuvre dans des visées de construction, d'organisation, de régulation et/ou de transformation sociale. Ces éléments nous permettent de considérer, sur un plan épistémologique, le rapport entre savoir et politique dans lequel se situe le contexte de notre recherche.

La formation professionnelle consiste en une forme d'*éducation* des adultes (Lenoir, 2015) qui articule formation initiale et formation professionnelle continue. Nous caractérisons la formation professionnelle à travers son rôle émancipateur des personnes et nous nous appuyons sur une analyse de ses origines situées au niveau de l'éducation permanente. Il s'agit en effet de nous écarter d'une approche de la formation mobilisée sur un plan microéconomique, strictement utilitaire, telle qu'on peut la retrouver en sciences de gestion. La formation en tant que forme d'éducation des adultes, intègre tout autant les dispositions juridiques et leur mise en œuvre, politique, économique et pédagogique que ses fonctions sociales et ses valeurs. Il s'agit de sortir des cloisonnements et oppositions entre les analyses des dispositifs de formation centrées sur les règlements et systèmes de financement de la formation et les analyses tournées vers les fondements culturels et éthiques de l'éducation. " Il est, en effet, très courant, dans le monde des théoriciens ou des praticiens de la formation d'adultes, d'opposer la notion de Formation Professionnelle Continue (F.P.C.), renvoyant aux dispositions législatives et à leur mise en œuvre par les entreprises, sous leur contrôle et en fonction de leurs « besoins », à l'idée d'éducation permanente qui constituerait un grand projet humaniste de réforme globale du système éducatif, enfin dégagé de l'emprise de l'économie et mis au service des hommes et de leurs « besoins réels. »" (Dubar, 1980, 10)

Il s'agit aussi, pour nous, de sortir de l'idée du déterminisme social proposé par Durkheim et de penser la formation dans sa fonction émancipatrice au niveau individuel et collectif. Nous nous intéressons ainsi à la formation dans son rapport à la politique en ce qu'elle représente

des potentialités de développement pour le collectif, au niveau du territoire, considéré comme un espace collectif de construction sociale. « Pour d'autres, elle [l'éducation] se doit d'être émancipatrice et de viser à permettre à chacun de se constituer en tant qu'être autonome pensant et agissant, capable d'influer sur le cours des sociétés, puisque conscient de la "science de son malheur" comme l'écrivait Fernand Pelloutier, ou encore de se "conscientiser" comme le proposait Paulo Freire. » (Lenoir, 2015, 18).

1. La formation comme modalité d'accès aux professions

La formation professionnelle existait bien avant que des actions et dispositifs législatifs et politiques soient conçus en la matière. En effet, historiquement, les artisans mobilisaient et organisaient des formes de tutorat et de compagnonnage. La sociologie des professions et la sociologie des groupes professionnels nous permettent d'aborder la question de la formation et de l'accès aux professions, aux corps de métiers et aux groupes professionnels. « Les professions sont, enfin, des formes historiques de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts en essayant d'assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance pour leur expertise. Cet enjeu économique pose la question de la compatibilité entre professions et marché et, au-delà, celle de l'avenir des professions dans une économie de marché de plus en plus rationalisée et mondialisée.» (Dubar & Tripiet, 1998, 13)

Les corporations avaient alors une forte influence sur ces modalités de formation et d'accès aux métiers. La corporation renvoie au terme « corps » qui provient de la théologie et de l'histoire du christianisme, et plus spécifiquement du Corps du Christ. La profession prend alors le sens d'un choix de vie. « Ainsi l'extension de la notion de corps de l'Eglise à l'État, la reconnaissance des « groupements, corps et confréries » de métiers (ministeria) à l'intérieur de l'État, l'unification du modèle corporatif, la distinction des arts mécaniques et arts libéraux, correspondent à des conceptions et débats proprement théologiques sur la valeur du travail, la relation entre travail manuel et intellectuel, la hiérarchie des fonctions et le contrôle de leur exercice. » (22). Nous relevons que l'université constituait alors un corps mixte entre clergé et laïcité qui joue un rôle de légitimation du travail intellectuel.

Au moment de la Révolution, les dynamiques de désinstitutionalisation, au sens de la destruction des corporations, sont à l'œuvre, notamment à travers le développement du commerce, de l'artisanat rural et des manufactures royales. « Les marchands entrepreneurs détournent ainsi à leur profit l'organisation corporative du travail et mettent en place les éléments clés de l'organisation capitaliste du travail salarié. » (30). Les premiers grands corps

d'État prennent alors naissance et se développent. Les savoirs des ouvriers de métiers sont dévalorisés au profit des connaissances abstraites des ingénieurs d'État. L'École Polytechnique est alors le lieu de sélection et de hiérarchisation sociale. En effet, les polytechniciens constituent l'élite sociale et peuvent appartenir aux grands corps d'État. Les corps de métiers fournissent quant à eux une intégration sociale minimale.

Lorsque des associations se créent en dehors de la contrainte de l'État pour défendre des intérêts individuels et collectifs en lien avec un groupe ou une classe sociale, elles sont nommées confédérations. À cet endroit apparaissent alors les prémices de l'éducation populaire, en ce qu'elle s'organise sous forme de mouvements associatifs dans des perspectives citoyennes de proposition d'aménagement des dispositions sociales instituées.

Dès 1791, la convention républicaine va s'attacher à sortir du cloisonnement engendré par le système féodal et l'Ancien Régime. Elle va mettre en place une organisation privilégiant « l'égalitarisme républicain sur tout le territoire national. » (Ferrand, 2010, 13). Nous pouvons alors nous demander comment à partir de cette visée républicaine la scolarisation de la formation s'est développée.

2. Développement de la formation dans un contexte de transformation du système scolaire et universitaire

Les enjeux de la formation en France commencent à se cristalliser dès la Révolution où le paradoxe de l'éducation tenait, à la fois, dans le risque de remise en question par les futurs adultes de l'ordre établi, et à la fois ; dans l'espoir que ceux –ci puissent mieux y adhérer. La régulation de la main-d'œuvre qualifiée et l'exploitation de la jeunesse ouvrière s'organisaient jusque-là avec la création de réseaux d'écoles techniques et de cours professionnels. Ensuite, avec la seconde révolution industrielle, l'éducation a rencontré une nouvelle problématique, celle de la rencontre de la formation des jeunes ouvriers et de l'organisation du travail industriel. « Autrement dit, émerge dès la fin du XIXe siècle, et de manière croissante pratiquement jusqu'aux années 1970, une demande de formation spécifiquement orientée vers la figure incertaine du « technicien », formation qui nécessite des bases théoriques conséquentes, et par conséquent une scolarisation au moins partielle. » (Brucy & Troger, 2000, 11).

2.1. De la régulation d'un système libéral de la formation au monopole de l'État sur l'organisation des examens professionnels

En 1892, le ministère du Commerce obtint la direction de l'enseignement technique et la tutelle de l'ensemble des écoles à vocation technique. Acteurs économiques et politiques se positionnent ainsi autour des questions éducatives, dans des perspectives de régulation socio-économique. Dès lors, la formation se trouve prise dans un jeu d'acteurs économiques et politiques. En effet, dans un premier temps, l'Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique (AFDET), créée en 1902, est soutenue par les représentants du patronat. Il s'agit surtout du patronat des secteurs de la métallurgie, qui encourage la scolarisation de la formation de la main-d'œuvre qualifiée. C'est ainsi que progressivement, avec le renfort des associations d'anciens élèves, l'AFDET constituera un véritable groupe de pression dans les années 1950, groupe qui verrouille l'accès aux emplois et participe aux évaluations des enseignements techniques. L'enseignement technique s'adresse alors essentiellement à l'élite des salariés des industries de pointe. Au XIX^e siècle et durant la première moitié du XX^e siècle, le patronat était vivement critiqué sur le plan social et économique à propos de ses initiatives en matière de formation. Les mutations techniques et commerciales poussèrent de nouveaux entrepreneurs à questionner le système et à souhaiter une régulation de la formation professionnelle. La difficulté de trouver un mode de régulation collectif de l'apprentissage du contexte résidait au début du XIX^e siècle dans la faible concentration des entreprises et la disparition des corporations. L'Etat est alors sollicité par l'AFDET comme acteur de régulation de la formation professionnelle, pour sortir des conflits d'intérêts des entrepreneurs qui prévalaient sur les enjeux liés au collectif.

Un dispositif est alors conçu en trois étapes. Tout d'abord, le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) est créé en 1919, issu initialement du Certificat de Capacité Professionnelle (CCP) conçu en 1911. Ensuite, la loi Astier oblige les employeurs à accorder un temps de formation aux apprentis, sur leur temps de travail, en dehors de l'entreprise, pour préparer ce CAP. Enfin, en 1925, la taxe d'apprentissage et la chambre des métiers sont créées. « Diplôme de fin d'apprentissage, le CAP se voyait attribuer une triple finalité : faciliter la mobilité de la main-d'œuvre qualifiée en certifiant sa qualification, faire reconnaître l'effort de l'entrepreneur formateur par ses pairs et par l'État, notamment pour permettre son éventuel dédommagement, et, à terme, opérer une certaine standardisation des critères de qualification à l'échelle nationale. La loi Astier et la création de la taxe d'apprentissage confirmaient ces

orientations. » (Brucy & Troger, 2000, 12). La mise en œuvre de ce dispositif était entièrement dépendante du patronat local, présent dans les conseils d'administration des écoles techniques, les jurys des CAP et les commissions statuant des exemptions de taxe d'apprentissage. Dans la première moitié du XX^e siècle les initiatives d'application de ce dispositif restaient rares, et, d'autant plus, en dehors du contexte des industries mécaniques.

Les employeurs avaient de plus en plus besoin de formation dont les contenus et validations puissent être moins spécifiques aux contextes locaux et plus facilement transférables. L'homogénéisation devint le maître mot pour penser les conditions de formation. Apparaissaient alors, en 1926, les premières normes de catégorisation des CAP. Les enseignants des Écoles Pratiques de Commerce et d'Industrie (EPCI) et des Écoles Nationales Professionnelles (ENP) se sont vus confier les travaux d'ingénierie de formation et d'évaluation. « Disposant des ressources matérielles et humaines de l'institution scolaire, soudés par un système de valeurs qui prônait une conception humaniste de la formation, les professeurs s'imposèrent vite comme des partenaires indispensables. » (13). Le renforcement des pouvoirs de l'Etat dans le système de la formation se poursuit durant la seconde guerre mondiale. La loi de 1943 donne le monopole à l'Etat concernant l'organisation des examens et la délivrance des diplômes professionnels.

2.2. Institutionnalisation de la formation professionnelle

En parallèle, durant la guerre, des centres de formation professionnelle pour la formation accélérée des ouvriers qualifiés des industries d'armement ont été créés et seront à l'origine de l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes).

En effet, la France est en reconstruction et le besoin d'ouvriers métallurgistes qualifiés et de techniciens augmente. Il s'agissait aussi de lutter contre le chômage des jeunes de quatorze à vingt-et-un ans et de leur proposer une formation professionnelle ainsi qu'une éducation physique et morale. Vont apparaître dans le paysage de la formation d'autres organismes tels que le CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) par exemple. Les centres de formation professionnelle deviennent des centres d'apprentissage et leurs enseignants disposent des Écoles Normales et sont soumis à des inspections spécifiques.

La question de la différenciation des statuts de technicien et d'ouvrier se situe alors au cœur des enjeux de l'organisation sociale. En 1946, le baccalauréat technique est créé. Il est accessible aux élèves des ENP et des collèges techniques. Les centres d'apprentissage sont réservés aux futurs ouvriers et employés qualifiés tandis que les collèges techniques et les ENP sont dédiés à la formation des techniciens. L'AFPA et le CNAM se développent et certaines entreprises publiques réalisent des expérimentations concernant la formation

continue des salariés. Ce système s'institutionnalise à partir de la typologie des apprenants. La formation des adultes relève de la formation en entreprise, tandis que la formation professionnelle des jeunes relève de l'enseignement scolaire public. L'enseignement scolaire professionnel se développe alors très fortement et devient de plus en plus reconnu par les branches professionnelles. L'enseignement technique continue à augmenter progressivement. On retrouve alors très fortement la présence de l'État et son influence dans le système de formation professionnelle. C'est ainsi que les Commissions Nationales Professionnelles Consultatives (CNPC) sont créées en 1948, dans la visée de standardiser les conditions de formation professionnelles et leurs certifications. « Elles sont amenées à définir des profils d'emplois, des contenus de formation, des programmes d'études et des règlements d'examens. Surtout, elles sont des lieux où se rencontrent les fonctionnaires des services de la direction de l'enseignement technique [...], les représentants des organisations professionnelles patronales et ouvrières, ceux des syndicats d'enseignants et des organisations de parents d'élèves. » (Brucy & Troger, 2000, 15-16) C'est donc à cet endroit qu'ont lieu les débats d'idées et échanges de conceptions sur la formation. Les choix de dispositifs de formation en 1952 sont menés en fonction des besoins en organisation du travail présents dans ces secteurs. Cela a donné naissance à des compromis instituant par exemple les Brevets de Techniciens. En termes de régulation, les diplômes devenaient alors reconnus dans les conventions collectives et garantis par l'État après leur négociation dans le CNCP. Les CNCP proposaient ainsi à la société des instruments de mesure de la qualification.

La formation professionnelle se concrétise autant dans des dispositifs de formation continue que dans des dispositifs de formation initiale. C'est le mode de scolarisation qui contribue alors à différencier les publics. Le public jeune se différencie du public adulte en ce que les jeunes s'inscrivent dans des dispositifs construits et portés par l'école, en tant qu'enseignement public. La scolarisation est alors dédiée à la formation initiale des jeunes, légitimant l'État dans cette compétence. Réciproquement, l'enseignement technique est dédié à la formation des adultes, légitimant les entreprises dans cette compétence. Dans les deux cas, il s'agit de formation professionnelle, instances d'État et acteurs économiques se distribuant les rôles en fonction des publics. Cette distribution se pense depuis les acteurs sans inscription dans une logique d'évolution temporelle, c'est-à-dire sans tenir compte d'une logique de parcours des personnes traversant ces dispositifs qui un jour sont des jeunes puis deviennent des adultes. Il n'est pas envisagé de potentielles évolutions dans les parcours professionnels des individus.

2.3. Transformations scolaires et réformes du système éducatif : l'organisation économique sociale en question

Concernant les questions liées à l'évolution de l'enseignement depuis 1945, il s'agit pour nous de comprendre l'évolution de la formation en lien avec le système éducatif global, y compris avec les rapports entre la formation professionnelle et l'Éducation Nationale. Les liens entre les transformations scolaires et les réformes du système éducatif permettent de questionner les décisions politiques et leurs conséquences sociales. Ainsi mai 1968 est traité par Prost (1997) de manière systémique et cela nous permet d'interroger le rôle des universités dans la société, non seulement au niveau pédagogique, mais aussi au niveau de l'organisation sociale dans laquelle elle s'inscrit. La réforme des études de 1966 est impulsée par Fouchet. De nouvelles filières sont alors définies et conçues davantage en fonction des besoins de la recherche qu'en fonction des intérêts des étudiants qui ne pouvaient choisir librement leurs cours ; les filières étaient totalement déterminées pour chaque matière et chaque année.

Prost rappelle notamment les paradoxes du caractère démocratique et élitiste de la politique éducative de De Gaulle. C'est dans ce contexte que les Instituts Universitaires Technologiques ont été créés en 1966, pour absorber une partie du flux des bacheliers de l'Université. Par ailleurs, la nouvelle génération d'étudiants et bacheliers était beaucoup moins soumise aux figures représentatives de l'autorité que ne l'était la génération précédente et donc plus critique face à la réforme qui lui était imposée. L'ensemble de ces éléments ont été des facteurs déterminants de la crise de 1968. Des conséquences de cette crise ont consisté en un phénomène de déconstruction et de reconstruction du système universitaire. Les étudiants remettaient en question le rôle de l'université dans le système global de formation professionnelle. « Par-delà la destruction des pouvoirs institués dans l'université, les événements de mai 1968 ont atteint de façon beaucoup plus profonde le pouvoir universitaire, dans ses fondements mêmes. » (Prost, 1997, 144). La légitimité des universitaires a été mise à mal lors de ces événements. C'est avec leur participation à la reconstruction de l'université en tant que syndicalistes qu'ils ont retrouvé leur crédibilité. Le savoir en lui-même était contesté par les étudiants, ce qui renforçait la « crise des pouvoirs » (146). Cette crise de 1968 a montré à quel point le système scolaire et universitaire était déconnecté de l'appareil productif et que cette coupure constituait une gêne dans les luttes pour l'emploi.

Le mouvement de mai 1968 a également poussé les syndicats et le patronat à ouvrir les négociations sur la formation professionnelle continue. Les lois de juillet 1971 ont assis le dispositif législatif du système de formation d'adultes. Jusqu'alors, il ne s'agissait pas encore d'un secteur réglementé, mais plutôt d'expérimentations. « C'est à la suite des accords de Grenelle que s'engagèrent durant quatorze mois, les négociations qui devaient aboutir à l'Accord National Interprofessionnel du 9 juillet 1970 sur la formation et le perfectionnement professionnel. Il y est d'abord reconnu le droit pour tous les salariés à la formation pendant le

temps de travail. [...] Il y est ensuite affirmé un droit de contrôle syndical sur la formation à travers les comités d'entreprises et surtout les commissions paritaires de l'emploi qui ont « compétence pour promouvoir la politique de formation » et pour « participer à l'étude des moyens de formation, de perfectionnement et de réadaptation professionnels, publics ou privés, existant pour les différents niveaux de qualification » (art. 38). Les organisations syndicales sont donc officiellement associées à la définition des politiques et à la recherche des moyens de formation professionnelle. Enfin, la première partie de l'Accord, consacrée aux formations professionnelles initiales, prévoit une amélioration des conditions de l'apprentissage [...] et un renforcement du contrôle syndical sur leur déroulement. » (Dubar, 1980, 131-132).

2.4. Institutionnalisation des espaces de formation

Le 16 juillet 1971, quatre lois étaient promulguées. L'une d'entre elles concerne l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente. Il s'agit alors de concevoir et mettre en œuvre le fonctionnement du système de la formation professionnelle continue ainsi que les modalités d'intervention de l'État. « Deux mécanismes essentiels et complémentaires sont ainsi définis : - l'instauration d'un marché de la formation reposant sur le principe des conventions passées entre demandeurs de formation, dispensateurs de formation et éventuellement des établissements apportant leur concours technique ou financier (titre II). [...] – La participation obligatoire des employeurs au financement de la F.P.C pouvant prendre forme de l'organisation directe d'actions de formation au bénéfice de leur personnel (titre V). [...] Le marché de la formation est ainsi placé sous le contrôle dominant des employeurs. » (134-135)

L'État bénéficie toutefois de moyens d'intervention financiers et institutionnels. Pour la partie financière, est mis en place le fond de la formation professionnelle et de la promotion sociale. Ces instances sont constituées du comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale et des comités régionaux au sein desquels se déroulent les concertations avec les organisations professionnelles et syndicales. La loi de juillet 1971 sur la formation professionnelle continue a pour effet de diminuer la marge de manœuvre des syndicats, en matière de contrôle. Ce sont directement les employeurs qui effectuent le contrôle vis-à-vis des actions de formation financées par les entreprises, tandis que la politique gouvernementale agit directement sur les formations financées par l'État. La formation professionnelle continue semble relever d'un instrument de politique économique plus que d'un espace en lien avec les besoins sociaux.

Durant les années 80, de nouvelles méthodes d'organisation dans les entreprises déstabilisent les structurations issues du modèle fordien. Les restructurations se succèdent laissant place à une forte instabilité dans l'organisation du travail et dans les processus de production. Les employeurs souhaitent que le système éducatif leur fournisse « un nouveau type d'ouvrier qualifié dont on attend qu'il maîtrise des compétences techniques élargies – "polyfonctionnalité" -, qu'il fasse la preuve de sa capacité à travailler dans des équipes- "polyvalence d'interaction" - et, enfin, qu'il acquière une véritable culture industrielle, laquelle suppose l'adhésion profonde aux valeurs de l'entreprise. » (Brucy & Troger, 2000, 16).

2.5. Influence des conceptions éducatives sur le système de formation

Concernant l'organisation politique, un changement d'orientation a lieu avec l'arrivée de la gauche au pouvoir. Durant son mandat de ministre de l'Éducation Nationale entre 1981 et 1984, Alain Savary souhaitait donner plus de marge de manœuvre aux échelons locaux du système éducatif. Et, alors que le rapport Peretti préconisait la création de centres interuniversitaires de formation et de recherche en éducation pour coordonner la formation initiale et continue du personnel de l'Éducation Nationale, A. Savary choisit d'impulser une forte dynamique dans la formation permanente du personnel sans créer de structure, mais en laissant la mission à chaque académie de développer très librement les formations les plus adaptées aux besoins du personnel. Savary « esquisse une régulation plus souple, faite d'interactions entre les acteurs, d'information et de formation, avec la conviction qu'il est impossible de définir des normes parfaitement pertinentes et plus encore de les faire respecter. » (Prost, 1997, 199). Prost souligne que cette politique qu'il qualifie de moderne n'a pas résisté devant les enjeux d'égalitarisme et d'unité des savoirs enseignés. Il précise que Chevènement a ensuite su redorer l'image de l'Éducation Nationale et rassurer les enseignants en les dégageant de leur responsabilité face à l'échec scolaire.

Les baccalauréats professionnels sont créés dans le cadre des politiques menées par Jean-Pierre Chevènement en réponse aux demandes des entreprises. Il s'agissait alors d'adapter la formation à l'emploi, dans un contexte d'anticipation du déclin des emplois industriels de niveau CAP et de multiplication des emplois plus qualifiés. Alors qu'il s'attendait à un engouement pour ces dispositifs, il s'est retrouvé confronté à des choix plus forts d'entrée en baccalauréat général, notamment à cause de l'injonction des 80% d'accès au baccalauréat, qui incita parents et inspecteurs à privilégier l'enseignement général. « La politique volontariste de développement des formations techniques et professionnelles suscita ainsi une vigoureuse demande sociale d'enseignement général. » (208). Ce dernier souligne ici le mouvement social caractérisé par ce phénomène. « Au vrai, les décisions de J.P. Chevènement : les 80% et la création du baccalauréat professionnel ont enclenché un formidable bouleversement de

l'appareil éducatif. La croissance massive des lycées d'enseignement général et technologique, qui les fait littéralement exploser et leur pose des problèmes pédagogiques et sociaux, le déplacement du centre de gravité des lycées professionnels, la transformation de leur fonction, constituent des faits majeurs qui modifient en profondeur la morphologie et le fonctionnement du système scolaire. » (219). L'ouverture des baccalauréats professionnels engendra la fermeture de CAP et l'ingénierie des lycées professionnels portait essentiellement sur la filière BEP-Baccalauréat professionnel. Un glissement de « norme » sociale de qualification tournée vers le niveau IV a lieu, disqualifiant ainsi les formations de niveau V.

2.6. La reconnaissance des savoirs d'expérience en question.

Le développement du chômage contraint le système d'enseignement professionnel à s'adapter au contexte, notamment avec la création du « Dispositif d'insertion des jeunes de l'éducation nationale » en 1986. Une nouvelle loi, en décembre 1993, oblige alors le système éducatif à proposer une formation qui répond aux besoins de chaque individu et aux besoins de l'économie. L'accent est alors mis sur un rapprochement plus fort entre la sphère économique et la sphère éducative. Cela se traduit notamment par la mise en place de formations par alternance et par le vote de la loi du 17 juillet 1992 qui impose les stages en entreprise pour toutes les formations validant des diplômes de l'enseignement technique et professionnel. Toutefois, les savoirs académiques sont fortement valorisés dans les évaluations, au détriment des savoirs d'expérience. Les branches professionnelles ont la possibilité de concevoir et mettre en œuvre des politiques de formation initiale et continue en y intégrant la création de normes de certification et la délivrance de diplômes. Il s'agit des Certificats de Qualification Professionnelle (CQP). Ceux-ci sont essentiellement centrés sur les connaissances opérationnelles dans la production et n'intègrent pas les connaissances plus générales. Les CQP sont ajustés aux besoins des employeurs. Cela a pour impact un éloignement de l'homogénéisation des diplômes portés par l'État, qui n'est plus le seul acteur à délivrer les diplômes professionnels. L'apprentissage devient une voie de formation à part entière, à partir des lois de 1971 et de 1987, et est fortement mobilisé dans les formations technologiques et professionnelles validant un diplôme supérieur au niveau baccalauréat.

Les savoirs d'expérience sont par ailleurs valorisés dans l'accès aux formations diplômantes grâce à la promulgation de lois concernant la Validation des Acquis Professionnels (VAP) en 1985 et 1992. La VAP est un dispositif qui a été conçu pour être mobilisé lors de la demande d'entrée en formation par une personne qui ne peut justifier d'un niveau d'étude égal au niveau requis. La VAP lui reconnaît des acquis issus de son expérience, justifiant de ce niveau d'étude

requis, et lui permet d'entrer en formation diplômante. Cette modalité reconnaît ainsi des acquis de l'expérience sans valider de diplôme. La loi de modernisation sociale votée en 2002 apportera des dispositions qui viendront abroger des mesures prises en 1993 concernant la VAP. Houot (2014) caractérise la VAE en France comme une « voie de certification alternative à la formation formelle par la validation des acquis issus de l'exercice du travail et de la vie sociale en général ». (Houot, 2014, 277). Cette modalité de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience soulève la question des positionnements des acteurs sociaux, qu'ils soient acteurs d'Etat ou acteurs économiques, vis-à-vis de la prise en compte de l'expérience dans la formation des professionnels.

3. Ancrage européen du système de la formation professionnelle

Dès 1957, la formation professionnelle trouve un ancrage européen avec le Traité de Rome, à travers lequel se dégagent une politique commune en la matière et l'activation du Fonds Social Européen (FSE). En 1975 le Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle (CEDEFOP) est créé dans l'objectif de participer à la promotion et au développement de l'enseignement et de la formation professionnelle au sein de l'Union Européenne. Entre 1980 et 1990, la formation professionnelle continue des salariés apparaît alors comme un levier économique et social pour l'Union Européenne face à la montée du chômage et à la concurrence internationale.

La Commission Européenne développe la Formation Tout au Long de la Vie (FTLV) en s'appuyant sur les analyses et impulsions de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) et de l'Organisation de Coopération et Développement Economique (OCDE). Ce modèle vise un accès à l'éducation pour tous, sans restriction d'âge ou d'appartenance sociale. Il implique une coopération et une coordination des politiques des États membres. C'est ainsi qu'est conçue la Stratégie Européenne pour l'Emploi (SEE) en 1997.

La stratégie de Lisbonne est alors adoptée en 2000 puis révisée en 2006. Ses objectifs étaient de faire entrer l'Union européenne dans une économie de la connaissance pour développer sa compétitivité, encourager une croissance durable et améliorer la situation de l'emploi et la cohésion sociale de l'Union Européenne.

En 2010, la Commission européenne définit alors un nouveau projet dans un contexte d'augmentation de crise économique et financière. Il s'agit de la Stratégie Europe 2020 dont les visées sont la modernisation des marchés du travail, le développement des compétences des personnes tout au long de leur vie, l'établissement d'une meilleure adéquation entre l'offre

et la demande d'emploi. " Le lien principal entre les niveaux régional et européen semble être de rechercher des réponses aux pertes de capacité des États à diriger l'économie et à la fragmentation des sociétés nationales" (Le Galès, 1999, 203, cité dans Casella, 2005, 21).

4. La décentralisation au niveau régional des politiques publiques de formation professionnelle

Ces différents points historiques nous amènent à interroger la participation de la formation professionnelle aux évolutions de la société. Ferrand (2007) propose une catégorisation des fonctions de la formation sur un territoire. Cette dernière caractérise les dynamiques à l'œuvre dans le rapport formation/territoire. Le rôle de la formation dans la reconversion des bassins miniers, vers la fin des années 1960, est alors pointée ainsi que l'approche du développement local, avec comme fonction, pour la formation, d'accompagner les stratégies de développement, les projets de création d'activités. La « logique des grands chantiers » vise sur un territoire « à la mise en place d'infrastructures répondant à des besoins de création d'activités générant des besoins de qualification de main-d'œuvre » (8). Il s'agit ici d'interroger l'importance de la dimension locale de la formation dans les politiques de l'État et de celles des entreprises. La distinction qui s'opère entre la décentralisation et la territorialisation permet d'interroger l'organisation des politiques régionales ainsi que le pouvoir public.

4.1. Qu'entend-on par décentralisation ?

Un mouvement d'institutionnalisation de l'action publique au niveau régional

La réforme territoriale et la réforme de la formation professionnelle réinterrogent les articulations entre l'éducation et le politique, notamment en matière de développement économique. « L'échelon régional apparaît comme un lieu privilégié pour rapprocher le système d'éducation et de formation des milieux économiques. » (Casella, 2005, 22).

Selon Casella (2005), les politiques publiques de la formation professionnelle n'ont jamais été, au sens strict, centralisées. En effet, pour mettre en œuvre les lois de 1959 et 1961 sur la promotion sociale, des actions de coordination entre des acteurs de différents ministères et des représentants des employeurs et des salariés ont été mises en place. Il s'agissait de déconcentrer l'action publique en vue d'établir des compromis entre les administrations et les acteurs sociaux de la formation des adultes au niveau des villes, départements et régions. « La stratégie de « mistigri » [...] consiste à reporter vers des niveaux infranationaux, la conduite des politiques sociales dégageant ainsi des marges stratégiques nouvelles pour les états nationaux. » (25).

La régionalisation, entendue comme l'installation d'instances régionales, a pour objectif de doter un territoire de capacités d'adaptation aux évolutions économiques, en inscrivant l'action publique dans ce territoire. La Région est positionnée, ici, en tant qu'acteur du territoire engagé dans des dynamiques interactionnelles fortes, notamment en termes de coopération et de concertation. Deux formes d'actions se distinguent à ce niveau régional : des partenariats amenant à la déségmentation des politiques publiques et des déclarations d'intention visant à guider chaque partenaire dans ses actions.

Ce mouvement d'institutionnalisation, inhérent à la décentralisation, questionne la mobilisation des trajectoires. Il s'agit en effet de considérer que cette forme d'institutionnalisation traverse et mobilise l'environnement structurel du territoire. Ce processus prend la forme de trajectoire en articulant les effets culturels et identitaires des échanges partenariaux sur les différents acteurs du territoire. Le concept de trajectoire est mobilisé avec celui de configuration pour « décrire les systèmes régionaux d'élaboration des politiques de formation professionnelle » (41). Tandis que la configuration a trait aux spécificités sociales, politiques ou culturelles de chaque région, la trajectoire est utilisée pour décrire « le processus par lequel les Conseils Régionaux et leurs services prennent peu à peu leurs marques, [et qui] déplace les configurations sans en réduire leur particularisme. » (*ibid.*).

La décentralisation des politiques de formation : une relation étroite ente emploi, économie, formation et territoire

Les politiques de l'emploi et du développement économique ont questionné fortement les chercheurs traitant de la formation des adultes selon une approche territoriale. Ferrand (2007) spécifie en quoi et comment cette approche implique la formation et l'insertion, en revenant, notamment historiquement, sur les différents dispositifs créés et mis en œuvre, tels que les Comités de Bassin d'Emplois (CBE), les bassins de conversion, les zones CFI (Crédit Formation Individualisé), les PLIE (Plans Locaux pour l'Insertion et l'Emploi), les structures intercommunales et les Pays, ainsi que les Systèmes Productifs Locaux (SPL). L'ensemble de ces dispositifs intègre une relation étroite entre l'emploi, l'économie et la formation, notamment en termes d'acteurs et d'espace de partenariats. Nous relevons aussi que les espaces, sous forme de zones ou de bassins, interrogent le découpage territorial. Ferrand précise par ailleurs que les espaces territoriaux sont différents « en fonction de l'objectif économique et social poursuivi » (8). Ces découpages sont issus de politiques institutionnelles dont les visées et les logiques sont différentes, d'où la complexité et la difficulté de lisibilité du rapport formation/territoire.

Il ajoute qu'avec les lois de décentralisation de 1982, l'idée était de sortir d'une logique qu'il qualifie de « parachutée ». Il s'agissait de pouvoir s'inscrire dans une logique centrée sur les besoins et « caractéristiques propres du territoire de chaque région ». (11).

Il pointe alors la nouveauté que cet espace régional propose, notamment en termes de décloisonnement de l'ensemble des filières éducatives. Il insiste sur la particularité d'une nouvelle forme de rapprochement entre la formation initiale et la formation continue, notamment à travers de nouveaux positionnements au sein du rapport entre Conseil Régional et rectorat et préfecture de région.

Ferrand (2010) constate que c'est au niveau régional que se situent les bases de la formation tout au long de la vie, grâce à trois éléments : - au travail de mise en cohérence par le Conseil Régional de ses actions en lien avec les compétences multiples qui lui sont confiées (développement économique aménagement du territoire, transports, recherche, apprentissage et formation professionnelle) - à la possibilité qu'a le Conseil Régional d'intervenir auprès de l'ensemble des publics, y compris les publics salariés - à la mission de « mise en cohérence des différentes filières de formation professionnelle et initiale continue. ».

4.2. Impact de la décentralisation sur les politiques régionales

Processus d'institutionnalisation d'instances régionales des années 1950 aux années 1990

Des « Régions programmes » puis les « Circonscriptions d'Action Régionale » apparaissent et sont coordonnées par un préfet. Il s'agit de Comités d'expansion économique dont bénéficient les régions. Ceux-ci sont composés d'élus locaux et de représentants des groupes socioprofessionnels. En 1963, la DATAR (Délégation interministérielle à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale) est créée et, en 1964, les Commissions de Développement Economiques Régional (CODER) prennent naissance. Le développement économique et l'aménagement du territoire deviennent des objets de travail pour lesquels les Régions sont reconnues.

Au niveau régional, les SGAR (Secrétariats Généraux pour les Affaires Régionales) sont compétents pour fixer les orientations de l'État en matière d'aménagement du territoire et de développement économique et social. (www.datar.gouv.fr).

Ces instances mènent des actions dont la portée se situe au niveau national et au niveau régional. Il s'agit pour les régions d'apporter un autre espace politique aux citoyens et d'articuler et coordonner la formation des adultes et des jeunes avec les politiques de l'emploi. L'Etat, à travers les lois de promotion sociale, de la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle du 3 décembre 1966 crée les Comités régionaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.

Ces comités deviennent des «COREF» avec les lois du 31 décembre 1968 et du 16 juillet 1971 et ont un rôle consultatif. Le décret du 16 septembre 1970 élargit leurs prérogatives en matière d'études et d'information, ainsi que leur composition qui respecte mieux le principe du paritarisme. Les lois de 1970 se focalisent sur la répartition des publics entre les entreprises et l'État, de telle sorte que les actions conduites par la Région en termes d'apprentissage et de formation professionnelle concerneront de moins en moins les salariés. Seul le préfet de région peut prendre des décisions. La décentralisation ne donne à ce moment-là aucun pouvoir décisionnel et aucune compétence aux Régions. Même en 1972, avec son nouveau statut d'Etablissement Public Régional (EPR), la Région n'est dédiée qu'à des actions de coordination et de rationalisation des investissements publics.

C'est avec le statut de collectivité territoriale provenant de la loi du 2 mars 1982 sur les « droits et libertés des communes, des départements et des régions » que la Région est reconnue dans le processus de décentralisation comme instance territoriale. Au niveau des missions décentralisées, l'ensemble du dispositif de la formation professionnelle est attribué au niveau régional, y compris l'apprentissage et la formation technique initiale. Le CCPR, une instance tripartite est créée par la loi du 7 janvier 1983. Cette instance est composée de l'État, des Conseils Régionaux et des partenaires sociaux. Elle a pour mission de coordonner les orientations adoptées par l'État et les Conseils Régionaux et d'assurer l'égalité des chances d'accès à l'apprentissage et à la formation professionnelle continue. Sa mission sera élargie en 1993 lorsqu'il lui sera confié l'évaluation des politiques régionales d'apprentissage et de formation initiale et continue.

Le Conseil Régional, à travers les lois de décentralisation notamment, devient un acteur politique détenant un pouvoir stratégique de décisions concernant la formation initiale et continue. Les marges de manœuvre décisionnelles de la Région se situent avant tout au niveau administratif, car la loi du 3 mars 1982 lui confère une capacité de libre administration, conforme aux règles communes de l'État.

Les lois de décentralisation de 1982 à 1986 et au-delà, sont renforcées par la loi quinquennale du 20 décembre 1993 et la loi sur les responsabilités et libertés locales du 13 août 2004. La formation est alors considérée comme un moyen de développement économique des régions. Elle est plus particulièrement mobilisée dans les plans de développement économique.

De 1993 à 2004 : Installation du système de la formation professionnelle à travers la précision des missions des instances et la coordination des acteurs

La loi du 20 décembre 1993 va modifier les missions des Conseils Régionaux. Elle élargit leurs responsabilités au niveau de la coordination des actions de formation des jeunes de moins de

26 ans (les formations non qualifiantes seront ajoutées en 1998, dans la mesure où elles impliquent des structures d'accueil et d'orientation des jeunes gérées par les collectivités locales). Cette intégration des formations non qualifiantes dans l'offre de formation des Conseils Régionaux oblige les administrations régionales à être plus en lien avec les services d'état sur les questions d'orientation et d'insertion des jeunes.

Les Conseils Régionaux se voient aussi attribuer, par la loi de 1993, l'élaboration des Plans Régionaux de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes de moins de 26 ans (PRDFPJ), en ce qui concerne les dispositifs de formation professionnelle. Cette mission doit se mener en concertation avec l'Etat et après la consultation des instances responsables de la formation et de l'emploi et des représentations d'organisations d'employeurs ou de salariés, organismes consulaires. Le PRDFPJ confère alors au Conseil Régional une place centrale et dépendante des partenariats du dispositif. Un objectif de la création du PRDFPJ est d'obtenir une vision des différentes modalités de formation, à travers la mise en place d'un espace institutionnel de coordination des actions de formation.

L'ensemble de ces responsabilités sont très larges, tant sur le plan des missions et des métiers afférents que sur la catégorie d'acteurs impliqués. Les instances régionales trouveront alors des ressources auprès des observatoires régionaux de l'emploi et de la formation (issus des Contrats de plan État - Région) pour mener leurs missions et assumer les compétences qui leur sont confiées.

L'évaluation de la loi quinquennale de 1993 met en avant des contradictions entre l'action menée par les Conseils Régionaux et la politique des branches professionnelles. La nature centralisée des relations professionnelles apparaît en décalage avec les politiques de décentralisation de la formation professionnelle. Cette centralisation s'observe dans la structuration des organisations professionnelles adaptée aux entreprises et dans les modalités de mutualisation en lien avec la définition de diplômes ou de certifications reconnus dans les conventions collectives.

De 2002 à 2014, des négociations successives font évoluer progressivement la loi de 1993 en précisant le rôle des instances de la formation professionnelle. En 2002, la limite d'âge à 26 ans disparaît avec la loi relative aux libertés et responsabilités locales. Cette loi confie aux Conseils Régionaux une responsabilité dans l'organisation des actions destinées aux demandeurs d'emploi adultes.

Le rôle du Conseil Régional se confirme progressivement avec la loi de 2004, sur l'évolution actuelle des métiers de la formation ainsi qu'avec celle de modernisation sociale de 2002 qui instaure les CCREFP (Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation

Professionnelle). C'est donc seulement en 2002 que les Conseils Régionaux s'approprient leur rôle, après des tâtonnements et des lignes de conduite issues des commandes de l'État.

Ainsi, concrètement, au niveau régional, de nouveaux espaces professionnels de concertation sont proposés par le Conseil Régional pour répondre à ses objectifs de codification, de coordination de l'action publique et de coopération entre l'État, le Conseil Régional et les branches professionnelles, tels que les lieux d'échanges et de débats proposés aux partenaires sociaux.

Remise en question du système de la formation à travers les réformes de 2004 et 2014

La loi du 4 mai 2004, relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social (faisant suite à l'Accord National Interprofessionnel du 20 septembre 2003, consolidé par celui du 5 décembre 2003), confirme que la formation professionnelle est pilotée au niveau territorial et au niveau des branches professionnelles. La loi relative aux libertés et responsabilités locales du 13 août 2004, quant à elle, confie aux Conseils Régionaux la responsabilité de coordonner les réseaux d'information et d'orientation. Le Conseil National de Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie (CNFPTLV) est créé pour constituer un espace de concertation entre l'Etat, les partenaires économiques et sociaux et les Conseils Régionaux.

De nouvelles négociations avec les partenaires sociaux ont lieu sous l'impulsion du gouvernement et aboutissent le 7 janvier 2009 à un Accord National Interprofessionnel sur le développement de la formation tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnels entériné par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie. Il s'ensuit notamment, la création d'un Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP). Dans un souci de faire de l'orientation professionnelle une mission de service public ? le Service Public de l'Orientation (SPO) a été créé. Il s'agit alors de renforcer la coordination des acteurs, au niveau national et régional par la contractualisation entre l'État et les régions des Plans Régionaux de Développement des Formations (PRDF).

Le rôle du Conseil national de formation professionnelle tout au long de la vie est précisé. Le décret du 26 août 2011, qui met en œuvre la loi du 24 novembre 2009, renforce son rôle et intensifie son activité. Il a notamment pour mission d'émettre des avis en matière de législation et de réglementation concernant la formation professionnelle initiale et continue. Il a une mission d'évaluation des politiques de formation, de définition des orientations politiques en la

matière, d'animation du débat public sur l'organisation et l'évolution du système de formation professionnelle. Il a aussi pour mission de clarifier les financements concernant la formation professionnelle et l'apprentissage.

L'Accord National Interprofessionnel du 25 décembre 2013, relatif à la formation professionnelle, est négocié dans l'objectif de rendre plus efficace le système de formation professionnelle. Les thèmes principaux sont la sécurisation des parcours professionnels, à travers le déploiement du compte personnel de formation, l'amélioration de l'accès à la formation. Ils donnent à la formation un caractère d'investissement concurrentiel pour l'entreprise et la gouvernance des politiques de formation. Cet ANI est entériné par la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale du 5 mars 2014. Elle transforme le CNFPTLV en Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CNEFOP). Celui-ci est constitué d'un bureau composé de l'État, des Régions, des partenaires sociaux représentatifs au niveau national et interprofessionnel, ainsi que des acteurs principaux au niveau décisionnel et opérationnel de l'emploi, de l'orientation et de la formation professionnelle. Au-delà des missions initiales de définition des priorités et d'élaboration de stratégies partagées, il doit aussi assurer le suivi du déploiement des outils issus de la réforme de mars 2014, tel que le Compte Personnel de Formation (CPF), le conseil en évolution professionnelle (CEP), le service régional de l'orientation.

Le CNEFOP se décline au niveau régional en Comité Régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CREFOP). Il s'agit d'une instance de coordination de ces champs au niveau de la région. Y sont représentés l'État, la Région et les partenaires sociaux. Il a pour mission l'articulation entre les besoins d'un territoire et l'offre de formation disponible, par la réunion des instances chargées de piloter les politiques de l'emploi, mais aussi celles de l'orientation et de la formation professionnelle.

Le Service Public Régional de l'Orientation (SPRO) mis en place se voit conférer des missions de coordination des actions des différents acteurs de l'orientation, de la formation professionnelle et de l'emploi, et ses activités viennent renforcer la compétence des Régions en matière de formation professionnelle, d'apprentissage et de prise en charge des jeunes sortant du système de formation initiale sans diplôme ni qualification.

Il s'agit d'une réforme qui tend à modifier les fonctionnements et objectifs des acteurs de la formation avec de nouveaux outils. Ainsi la Caisse des Dépôts et des Consignations prend une place plus importante dans le système de la formation professionnelle puisqu'elle est chargée du traitement informatique des heures du Compte Personnel de Formation. Des fonctions nouvelles sont attribuées à certains acteurs qui deviennent, en plus de leurs missions

d'origine, des opérateurs du conseil en évolution professionnelle. Le Comité Paritaire interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation (COPANEF) est né en 2014 des rencontres entre les organisations syndicales et professionnelles, pour la mise en œuvre de la réforme. Ses missions sont la définition des politiques paritaires dans le domaine de la formation et de l'emploi, la définition des politiques mises en œuvre par le FPSPP et l'élaboration des formations éligible au Compte Personnel de Formation. Au niveau régional, le COPANEF est décliné en COPAREF. Son rôle est de déployer les politiques paritaires définies par les ANI en coordination avec les autres acteurs régionaux. Il établit notamment les listes régionales de formations éligibles au Compte Personnel de Formation, après s'être concerté avec les représentants régionaux des organisations professionnelles.

4.3. Enjeux de la décentralisation pour la formation professionnelle

L'ensemble de ces éléments nous permet de pointer certains enjeux concernant le pilotage régional de la formation professionnelle des acteurs de la formation.

On voit, à travers cette évolution historique de la décentralisation, que la gestion d'aspects financiers et techniques constitue alors un enjeu important pour la Région, au sens où l'autonomie des Régions est en question, ainsi que les rapports de pouvoir entre Etat et instances régionales. Ces éléments donnent à voir la complexité des rapports de pouvoirs existant entre ces instances. Ainsi, on note la limitation à des fonctions de consultation des premières instances créées réduisant les possibilités d'action de l'exercice des politiques publiques à l'échelon régional.

C'est la légitimité des acteurs qui est interrogée. Celle-ci deviendrait un objet d'action dans l'institutionnalisation de la décentralisation. La décentralisation nous donne ainsi à voir que les rapports de pouvoir vis-à-vis du développement du territoire se cristallisent au niveau des jeux d'acteur dans les questions de légitimité. « Les légitimités nouvelles entrent en conflit avec celles qui sont en place, par-là se transforment progressivement les priorités sociales. » (Remy, 1998, 40). Macaigne (1998) revient sur la question de la légitimité des instances politiques dans l'institutionnalisation des mouvements sociaux, et plus spécifiquement dans le cadre de la décentralisation. « De plus si nous prenons le cas de la France – phénomène que l'on retrouve dans de nombreux pays – avec les lois de décentralisation du début des années 1980, les Régions, et les collectivités locales de façon générale, se sont senties investies d'un devoir ou d'un pouvoir économique dont l'objet essentiel est le maintien et l'accueil d'activités, donc d'emplois. De même, ces structures de décentralisation se sentent légitimées par une

action économique et aspirent très souvent à contrôler les choix publics et les investissements nouveaux privés d'une relative importance. » (40-41).

Par ailleurs, l'évolution du mouvement de décentralisation nous amène à interroger les processus de concertation des acteurs (Jobert, 2000). La concertation participe à l'institutionnalisation du mouvement de construction sociale, au sens où elle peut permettre d'impliquer les acteurs dans leur fonction de développement du territoire. L'implication des acteurs est recherchée dans le cadre d'action de concertation au niveau régional, en ce qu'elle participe à l'élargissement des points de vue d'acteurs et la construction de représentations partagées.

Ensuite, la décentralisation comporte des enjeux en termes de positionnements des acteurs dans la configuration des acteurs de la formation et de régulation sociale. En effet, la réforme de 2014 redistribue les rôles des acteurs et soulève de nouveaux enjeux, liés notamment au passage d'une obligation pour les entreprises à financer la formation de leur personnel, à une obligation pour elles de former leur personnel. Cette nouvelle contrainte implique, pour l'ensemble des acteurs du système de la formation professionnelle, de repenser leurs missions, leurs objectifs, leurs activités et leur organisation.

Le système de la formation professionnelle, issu de la décentralisation et de son organisation institutionnelle, se caractérise par une configuration d'acteurs au sein de laquelle les acteurs institutionnels interagissent entre eux et se positionnent selon des enjeux et des stratégies de différentes natures. Se pose alors la question de la régulation de ce système.

Il s'agit d'interroger les dynamiques de développement à l'œuvre dans les mécanismes de régulation. Des observatoires, issus des théories économiques de la régulation, ont été créés dans le cadre de l'action publique, dans des objectifs d'analyse prévisionnelle et prospective des différents secteurs économiques et sociaux. Les théories de la régulation questionnent les dynamiques institutionnelles de régulation de la société sur un plan économique. Le système politique est ainsi positionné comme garant du fonctionnement de l'économie de marché et du développement économique de la société.

Dans l'analyse néo-classique, les interactions économiques sont prises en considération au niveau de la dynamique des comportements individuels, intégrant ainsi les concepts d'entrepreneurs innovateurs et la théorie des fluctuations de Schumpeter. L'organisation institutionnelle du système de la formation professionnelle et ses évolutions s'inscrivent dans ces confrontations d'approches économiques entre paradigme néo-classique et régulationniste.

Dans une perspective économique et sociale de la régulation, les institutions publiques et les acteurs économiques sont positionnés dans les dynamiques d'organisation de la société. En effet, les acteurs économiques sont des acteurs sociaux, et réciproquement, les actions économiques et les actions sociales sont indissociables, au sens où elles concourent à l'organisation et la gestion d'une société. En complément des approches économiques de la régulation, l'approche de la transaction sociale situe la question de la régulation dans la dernière phase du modèle d'institutionnalisation des mouvements sociaux. Cette étape introduit la question des temporalités dans l'action publique. L'action de régulation peut se traduire par l'analyse des mouvements de continuité et de discontinuité. Remy, Voye & Servais (1991, Tome 1) s'appuient sur « l'image des économistes qui opposent la tendance à long terme aux mouvements conjoncturels et qui en dérivent un principe sur le plan des prévisions : on ne peut comprendre l'orientation des cinq prochaines années par simple extrapolation de la situation des cinq dernières années, car il peut y avoir inversion de l'orientation à moyen terme ; c'est néanmoins à travers la succession d'inversions de ce type que se produit à long terme une transformation progressive. » (56).

Les actions de régulation, à travers la remise en question des orientations globales qu'elles impliquent, développent le champ des possibilités d'évolution du mouvement social. Remy, Voye & Servais définissent le mouvement social comme « un mouvement social, au contraire [du groupe de pression] [qui] met en question des orientations culturelles globales, et plus la mise en question de celle-ci est profonde, plus ses possibilités sont multiples et indéterminées quant à leur issue. » (58).

Nous avons pu, à travers ce déroulé historique, voir que la formation des adultes participe aux processus de construction, d'organisation, de régulation et/ou de transformation sociale. Ce cadre historique permet aussi de comprendre que la formation des adultes questionne les politiques économiques et sociales conçues et mises en œuvre. Elle semble en particulier cristalliser les articulations entre savoir, rapport au monde et organisation sociale. Il s'agira alors, dans le chapitre suivant, de poser le cadre théorique de notre recherche en proposant une approche de la formation professionnelle qui articule les concepts d'interaction et de transaction sociale. Nous proposons aussi, dans ce cadre théorique, une approche socio-économique et politique du territoire pour enfin considérer la formation professionnelle sous l'angle des théories du développement.

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Nous allons, dans ce chapitre, aborder la formation des adultes, et son articulation avec le développement du territoire, à partir de différents courants de pensée. Ainsi, nous nous intéressons aux notions de territoire et de formation en mobilisant les théories interactionnistes, la sociologie de la transaction sociale, les approches socio-économiques du développement, le courant de l'analyse des politiques publiques et la sociologie des groupes professionnels et des professions.

1. Politique et territoire

Rappelons qu'à partir de la commande de la Région, nous souhaitons analyser ce qui se passait sur le territoire régional en matière de formation et comprendre en quoi la professionnalisation des acteurs de la formation s'inscrit dans le cadre de la construction et de la transformation du territoire. Il est nécessaire pour cela d'interroger le rapport entre politique et territoire. Nous allons tout d'abord nous intéresser à ce que recouvre la notion d'action publique, puis nous proposerons une caractérisation des modes de construction du territoire selon plusieurs approches.

1.1. Les politiques publiques : l'action publique

Il s'agit ici de se demander en quoi les politiques publiques constituent une forme d'action publique.

1.1.1. L'action publique sous l'angle de l'analyse des politiques publiques

Nous abordons l'action publique à partir des courants de l'analyse des politiques publiques (Muller, 2015). L'analyse des politiques publiques tire ses fondements de la sociologie des organisations et de la science politique. Ces deux héritages lui confèrent certaines spécificités. Cette approche interroge notamment la place du politique dans l'analyse des organisations publiques. Le jeu des acteurs est interrogé en dehors des questions de domination de l'État sur la société civile. Elle traite du politique à partir des dynamiques d'action des acteurs, tout en tenant compte des contraintes contextuelles et structurelles de la société. Il s'agit notamment de tenir compte des groupes d'intérêt, des mouvements sociaux et d'acteurs intermédiaires. Muller (2000) considère d'une part, qu'il s'agit d'une approche cognitive de

l'analyse des politiques publiques au sens où elle vise à construire des cadres d'interprétation du monde, d'autre part, qu'elle s'inscrit dans la sociologie politique de l'action publique. Il s'agit d'une approche inductive qui donne une place centrale à l'observation des acteurs et des stratégies qu'ils mettent en œuvre.

En mettant en avant l'importance des systèmes d'action (ensemble de décisions, d'actions et de pratiques) qui prennent en charge des enjeux sociaux, cette approche propose une vision des politiques publiques constituées d'espaces au sein desquels les acteurs expriment et construisent leur rapport au monde. Il s'agit d'« un espace de sens qui donne à voir le monde » (Muller, Leca, Thoenig et.al, 1996, 100) que les chercheurs de cette approche appellent un référentiel. Muller (2015) précise que ce référentiel articule les valeurs, les normes, les algorithmes (relations causales) et les images (raccourcis cognitifs). Aborder ainsi l'action publique nous permet de nous intéresser au référentiel porté par chaque politique. Il est constitué, selon ces chercheurs, de plusieurs éléments : une idée du problème, une représentation du groupe social concerné, une théorie du changement. Inspirée des travaux de Peter Hall (1993), l'analyse cognitive des politiques publiques interroge et théorise le changement. Il s'agit non seulement de repérer la nature des changements de politique publique (au niveau des objectifs, des instruments et des cadres institutionnels), mais aussi de questionner la nécessité du changement.

La dimension cognitive de cette approche a trait, d'une part aux processus de questionnement sur le sens, les idées et les intérêts ainsi qu'au processus de production de référentiel d'interprétation du monde, et d'autre part, cette dimension se situe aussi au-delà des dynamiques individuelles de cognition, c'est-à-dire au niveau du politique, avec l'idée que ces cadres d'interprétation, non seulement se construisent par les interactions et expressions des individus, mais aussi qu'ils s'imposent à la société.

Musselin (2005) s'intéresse à la façon d'aborder l'action publique des tenants de l'approche cognitive des politiques publiques. Elle indique notamment qu'ils s'attachent à mettre en évidence un lien entre le changement de politique publique et le changement de référentiel. Il s'agit pour eux de mieux repérer et interpréter le politique. Son analyse nous intéresse aussi en ce qu'elle propose une clarification de la distinction entre les expressions « action publique » et « politiques publiques ». Elle précise que les termes d'action publique sont plus mobilisés parce qu'ils permettent de donner à voir la question du pouvoir politique, non seulement à travers les réformes, programmes ou mesures gouvernementales, mais aussi à travers l'œuvre et l'organisation.

Hassenteufel (2011) considère l'action publique comme une construction collective d'acteurs en interaction. Il précise que la dimension cognitive des politiques publiques questionne l'orientation des stratégies d'acteurs en termes de ressources, d'idées et d'intérêts. Ces éléments sont à considérer de manière interdépendante. La notion d'intérêt tient une place importante dans cette approche, car elle permet de comprendre l'intervention des acteurs dans l'action publique. Sont ainsi catégorisés les intérêts matériels, les intérêts de pouvoir et les intérêts liés à l'identité des acteurs. Au-delà de cette catégorisation, questionner les processus de construction des intérêts collectifs, permet de sortir d'un questionnement uniquement centré sur les notions d'influence et de pouvoir. Hassenteufel s'intéresse aussi à la notion de réseau d'action publique. Cela implique de considérer que les politiques publiques sont produites non seulement par l'État, mais aussi par un ensemble d'acteurs publics et privés. En termes de développement, la construction de réseau d'action publique a des effets sur les acteurs qui les constituent et les construisent. La question des interactions dans l'action publique nécessite de tenir compte de l'impact des contextes sur l'action publique. On trouve ainsi différents types de contexte : le contexte sociodémographique, le contexte scientifique et technique, le contexte étatique, le contexte économique, le contexte politique et le contexte international.

Cette approche s'articule avec celle de la sociologie des champs, telle qu'élaborée par Bourdieu et présentée par Dubois (2014). Elle met aussi en avant l'importance des interactions sociales dans l'analyse politique. Ce sont les interactions entre les champs qui servent de prisme pour regarder l'action politique. Dubois retient cinq manières principales d'utiliser le concept de champ en ce sens. La première est la notion de champ bureaucratique utilisée pour analyser « la formation, la structure et le fonctionnement d'un espace de positions spécifiques à l'État et qui spécifie l'État en tant que tel » (14). La deuxième consiste en la mobilisation du concept de champ pour « analyser tel ou tel espace de positions et de relations spécifiques qui s'avèrent jouer un rôle déterminant dans la formulation des politiques publiques. » (*ibid.*). La troisième manière consiste à utiliser ce concept pour « objectiver l'espace de production d'une politique spécifique » (*ibid.*). La quatrième consiste à employer le concept de champ pour établir au sein d'un système de positions « la structure d'un espace institutionnalisé de relations de pouvoir politique. ». La cinquième manière d'utiliser ce concept de champ, consiste à mettre en avant que l'action publique est constituée d'espaces sociaux ainsi que de relations entre ces espaces qui contribuent à les structurer. Cette catégorisation nous permet d'interroger la configuration des acteurs de la formation des adultes en questionnant les articulations entre le champ professionnel de la formation et son articulation avec le champ politique du développement territorial.

1.1.2. L'activité du politique dans l'action publique

L'idée d'action publique questionne l'activité du politique. Celui-ci ne se résume pas au travail de l'État. L'action politique n'est pas dévolue qu'à l'État. Duran (1999) nous rappelle qu'« il n'est plus l'unique déterminant de l'action publique. » (14). Il cherche à démontrer que l'action publique se pense en sortant de la représentation de l'État-nation considéré comme figure institutionnelle de l'autorité publique. Il s'agit alors, à travers la question de l'action publique, de s'intéresser à l'exercice du pouvoir politique, et plus particulièrement, de comprendre comment se distribue l'autorité et comment cette distribution s'organise. La question de l'autorité se pense en lien avec les capacités des acteurs publics à agir. Ainsi, l'articulation entre l'organisation de la distribution de l'autorité et les capacités des acteurs publics à agir, constitue les dimensions essentielles du pouvoir politique en exercice. Le travail politique, au-delà de la question de l'exercice du pouvoir, peut aussi s'interroger à partir des différents niveaux constitutifs de l'action publique. Duran s'appuie sur la caractérisation des trois mondes de l'action publique de Kiser et Ostrom. L'action publique est ainsi composée du monde des stratégies des acteurs, du monde des choix collectifs et du monde des règles constitutionnelles qui structurent les opportunités de choix. L'activité du politique est ainsi analysée en termes de processus qui articule ses trois mondes. Selon Duran, le processus constitutif de toute politique mène à des réalisations produites (outputs) qui auront des conséquences à partir desquelles seront observés des résultats (outcomes) pour évaluer la politique en question. Ici, nous voyons se dessiner une économie du politique. Au lieu de parler de conséquences, Gourgues (2012) parle, dans son travail sur la démocratie participative, d'effets des politiques publiques. Il s'agit de comprendre les dispositifs à partir de leurs usages et effets attendus et inattendus. Enfin, Duran indique que puisque c'est dans le contexte que s'inscrivent et s'observent les conséquences et les effets des politiques, la réalité du travail politique se situe au niveau des territoires.

1.1.3. La régulation de l'action publique

Aborder la notion d'action publique questionne aussi l'idée de régulation. Lascoumes et Le Galès (2012) indiquent que l'action publique contribue aux ajustements entre les groupes et a pour objectif la répartition des ressources, la création ou la compensation des inégalités. Des débats entre acteurs ont ainsi lieu sur le choix des priorités sociales.

La régulation peut consister en une action visant à intervenir sur une forme d'organisation, telle que le marché par exemple. L'action publique dans ce cadre consiste à prendre part à la

coordination des conduites des acteurs. Selon Duran (1999), l'idée de régulation est liée à l'idée d'un monde organisé et constitué d'acteurs autonomes dont les valeurs et intérêts sont différenciés. Le politique a alors trait à la régulation des différences. La notion d'action publique interroge donc les mécanismes de coordination inhérents à la régulation. Duran (1999) propose de questionner ces mécanismes de coordination en termes de capacités des cadres institutionnels à générer une action collective appropriée. Au-delà des règles et du cadre donné par les institutions à l'action politique, il s'agit aussi selon nous, étant donné la multitude d'interactions constitutives de toute politique, de questionner le jeu des acteurs dans ces mécanismes de coordination. Il s'agit alors de nous intéresser à la question de leur responsabilité dans le cadre de l'action publique.

Selon Gourgues (2012), la question des effets est indissociable d'une analyse en termes de sous-systèmes. Il part de l'idée que le social se compose d'un ensemble de sous-systèmes qui tendent à s'autonomiser. Il explique qu'il en est de même pour les politiques publiques qui sont définies et modifiées sur un territoire par un sous-système d'acteurs. Les contours de ce sous-système évoluent et il est constitué à la fois d'acteurs visibles et d'acteurs invisibles. Ces derniers ne peuvent être connus que par l'effort d'un travail d'analyse des politiques en question. Le champ politique, tel que Dubois le présente devient, grâce à sa capacité à agir simultanément dans plusieurs champs, un champ régulateur de la société en ce qu'il distribue des « positions de pouvoir à des agents » (2014, 21). Nous voyons ici un rapport direct avec les sous-systèmes de Gourgues. Si l'on articule la notion de champ et de sous-système, le champ politique intervient en termes d'action publique et plus spécifiquement de régulation sociale, en distribuant des positions de pouvoirs aux acteurs des sous-systèmes.

La question de la position et du jeu des acteurs dans la régulation de l'organisation sociale se pose aussi en termes de transformation de référentiel. En effet, si l'on considère comme Muller (2000) que les référentiels constituent des cadres d'interprétation du monde portés par les institutions politiques, on peut s'interroger les mécanismes et espaces de transformation de ces référentiels pour tenter d'en comprendre les enjeux en termes de régulation. L'hypothèse de Muller (2000) consiste à considérer que le référentiel d'une politique publique a besoin de se transformer lorsque le cadre d'interprétation donné par ce référentiel ne traduit plus ou mal « la place, le rôle et le statut des groupes concernés par le domaine en changement. » (196). Ce référentiel n'est plus mobilisable par ces acteurs, car il ne leur permet plus de trouver de sens à leur rapport au monde et les prive de capacité d'action sur le réel. Muller reprend les travaux de Bruno Jobert qui montrent que les processus de changement de référentiel passent par l'existence et le fonctionnement d'instances auxquelles il donne le nom de forums. Il s'agit d'espaces différenciés au sein desquels des acteurs mènent un travail de construction

rhétorique. Ces forums participent à la construction d'un nouveau référentiel, selon des modalités différentes d'un forum à l'autre. Les interactions d'ajustement entre des forums différents concourent à la transformation de ce nouveau cadre d'interprétation du monde. Il peut s'agir notamment de forums professionnels qui agissent en termes de construction d'idées nouvelles. Ces jeux et stratégies d'acteurs interrogent les processus de construction et de transformation des identités collectives. Muller identifie ces différentes activités à partir du concept de transcodage décrit par Lascoumes (1996). Ce concept de transcodage « désigne l'ensemble de ces activités de regroupement et de transfert d'information dans un code différent. » (Muller, 2000, 201) Il s'agit à la fois de rassembler des informations et pratiques distinctes, d'en proposer une construction et une présentation sous la forme d'un ensemble pour pouvoir les transférer et diffuser dans d'autres champs sociaux.

1.1.4. La question du pouvoir dans l'action publique

Nous nous intéressons aussi à l'idée de pouvoir caractérisant la notion d'action publique. Il s'agit alors de questionner les principes de légitimation de l'action publique. En effet, Duran (1999) rappelle que l'action publique résulte de l'activité d'une autorité reconnue comme légitime sur le plan politique et investie d'une puissance publique. Toutefois, chaque politique publique s'inscrit dans un contexte et l'on ne peut se satisfaire d'analyser le pouvoir uniquement à partir de ses fonctions et structures. Il se pense aussi à travers les actes. La contextualisation est importante à considérer, car elle permet d'inscrire socialement et politiquement les actions et interactions des acteurs constitutives des politiques publiques. Duran (1999) analyse le pouvoir à partir de la double contrainte qui encadre les politiques publiques – la structuration de l'action par les dispositifs institutionnels et la dynamique interactionnelle de l'action. Cette double contrainte constitue une des conditions d'exercice du pouvoir politique.

Pour analyser l'action publique, Duran (1996) s'intéresse alors à l'articulation des conditions d'exercice de l'action publique avec les intentions liées à cette action. Les intentions orientent l'organisation de l'action de manière rationnelle selon des principes d'action. En portant attention aux effets sur le contexte de l'action publique, on peut aussi s'apercevoir que certaines actions sont menées de manière non-intentionnelle vis-à-vis de la politique publique concernée. Des conséquences involontaires se produisent aussi. Il s'agit alors à la fois de considérer que le pouvoir de l'action publique s'exerce de manière organisée, rationnelle et intentionnelle et aussi de considérer que ce pouvoir transforme par son exercice les positions

des acteurs et vient modifier l'ordre présent. « L'action conjugue en permanence ordre et changement. » (Duran, 1999, 57).

1.2. Les constructions du territoire

L'analyse des politiques publiques questionne les différentes acceptions et perspectives du territoire. Et l'action publique interroge les formes de construction et d'évolution du territoire. Nous nous intéressons plus précisément au territoire sous l'angle de l'approche interactionniste, puis de l'économie morale pour ensuite considérer le territoire en tant qu'espace dynamique d'interdépendance et de développement.

Arendt (1993) rappelle qu'aucune réponse philosophique n'existe à la question « *qu'est-ce que la politique ?* » L'effort scientifique n'est pas situé selon elle sur la pluralité des hommes, mais sur l'homme singulier. Selon elle, « la politique prend naissance dans l'espace-qui-est-entre-les hommes, donc dans quelque chose de fondamentalement extérieur – à l'homme. Il n'existe donc pas une substance véritablement politique. La politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et elle se constitue comme relation. » (33). C'est bien cet espace de mise en relation des hommes permettant de penser leur pluralité qui nous intéresse.

1.2.1. Approche interactionniste du territoire

Il s'agit pour nous de considérer les dynamiques de développement du territoire à partir du concept d'interaction et plus spécifiquement en ce qu'il intègre une dimension évolutive, que l'on pourrait qualifier de productive et transformative.

Goffman (1973) questionne les interactions sociales au niveau des individus en tant « qu'unité véhiculaire ». Son approche explore certains aspects de la notion de territoire et renvoie notamment à la notion de contrôle social et de territorialité du moi. Son approche du territoire se focalise sur le développement des personnes. Il considère que « les territoires varient selon leur organisation » (43) et choisit d'étudier la notion de territorialité à travers les objets territoriaux et plus spécifiquement à travers leur fonction et leur dimension situationnelle et égocentrique. Cette approche des individus peut être portée sur l'organisation sociale de la formation professionnelle au niveau méso et macro, telle que caractérisée par Brémaud (2010), c'est-à-dire au niveau intermédiaire entre les individus et la société ainsi qu'au niveau du contexte macroéconomique et social.

Pour interroger le territoire sous l'angle interactionniste, nous allons d'abord revenir sur la manière avec laquelle Anselm Strauss puis de Queiroz & Ziotkowki traitent des interactions pour ensuite nous demander en quoi les interactions questionnent les positionnements des acteurs et la construction du territoire.

Les interactions selon Anselm Strauss

L'approche interactionniste de Strauss (1992) apparaît intéressante. En effet, dans cette dernière, il s'agit de regarder non seulement la situation interactionnelle actuelle du rapport formation/territoire, mais aussi son évolution historique dans le temps. Ce sont alors les liens entre structure sociale et interactions qui sont interrogés. Strauss explique qu'elles sont non seulement liées, mais qu'elles s'influencent réciproquement de manière évolutive dans le temps. En termes d'identité, l'approche interactionniste de Strauss tient compte de l'influence du passé sur la construction identitaire des groupes et des individus. Il s'agit de considérer que l'identité collective s'interroge aussi dans l'histoire de chacun. Le concept de développement dans cette approche « se réfère à un mouvement progressif à partir duquel le début, le milieu, et la fin ont entre eux des relations que l'on peut distinguer. » (96) Il ne se contente pas de regarder les interactions au niveau du rapport interindividuel, mais il intègre à son analyse la façon dont les acteurs conditionnent la structure sociale au cours des interactions.

Il explique ainsi que c'est en appréciant les motivations de chacun qu'il est possible d'identifier ces identités situationnelles. « Il est impossible de répondre sans avoir décidé auparavant des noms à attribuer à chacun dans ce drame, c'est-à-dire décidé de leurs identités situationnelles. Mais cette catégorisation suppose aussi que l'on apprécie leurs motivations. » (51) Il indique que la première des actions menées par l'acteur dans l'interaction est de procéder à la recherche de motivation pour ensuite pouvoir organiser son action tout en tenant compte de celle de l'autre.

Dans la lignée de l'École de Chicago, il place les interactions au niveau de la dynamique relationnelle des identités individuelles et collectives. Nous nous appuyons sur son approche de la relation entre identités individuelles et collectives, en ce qu'il s'agit de considérer que les individus représentent aussi des collectivités. « Deux personnes en interaction ne sont jamais simplement des personnes, mais représentent un groupe. » (74) Le concept de structure sociale, élaboré par Strauss, nous amène à questionner le lien entre ce concept et celui de la structuralité sociale de Lévi-Strauss (1958). Il s'agit plus pour nous d'aborder la structure sociale, en tant que construction sociale représentative d'un état d'une société à un moment

donné. C'est l'articulation entre l'approche structuraliste et l'approche interactionniste qui nous intéresse, en ce que l'individu exprime ce qui l'a amené à façonner son identité.

Par ailleurs, Strauss revient sur la prescription de statut que confère l'interaction. En effet, selon lui c'est l'interaction qui par sa nature prescrit aux acteurs leur statut. (Strauss, 1992, 87). « Les statuts liés à des positions n'existent pas seulement pour que les personnes qui y correspondent les occupent aux bons moments, comme dans les rites ; ils y sont aussi assignés en fonction de jugements conscients et d'impulsions fréquemment inconscientes surgissant au cours de rencontres interactionnelles » (88).

Enfin, Strauss rappelle que la motivation tient une place importante dans l'interaction au sens où il s'agit pour les acteurs d'identifier dans une situation problématique non seulement l'identité de l'autre, mais aussi la sienne. Il s'agit alors de considérer que la motivation et le motif s'élaborent au cours de l'interaction, d'autant que chacun des acteurs traverse ce processus de manière simultanée, constituant alors des positionnements interdépendants. Le fait d'attribuer des noms, de verbaliser les intentions construit autant la formalisation des motifs que l'interaction elle-même constituée par cet échange verbal.

Les interactions selon De Queiroz & Ziotkowki

Concernant le modèle d'interaction, De Queiroz & Ziotkowki (1997) mobilisent également ce concept et expliquent que les opérations cognitives des interactions consistent à identifier le sens des actes des autres et à analyser sa propre marge de manœuvre ou ses possibilités d'action dans une situation précise. Ils distinguent les motifs des motivations, au sens où les motifs sont représentés dans les mots mobilisés pendant l'interaction qui permettent aux acteurs d'interpréter et coordonner les actions de chacun.

Ainsi, telle que De Queiroz & Ziotkowki nous l'indiquent, l'approche interactionniste permet d'adopter un questionnement qui s'attache, non pas au social institué comme l'interrogeait Durkheim, mais plus aux « processus pratiques d'institution continue du social. » (11). Ces pratiques d'institution continue du social sont analysées dans l'approche sociologique de la transaction sociale, à travers le caractère structural des mouvements sociaux et leur institutionnalisation.

Ces processus placent l'action comme élément d'interdépendance entre individu et société. En effet, l'interactionnisme symbolique interroge les théories de l'action, à travers les notions de pragmatisme social. Il s'agit, selon De Queiroz & Ziotkowki, de considérer que l'homme n'est pas un simple observateur du monde dans lequel il vit et qu'il n'est pas soumis à des lois

sociales et physiques extérieures à lui-même. Ils mettent en avant que l'homme est autant acteur de son environnement qu'il en est le produit. (15). Ainsi sur le plan du rapport entre individu et société, non seulement ils sont interdépendants, mais ils sont constitutifs les uns des autres. Ils indiquent que l'activité des acteurs médiatise de manière fluide l'évolution continue du fonctionnement social.

En termes de développement et de constitution, De Queiroz & Ziotkowki s'appuient sur James pour revenir sur les stratégies identitaires individuelles qui se développent à travers le regard que l'individu porte sur lui-même ainsi qu'à travers ce que renvoie autrui de son image.

Dès lors, à partir de ces approches d'Anselm Strauss et de De Queiroz et Ziotkowki, nous allons nous demander en quoi les interactions interrogent les positionnements des acteurs et la construction du territoire. Il s'agira notamment d'articuler ces éléments avec la sociologie des professions (Dubar et Tripier, 1998) et l'approche du territoire de Ferrand (2007).

Les interactions : positionnements des acteurs et construction du territoire en question

L'approche interactionniste de Strauss nous permet d'interroger le territoire et la société dans leurs dynamiques de construction et de développement, en intégrant les rapports sociaux qui les constituent. Les interactions expriment au niveau du positionnement adopté par les acteurs leurs motivations, en termes d'engagement et d'intention. Et nous considérons que les caractéristiques d'un territoire se dessinent notamment à travers des confrontations de positionnements, d'attentes et d'intérêts.

Il nous paraît primordial pour comprendre en quoi la formation conditionne le développement territorial de questionner les situations interactionnelles de la formation et du territoire. La situation interactionnelle donne à voir les positions et rôles que prennent les acteurs. Le concept de rôle nous intéresse particulièrement en ce qu'il permet de comprendre la place que souhaitent avoir les acteurs du territoire ainsi que celles qu'ils souhaitent donner aux autres acteurs dans l'activité de reconstruction active de la réalité. S'intéresser aux interactions permet de repérer non seulement les motivations des acteurs, mais aussi les statuts. Cela nous permet d'accéder aux dynamiques de développement en œuvre dans ce rapport formation/territoire et de nous poser la question de la potentialité donnée par cette prescription de statuts au développement territorial.

En effet, ces dynamiques ne sont pas accessibles directement étant donné la complexité des situations interactionnelles, d'autant plus que celles-ci sont particulièrement nombreuses dans le rapport formation/territoire que nous étudions. Cette complexité est engendrée par l'aspect

inconscient des motifs d'action associé à la pluralité de groupes représentés par les individus, une pluralité de positionnements et de motivations plus ou moins conscientes. Il est alors intéressant pour nous d'interroger les positionnements des acteurs de la formation non seulement en questionnant les rites auxquels ils pourraient se soumettre, mais aussi en questionnant les intentions conscientes et impulsions inconscientes présentes dans les interactions.

Les interactions constituent des situations de développement en ce qu'elles produisent des effets sur l'identité des individus. Il s'agit alors pour nous de nous intéresser au territoire en tant qu'environnement dans lequel les acteurs sociaux sont autant produits par le territoire qu'ils ne le produisent. Les interactions sont alors des représentations de ces processus de construction à l'œuvre. Cela nous permet ici de penser le développement en sortant de l'idée d'un prédéterminisme, consistant à croire que chaque individu se développe selon des caractéristiques sociologiques qui le prédestinent a priori en dehors de lui-même. Ce « prédéterminisme » limiterait sa capacité d'action sur sa propre évolution et celle de son environnement. Il s'agit alors pour nous de considérer que des stratégies identitaires se jouent au niveau des interactions, notamment en termes d'attribution identitaire (Dubar, 1991).

Dès lors, nous pouvons questionner les interactions comme représentations de l'interdépendance constitutive de la formation et du territoire. Cela implique pour nous de questionner précisément les interactions des différentes sphères que constituent la formation et le territoire. Nous considérons alors la formation en tant qu'espace d'initiatives de développement inter champ. En effet, il s'agit pour nous de situer la formation professionnelle dans son articulation avec le territoire, avec les dynamiques de développement auxquelles participent les différents acteurs économiques, sociaux et culturels du territoire.

Si l'on regarde l'écosystème de la formation sous l'angle de la sociologie des professions, ce sont trois cultures (politique, économique, scientifique) qui se heurtent et s'associent. Ces cultures s'appuient sur des modèles différents tout en investissant le même champ professionnel qu'est la formation professionnelle. Dubar et Tripier (1998) distinguent des modèles d'analyse de la construction sociale considérée à partir des professions. Selon eux, ces modèles se distinguent non seulement sur un plan historique et géographique (« à la française », « germanique », « anglo-saxon », « littéral »), mais aussi dans leur usage (fonctionnaliste, interactionniste). Des grilles de lecture des professions coexistent alors tout en ayant le même objet d'analyse (la profession). La profession est alors considérée différemment d'un acteur social à l'autre selon son positionnement. Il s'agit pour nous de nous intéresser à ces confrontations culturelles entre les acteurs politiques scientifiques et

économiques, au sens où nous considérons que le champ professionnel de la formation constitue un espace où s'articulent dans le réel les différentes cultures de la profession.

Questionner les interactions permet de considérer l'ordre social comme instable et non figé. Les changements y sont constants. Ce sont les interactions collectives qui produisent la société et les acteurs sociaux. Ces éléments permettent de questionner la coopération des acteurs sociaux et la transformation de l'ordre existant. Ferrand (2007) pointe la confrontation des « logiques verticales d'application locale des politiques d'un autre niveau [...] » avec celle des « logiques horizontales de terrain où interagissent les opérateurs locaux ». Nous retrouvons bien ici notre thèse autour des espaces d'interactions qui constituent la formation professionnelle et qui sont autant d'éléments fondateurs du pouvoir de développement du territoire. Il existe un certain nombre de difficultés de travail en synergie entre les acteurs de terrain et les agents de développement se distinguent des professionnels de la formation. La culture territoriale est faiblement présente dans le milieu de la formation professionnelle et la culture de formation est peu présente chez les acteurs locaux. En termes de prospective, au moment où il écrivait cet article, Ferrand s'inquiétait d'une potentielle disparition de l'éducation permanente au profit d'une stratégie de formation trop fortement centrée sur les aspects économiques et professionnels.

L'approche interactionniste nous permet de nous appuyer sur une idée du changement social en tant que processus qui intègre de manière évolutive et continue les actions des acteurs et leurs effets sur l'organisation sociale et qui intègre réciproquement l'influence de l'organisation sociale sur leurs interactions. Cela nous permet de penser le développement du territoire en nous éloignant d'une prescription institutionnelle de « faire évoluer » le territoire comme objet de travail. Le développement du territoire n'est plus une mission, mais une transformation réelle de la société qui s'accompagne plus qu'elle ne se décrète.

1.2.2. Le territoire sous l'angle de l'économie morale

Le concept de territoire a des acceptions différentes selon les courants et les disciplines qui le mobilisent. Il s'agit pour nous de le considérer de manière socio-économique, en articulant notamment l'interactionnisme et l'économie morale. Nous considérons l'économie sous un angle sociologique mettant ainsi en avant les interdépendances des acteurs dans l'organisation. Nous mobilisons l'approche de l'économie morale issue des travaux de recherches de Thompson. Il justifiait l'usage de ce concept en expliquant face à ses détracteurs « J'aurais aussi bien pu parler « d'économie sociologique », une économie prise dans sa signification originelle (oeconomia) d'organisation de la maison, dans laquelle chaque

part est reliée au tout et chaque membre reconnaît ses devoirs et obligations. Ce qui est, au fond, voire plus, « politique » que ne l'est l'« économie politique », mais les économistes classiques se sont déjà saisis de ce terme.» (Thompson, 1991, 259-351)

Bien que l'économie morale ait ensuite évolué notamment avec la promotion qu'en ont faite Scott (1976) et Datson (1995), nous mobilisons le concept d'économie morale en rapport avec ses évolutions sans oublier ses fondements originels. Ainsi, Fassin (2009) considère qu'elle consiste en « la production, la répartition, la circulation et l'utilisation des sentiments moraux, des émotions et des valeurs, des normes et des obligations dans l'espace social. » (31) L'évolution du concept d'économie morale montre qu'il existe d'autres formes d'échanges que celle d'un marché qui impose sa loi. Le politiste Scott est resté dans cette visée épistémologique en la contextualisant notamment au niveau des pays en voie de développement. Il s'est situé dans une démarche anthropologique autour des logiques économiques et sociales dans le monde rural des pays en voie de développement. L'historienne Datson a questionné le concept d'économie morale dans un travail de recherche centré sur l'activité des savants. Elle y intègre alors une forte dimension émotionnelle sur un plan collectif.

Nous voyons que l'adjectif « morale » est utilisé pour caractériser un paradigme spécifique de l'économie. Il s'agit de rendre à l'économie son sens étymologique premier à travers une question d'éthique associant normes et valeurs et de lui permettre de trouver un positionnement interdisciplinaire. C'est l'historien Thompson qui à l'origine mobilise ce concept, puis l'économie morale est utilisée notamment en sciences politiques et en anthropologie ainsi qu'en histoire des sciences ou en sociologie. C'est cette question éthique qui traverse alors l'ensemble de ces disciplines, l'économie devenant non plus un courant de pensée, mais un objet de pensée. C'est une manière de penser l'économie à travers un prisme moral, quelle que soit la perspective épistémologique choisie. Le concept d'économie morale comme proposé par Thompson a été critiqué pour avoir mis en concurrence les disciplines sur la question de la morale, au sens de la prise en compte de l'éthique et des valeurs dans leurs grilles de lecture de l'économie. Nous considérons que cette controverse met en avant l'idée que le concept d'économie morale se distinguerait d'une économie « amoral » ne laissant aucune place aux questions d'ordre éthique.

Selon nous, au-delà des controverses et des mises en parallèle disciplinaires, l'économie morale est un concept qui permet de considérer l'organisation d'une société de manière interdisciplinaire et d'avoir une vue d'ensemble plus complexe et plus large de son évolution. Il trouve une portée tant au niveau de l'anthropologie que de la politique, de l'économie, de l'histoire ou de la sociologie. L'économie morale permet alors d'aborder l'interdépendance des

champs économiques et sociaux et nous amène à questionner l'articulation entre les champs scientifiques qui interrogent les mouvements de construction sociale. Or c'est en effet à la croisée de ces approches que nous pensons le territoire et son développement. Il s'agit alors pour nous d'interroger le territoire sous le prisme des dynamiques économiques et sociales des échanges et des solidarités face au paradigme libéral. L'apport de Scott nous permet de questionner les dynamiques territoriales à travers le système des valeurs présent dans l'expression des émotions et dans les mouvements de résistance et pas uniquement à partir du système normatif proposé par Thompson. Il s'agit alors aussi pour nous d'intégrer à l'approche socio-économique du territoire les évolutions de ce concept apportées par Danson concernant la place des affects au niveau collectif, ainsi que la dimension évolutive présente dans les mouvements de transformation du territoire mis en œuvre par la culture. Enfin, l'économie morale nous permet d'interroger les espaces d'interdépendances du territoire, à travers les questions d'engagement des membres d'une société les uns envers les autres. Apparaît ici pour nous la question du sens moral du positionnement des acteurs dans le champ de la formation. Quelle conscience ces derniers en ont-ils et quelle part donnent-ils à la responsabilité individuelle et collective dans leur rôle social ?

1.2.3. Un espace dynamique d'interdépendance et de développement

Nous avons jusqu'ici abordé le territoire, d'une part selon une approche interactionniste et d'autre part sous l'angle de l'économie morale. Il s'agit maintenant de nous demander comment le territoire pourrait être abordé en termes d'espace de développement, tout en gardant ses dimensions interactionnelles et morales. Nous allons alors détailler des approches de plusieurs auteurs (Gauter (1988), Blanquart (1998), Macaigne (1998), Denieuil (2008), Ferrand (2007, 2010), Piveteau (2010), Hillau & Simon (2010) et Vincent & Loukianoff (2014)) qui interrogent le développement du territoire, pour ensuite pouvoir interroger les spécificités de la notion de territoire et l'articulation de ses différentes dimensions.

L'approche du territoire proposée par Gauter (1998) permet de voir certaines oppositions liées au concept de territoire, notamment à travers une mise en parallèle de deux conceptions de la structure du territoire français, celle des régionalistes et celle des départementalistes. Il propose une caractérisation de la notion de territoire à travers 4 natures différentes de territoire : les territoires politiques, les territoires administratifs, les territoires économiques et les territoires de vie. Gauter intègre à la notion de territoire le thème du développement local. Il précise que c'est à cet endroit que des initiatives sont mises en œuvre et proposent des modalités de développement et de sortie de crise. Ces dynamiques globales de

développement local font coexister les engagements des pouvoirs publics et des acteurs économiques, sociaux et culturels. Gauter (13) parle des dynamiques de développement local auxquelles participent les différents acteurs du territoire. Gauter précise qu'en temps de forte croissance, l'État intervenait dans le territoire sous la forme d'appui auprès des acteurs économiques et dans un rôle de médiation sociale, en créant et mobilisant des outils pour rationaliser les actions et leur donner une précision. Cependant, ces outils et la croissance n'ont pas permis d'endiguer le développement de l'exclusion sociale. Gauter en conclut que l'action de lutte contre l'exclusion sociale ne trouve d'opérationnalité que si elle se situe niveau local. Il considère le développement local comme étant le lieu de mise en œuvre d'initiatives proposant des modalités de développement et de sortie de crise. Selon lui, le marché régulerait le système économique libéral, produisant ainsi des phases de développement et de crises économiques et sociales.

Selon Blanquart (1998), l'espace résulte d'une construction sociale et est issu des processus d'apprentissage collectif auxquels la qualité des liens entre les acteurs a participé. Elle préfère positionner l'apprentissage collectif plutôt que les interactions au centre de sa conception de l'espace territorial pour éviter de rester trop centrée sur les dimensions locales sans prendre en compte les dimensions sociales du territoire. Il s'agit en effet de tenir compte même au niveau local des dimensions macroéconomiques de la société. Elle donne aux interactions une place dans le développement du territoire par l'intermédiaire de son concept de réseau. « Tel qu'il a été défini par Hakansson et Johansson, le réseau est un ensemble organisé d'acteurs, d'activités et de ressources déterminé par des interactions. » (63) C'est ce réseau qui selon elle donnerait une représentation spatiale du territoire. Concernant le développement, elle s'inscrit dans une approche fonctionnaliste de l'innovation, au sens où elle s'appuie sur la coopération entre les acteurs industriels pour interroger le développement. Elle considère le réseau comme une structure de coopération qui donne naissance au progrès.

Elle développe son concept de réseau à partir de la proximité organisationnelle qui est déterminante, selon, elle pour comprendre les interactions. La proximité organisationnelle implique la construction de représentation commune qui, elle-même, interroge la nature institutionnelle des processus d'apprentissage. Il s'agit de comprendre la proximité, au sens de la relation de similitude² et de la relation d'appartenance (une proximité organisationnelle se construit entre acteurs qui appartiennent au même espace de relations, entre lesquels des interactions ont effectivement lieu). L'espace se concrétise physiquement dès lors que des

² Concernant la relation de similitude, Blanquart considère que « [...] sont proches, en termes organisationnels, les acteurs qui se ressemblent, qui partagent les mêmes savoirs et représentations communes » (1998,64)

interactions de proximité organisationnelles se réalisent. Elle introduit alors le concept de proximité circulatoire, qui intègre la « capacité de l'espace à réaliser des interactions en faisant circuler les biens, les personnes et les informations. » (66). Il s'agit pour elle de considérer le réseau comme un support aux stratégies des acteurs. Nous nous appuyons sur son approche pour interroger ces stratégies d'acteurs en gardant pour parti pris que le pouvoir de développement n'est pas exogène au territoire et ne peut se décréter par les institutions.

Macaigne (1998) cherche à comprendre comment les choix de localisation sont effectués pour analyser l'activité du système économique à partir de sa localisation. Les choix de localisation des entreprises constituent notamment un indicateur et une illustration de ces rapports sociaux. Par exemple, le rôle des banques est pointé en tant que « facteur déterminant de l'environnement économique régional des entreprises. » (54) Les stratégies de localisations des entreprises et des emplois tertiaires de haut niveau à proximité des centres de décision administrative et des lieux d'émulation intellectuelle sont ainsi interrogées.

Macaigne, dans son analyse du développement local, questionne la coordination des acteurs administratifs locaux qui reste complexe du fait de l'appartenance de ces acteurs à différentes institutions. Les décisions administratives dépendent aussi de la logique politique qui selon lui n'est pas toujours en cohérence avec la logique économique. Il relève des dynamiques territoriales intermédiaires au niveau des relations interentreprises. Celles-ci vont avoir un impact fort en matière de stratégies de localisation, selon les apports que les entreprises trouvent à travers leurs relations avec leur environnement. Ces interdépendances vont être particulièrement décisives sur le plan des performances. Il tient compte, dans son analyse du développement territorial, des variables d'innovation, notamment au niveau de leur composition et répartition territoriale. Cette forme d'analyse s'appuie sur le concept de compétitivité et de productivité, qui dépendent des paramètres régionaux.

Macaigne développe une idée de localisation instable et évolutive dans le temps et dans l'espace qui correspond bien à l'approche que nous avons du concept de territoire et intègre des mouvements de force, que nous appelons rapports de pouvoirs. Il pointe la dimension solidaire qui existe dans la dynamique locale du territoire, au sens où pour contrecarrer les phénomènes d'exclusion engendrés par l'économie de marché et de concurrence, certaines institutions choisissent de s'associer pour prendre en charge les risques liés aux dysfonctionnements sociaux du capitalisme. Le développement local tel que présenté par Macaigne intégrerait alors dans son processus une forme de solidarité organique.

Denieuil (2008) dans son état de l'art historique des concepts de développement social, local et territorial propose une analyse centrée sur les rapports de pouvoirs entre les acteurs du

territoire. Elle nous intéresse au sens où il explique que le développement local s'est construit à partir de la mobilisation globale d'acteurs locaux issus de sphères différentes : économique, sociale, politique, institutionnelle, ainsi qu'à partir de leur rapport de force. Plus spécifiquement concernant le développement local, l'auteur questionne la mobilisation et la participation des acteurs. Il précise que les interactions composent les fondements du développement et que l'évolution des potentialités de développement du système en est d'autant plus imprévisible. Comme Macaigne, il revient sur la définition du terme local, en y intégrant l'impact des représentations sur la construction de cet espace. Il s'agit pour lui de considérer cet espace comme un espace délimité par la perception qu'ont les acteurs de leur environnement extérieur.

Denieuil (2008) décrit la notion de pouvoir au regard des interactions et plus spécifiquement en tant que « relation évolutive en prise sur des interdépendances au sein d'un contexte interne et externe. » (17) Il s'agirait alors de considérer comme partie intégrante de la notion de pouvoir l'idée d'interdépendance comme modalités d'interactions. Il caractérise alors le développement local « comme processus évolutif [qui] représente donc cette scène temporelle pour le contrôle du pouvoir entre divers acteurs dans une succession de plans d'aménagement, de suprématie ou d'affaiblissement des groupes. » (*ibid.*)

Selon Ferrand (2010), la notion de territoire ne peut être réduite à sa dimension géographique. Sa forme et son sens sont composés d'une combinaison d'approches et de composantes. Ainsi Ferrand (2010) classe les différentes dimensions : administrative, économique, de vie et d'habitat, sociale, culturelle, identitaire, stratégique et de projet. L'approche de Ferrand donne une place centrale à l'identité des territoires dans les questionnements autour des politiques de développement. Le territoire se définit à travers la dynamique qu'il met en œuvre, ce qui permet de sortir d'une définition géographique figée du territoire. Ferrand conçoit le territoire comme un système et une mise en synergie d'acteurs individuels et institutionnels.

Ferrand (2007) précise en quoi les fonctions de la formation sur un territoire sont des composantes du pouvoir de développement du territoire en lui-même. Il caractérise ainsi les fonctions de la formation sur un registre politique, notamment au niveau de l'adaptation « de la compétence des individus aux besoins de l'économie dans le court terme » (11) et au niveau de l'adéquation entre une formation et un métier. Sur le plan économique, il propose des fonctions liées à l'élévation du niveau de qualification et de la culture de la main-d'œuvre, des fonctions liées au maintien des activités existantes, de l'adaptation des compétences des salariés en cours d'emploi, des fonctions de développement des politiques d'insertion des jeunes et demandeurs d'emploi, de la fonction de développement des « pôles d'excellence », de la fonction d'accompagnement des logiques de projets locaux et de la fonction

d'aménagement du territoire. Cette dernière catégorisation suppose que la formation est une sorte d'outil qui agit sur le territoire dans des objectifs précis de fonctionnement de ce territoire.

Ferrand parle « d'économie déterritorialisée » (2010,91) pour désigner les mouvements de mondialisation. « La mondialisation continue de prendre en compte la réalité physique des territoires, mais dans une perspective de baisse des coûts de production et non pas de développement sociétal. » (*ibid.*) Son approche questionne alors, en creux, le territoire dans une dynamique économique de développement sociétal. La financiarisation qui s'extrait des contraintes locales amène à une virtualité des territoires. Et le développement durable apporte de nouveaux rapports au développement et à l'espace.

Piveteau (2010) questionne la notion de territoire comme forme d'organisation spatiale de la société. Il s'agit, pour lui, d'exposer l'importance de la responsabilité territoriale des entreprises. Cette responsabilité rappelle que les entreprises ont elles-mêmes un pouvoir d'action sur leur environnement socio-économique. Le territoire est, selon Piveteau, un espace ressource, un espace identitaire et un espace de projet. Il permet grâce à ses ressources de faire face aux crises, d'apporter un sentiment de protection et de proposer des axes d'innovation. Le territoire, comme espace de projet, donne une place forte aux institutions qui sont le lieu où s'élaborent, s'expriment et se gèrent les perspectives et positionnements et interactions des acteurs. Il précise que la notion de cohésion territoriale intègre les politiques de développement « de l'autonomie, des compétences, de l'empowerment des territoires ». Nous voyons alors que penser le territoire interroge en termes de développement la mise en pouvoir.

Piveteau (*ibid.*) rappelle également que le rôle de la formation est essentiel dans la cohésion des territoires, au sens où il considère que la qualité des dispositifs éducatifs est un facteur de résistance au choc et qu'elle impacte la capacité de développement du territoire. Il précise que les dispositifs de formation agissent notamment au niveau de l'inventivité, au sens du processus d'invention. Il s'appuie plus spécifiquement sur le Grenelle de l'environnement et les expérimentations mises en œuvre sous forme de « recherche-formation-action » intitulée ateliers territoriaux, pour montrer que la formation « participe à la conception de réponses autant qu'à la transmission et à l'application des savoirs. » (2010,10) Il expose trois modes d'organisation géographiques rendant plus forte la « trame territoriale ». Il s'agit de ce qu'il appelle « la maille », le « pôle » et le « réseau ». Ces trois éléments sont selon lui des fondements des politiques de développement.

Hillau & Simon (2010) se demandent comment proposer une conception du territoire qui dépasserait l'idée de son rôle, en tant qu'espace support, pour questionner sa dynamique globale à travers ses multiples dimensions (économiques, sociodémographique, fonctionnement du marché du travail, système de formation). Ils abordent le territoire à partir d'une grille d'analyse des relations formation/emploi. Ils proposent une catégorisation du rapport emploi formation à travers trois angles d'analyse : le rapport entre territoire et individus, les rapports entre territoire et entreprises et le rapport entre acteurs publics et territoires. Dans le premier rapport territoire/individu, c'est le contexte socio-économique à partir duquel se représente le territoire. Concernant le second rapport (territoire/entreprises), c'est le tissu économique qui détermine et caractérise les contours du territoire. Quant au troisième (rapports entre acteurs publics et territoires), c'est le contexte des politiques publiques (décentralisation/déconcentration) qui propose une représentation du territoire. Hillau & Simon complètent ainsi la caractéristique spatiale du territoire avec l'enjeu d'attractivité pour les ménages et les entreprises.

Bernard Fath (2013) met en avant des changements dans les pouvoirs d'action du territoire. Il constate que les politiques de décentralisation ont fait diminuer les moyens d'actions de l'État et accru les pouvoirs des collectivités territoriales. Il s'agit alors de construire une alternative à l'ingénierie d'État. Il précise que les collectivités territoriales se retrouvent confrontées à de nouveaux enjeux de développement. La réflexion qu'il propose pointe le rôle de développement économique des collectivités territoriales, et plus spécifiquement des projets qu'elles mènent. Son approche de l'intelligence territoriale nous intéresse en ce qu'elle s'appuie sur une acception du territoire inscrite dans le développement territorial. Il précise que toute société est inscrite dans un territoire qui lui donne sens et que le territoire est l'endroit où les choses se passent.

Vincent & Loukianoff (2014) proposent une approche historique qui leur permet de redéfinir leur conception du territoire en opposition à celle de l'espace, leur distinction est définie par les limites géographiques, juridiques et fonctionnelles et par le pouvoir qui s'y exerce. Leur approche met en avant les dimensions transversale, partenariale et participative. Le territoire est abordé ici en tant que sujet du développement bien plus qu'en tant qu'objet du développement. Ils questionnent la dialectique entre le mouvement de construction sociale et les institutions chargées du développement. Nous retrouvons ici l'importance des interactions et des conversations présentes dans leur conception du développement territorial. Ils proposent une analyse historique du développement territorial à partir des années 50, durant lesquelles le développement est pensé vis-à-vis de l'espace national « dans une logique

descendante autour des notions de développement urbain, d'industrialisation et de grands pôles économiques. » (9). Dans les années 60-70, les territoires en crise réagissent à travers des mouvements sociaux à ce monopole étatique, notamment en ce qui concerne les déséquilibres territoriaux et la désertification. Nous retrouvons ici la question de l'existence des organismes par l'appartenance à des espaces.

Vincent et Loukianoff mettent en avant, qu'aujourd'hui, les analyses concernant le développement économique, social et culturel du territoire s'inscrivent dans une démarche écosystémique, intégrant les enjeux liés à la mondialisation. De même les questions liées à la démocratie et la citoyenneté sont prises en compte pour traiter de la cohésion sociale et du développement durable. Le genre humain y trouve alors une autre représentation qui permet de concilier unité et diversité. Il s'agit alors selon eux de repenser les méthodologies du développement territorial et de l'action publique en s'appuyant sur « les dimensions médiatrices et inclusives de la méthodologie pour rassembler et permettre l'accès de tous au projet commun » (2014, 11). En termes de perspectives, ils augurent que le développement territorial devienne une pratique collective proposant de l'efficacité dans la gouvernance et l'orientation des changements face à un contexte incertain.

L'approche du territoire de Vincent et Loukianoff nous intéresse en ce qu'ils mettent en avant le processus en œuvre dans le développement, en tant qu'une « démarche par laquelle une communauté, par voie d'initiatives, tente de maintenir ou d'améliorer, selon les valeurs qu'elle juge prioritaires, les conditions de vie collectives et/ou individuelles ». (15). Leur approche de la politique publique, vis-à-vis du commun et des relations entre l'individu et le collectif, nous intéresse tout particulièrement. Il s'agit d'inscrire le développement local dans des modalités collectives d'élaboration de réponses à des objectifs de changement collectif d'une situation.

Cette approche nous intéresse également dans la mesure où la structuration de l'ingénierie territoriale est située au moment de la mise en place de la décentralisation. Le développement est alors pensé à travers le prisme du « pilotage du développement d'un territoire par une institution décentralisée » (10).

En effet, ces auteurs considèrent que le territoire constitue un instrument en tant qu'espace de déploiement de cette action collective et espace de réalisation des projets. Les interactions prennent la forme de relations négociées au service de l'élaboration « ascendante de stratégies d'adaptation aux évolutions du contexte » (9). Ils précisent que la participation s'inscrit dans le développement local, au-delà de la recherche de consensus, à travers son action collective dans le processus d'innovation du développement local. Ils considèrent l'innovation au sens de l'expérimentation de nouvelles pratiques qui implique une mobilisation

« citoyenne, collective et de posture à la fois réactive (le refus de la relégation) et proactive (le projet territorial). » (*Ibid.*)

Maintenant que l'ensemble de ces approches est posé, nous pouvons interroger les spécificités de la notion de territoire et l'articulation entre ses différentes dimensions.

Territoire : une notion multidimensionnelle aux caractéristiques interactionnelles de développement spécifiques

Le territoire trouve ses potentialités de développement à travers la combinaison de ses multiples dimensions interactionnelles.

La notion de territoire est souvent abordée à travers ses caractéristiques spatiales, notamment dans certaines approches géographiques d'aménagement du territoire. Nous considérons que penser la nature des territoires implique de questionner les espaces, non au sens géographique, mais aussi en termes d'interdépendances. La dynamique de territoire se caractérise à travers des éléments multidimensionnels intégrant la sphère économique, sociale, éducative. Il est intéressant de constater que de premiers travaux concernant les dynamiques territoriales ont pris en considération l'importance des interactions entre les acteurs.

Les contextes donnent des caractéristiques spécifiques représentatives des territoires. Or il s'agit pour nous de repérer comment le rapport territoire / formation se compose en intégrant l'ensemble de ses dimensions et les interactions entre ces dimensions. La question du territoire se pense dans un espace-temps qui induit une articulation entre les territoires. La question de l'attractivité, tant interne qu'externe au territoire, souligne l'existence d'une dynamique interactionnelle spécifique du territoire, notamment en termes de rapport de pouvoir. Cette dynamique d'attractivité du territoire est liée notamment à des effets de concurrence entre collectivités territoriales qui administrent les territoires. L'attractivité devient alors un critère d'évaluation utilisé par les collectivités territoriales pour mesurer le développement des territoires.

Il s'agit, pour nous, de repérer et comprendre en quoi et comment ces éléments interagissent dans les dynamiques à l'œuvre dans le rapport formation / territoire. Il s'agit non pas de les regarder de manière structurelle et autonome, mais davantage de les regarder à travers leurs interactions. L'approche interactionniste permet de rompre avec le déterminisme de l'analyse néo-classique. Nous questionnons la dimension culturelle du développement, qui passe par la formation en tant qu'intermédiaire de construction sociale. Nous ne souhaitons donc pas utiliser l'approche de Gautier pour considérer le territoire, car elle reste plus axée sur les structures et moins sur les dynamiques qui les animent et les mettent en mouvement les uns

vis-à-vis des autres. Ainsi, bien qu'il questionne le caractère territorial des politiques et pratiques éducatives, le territoire serait abordé par Gauter surtout comme un instrument d'action. Le développement local nous permet de caractériser la formation professionnelle dans une fonction interactionnelle de développement du territoire. Cette notion pragmatique questionne les effets des interactions et rapports de pouvoirs sur l'économie d'un territoire en termes de gestion des normes sociales. Une des caractéristiques distinctives du développement local vis-à-vis des autres actions de développement territorial semble être sa dimension collective. Bien que nous ayons écarté l'angle de vue structurel de la notion de territoire proposée par Gauter (1998), son approche du développement local nous intéresse. Cette façon de caractériser le développement local nous permet d'interroger les dynamiques globales de développement à travers la pluralité d'engagements des pouvoirs publics et des acteurs économiques, sociaux et culturels.

Sur le plan des interactions, nous pouvons alors comprendre qu'il intègre le marché comme une caractéristique active dans le développement du territoire et que, pour mettre en œuvre des initiatives de développement, il s'agit d'en comprendre des mécanismes

Nous souhaitons sortir d'une analyse factorielle pour nous concentrer sur les rapports interactionnels et transactionnels en termes de pouvoir et potentialité de développement. Nous nous appuyons pour cela sur la conception de l'éducation des adultes de Schwartz (1968) qui repose entre autres sur l'idée que l'homme constitue un agent de changement par et pour lui-même ainsi que par et pour son environnement. Plus spécifiquement, sur une échelle territoriale, nous considérons le territoire comme un organe de la société et non comme un objet qui se définit et se mobilise au travers des forces extérieures. Il s'agirait alors de nous situer dans une approche « organique » du développement qui donnerait au territoire une capacité d'action. Ce regard permet de considérer le territoire comme un acteur avec ses propres fonctionnements.

L'approche de Ferrand nous paraît indispensable pour comprendre la nature de l'articulation entre la formation et le territoire, au sens où nous considérons qu'il peut y avoir un jeu d'influence et d'impact de l'un sur l'autre et plus particulièrement en ce que ces mouvements viendraient transformer les caractéristiques définissant les contours subjectifs de l'un comme de l'autre. Il s'agit, pour nous, de soulever l'idée que le territoire trouve aussi son existence dans les dynamiques et jeux d'acteurs et de pouvoirs au sein et entre ses espaces institutionnels.

Les ressources du territoire trouvent leur essence à la rencontre d'espaces de nature différente. Les différentes natures d'espace porté par le territoire sont autant de ressources qui lui permettent de se positionner dans la société, face aux évolutions et mouvances des contextes socio-économiques. Le champ intellectuel est considéré, par certaines entreprises, comme un facteur de développement et comme un espace d'interdépendance du territoire. Selon Lamanthe (2004), derrière la question de la flexibilité des modes de production des entreprises, est interrogée leur capacité à s'implanter à proximité de ressources immédiates. La formation consiste en un lieu d'investissements collectifs.

Le territoire trouve donc ses ressources au sein d'espaces de nature différente qui se rencontrent. La formation combine en elle-même cette forme de rencontre des espaces et permet d'interroger le territoire en tant qu'espace de construction sociale. Enfin, nous considérons que la cohésion sociale crée une articulation entre la formation et le développement territorial.

2. Formation et territoire / formation du territoire

Nous cherchons à comprendre en quoi et comment les dispositions de la formation professionnelle interrogent et conditionnent le développement territorial. Nous avons vu précédemment que la formation professionnelle constitue un espace interactionnel du territoire interrogeant les transformations de l'organisation sociale. Elle devient alors un champ médiateur des mouvements de construction sociale, impliquant des jeux d'acteurs et rapports de pouvoirs. De plus, nous avons vu que le territoire en tant qu'espace de construction sociale peut être caractérisé à travers ses interdépendances spatiales et jeux d'acteurs. Le territoire trouve alors ses ressources au niveau de la rencontre d'espaces de nature différente. Il devient ainsi un acteur multidimensionnel de la société. Il s'agit alors pour nous de comprendre en quoi la formation confère au territoire des potentialités de développement.

Les théories du développement s'inscrivent dans des approches et des disciplines différentes. Nous ne nous intéressons pas ici au courant psychologique du développement, ni au courant de l'économie du développement qui se centre sur les écarts de développement entre les pays développés et les pays sous-développés. Nous nous intéressons aux articulations entre courants sociologiques, politiques et économiques du développement. Nous choisissons de considérer les théories du développement à travers l'articulation des différentes approches et écoles, notamment en matière d'économie politique, de développement économique et social, de sociologie du développement, et des sciences de l'éducation.

Dans un premier temps, nous questionnerons la formation sous le prisme de la transaction sociale, puis nous nous intéresserons au rapport entre formation et territoire, de manière sociologique, en questionnant le territoire comme construit social. Ensuite, nous pourrions interroger la formation comme espace de développement du territoire. Nous nous intéresserons alors au développement du territoire à partir des dispositifs de formation professionnelle. Enfin, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la professionnalisation comme dispositif de développement social.

2.1. La formation sous l'angle de la transaction sociale

Nous interrogeons ici la formation à partir d'éléments conceptuels propres à la sociologie de la transaction sociale. La transaction est une notion sur laquelle nous souhaitons nous appuyer en ce qu'elle provient de disciplines différentes, telle l'économie institutionnaliste, la linguistique, le droit et la sociologie. La transaction sociale nous apparaît particulièrement adaptée pour questionner les interactions entre les différentes dimensions de la formation professionnelle et du territoire. En effet, le concept de transaction sociale s'est construit à partir des différents apports de ces disciplines en restant centré sur son caractère interactionniste. La sociologie de la transaction sociale est un courant qui interroge les pratiques et les processus de production de situation nouvelle. Nous interrogeons les processus de construction sociale à travers le prisme de la transaction sociale.

Pour aborder la formation sous l'angle de la transaction sociale, dans un premier temps, nous allons revenir sur les travaux de Remy, Voye & Sevais (1991) qui permettent de penser la structuration du système social en termes de champ et de codification culturelle. Puis nous nous intéresserons à la notion de conflits abordée par Blanc (2009). Nous pourrions alors à partir de ces éléments, questionner la formation des adultes à partir de l'articulation entre interaction et transaction sociale ainsi qu'en termes de positionnement et d'identité des acteurs. Cette approche nous amènera aussi à considérer la formation des adultes en tant que champ catalyseur des mouvements de construction et de développement de la société.

Structuration du système social en termes de champ et de codification culturelle

Remy, Voye & Servais (1991) décomposent la structuration du système social à travers ses dimensions économiques, politique, culturelle et à travers leur articulation. La dimension politique est pensée en termes de contrôle et de rapport de pouvoir permettant de réguler de

manière normative la dimension économique du système et de (re)construire sa structuration. Le système social est traversé par des rapports de pouvoir.

Ils définissent le concept de champ à partir de son objet construit socialement, qu'ils nomment produit social, et de la légitimité de son organisation. Par exemple, ici, la formation. Ils caractérisent le champ en tant que manière de mettre à disposition de la société ce produit social. C'est en réponse à une demande sociale que le champ existe. Cette mise à disposition se concrétise par une organisation légitime. Ils distinguent à partir de cette définition le champ économique du champ politique, étant donné la différenciation de leurs objets et structurations.

Les interactions tiennent une place centrale dans cette approche en ce qu'elles permettent d'analyser la construction et le développement de la société.

Ces auteurs situent la légitimation en tant qu'élément culturel organisateur des mouvements de construction sociale. Elle est constituée de contenus mentaux et d'objets de croyance qui sont des fondements de ce qui oriente et organise l'action. Les légitimations évoluent réciproquement à l'évolution des valeurs. Parmi les instances légitimatrices proposées, on trouve l'école.

La dimension culturelle est importante dans leur approche et s'articule aux dimensions économiques et politiques qu'ils mettent en avant. Mettre en place de nouveaux codes d'expression culturelle passe, selon ces auteurs, par la mobilisation des responsabilités de chacun dans une visée de créativité et d'innovation. À partir de là, ces codes s'instituent et servent d'appui à la créativité individuelle. Ce mouvement de codification culturelle participe à l'élaboration de besoins, génère des comportements et contribue à évaluation de gestes. La codification est ici considérée à partir de sa dimension d'efficacité sociale. La capacité sociale d'un groupe dépend de sa capacité à construire des codifications.

Conflits

Blanc (2009) indique que la transaction sociale ne peut pas être réduite à un échange de valeurs monétaires. Il précise que cette approche questionne au départ le conflit et plus spécifiquement la résolution provisoire de conflits irréductibles. Il s'agit de considérer que la vie sociale se constitue de confrontations et de négociations de perspectives d'acteurs relativement conflictuelles.

La sociologie de la transaction sociale situe le conflit de valeurs au centre du mouvement social dans lequel, bien que l'instance économique domine, les zones de non-consensus sont valorisées et où les solidarités partielles se multiplient. Il s'agit de mettre en avant que les

zones de non-consensus qui se concrétisent par des interactions et des débats entre les acteurs participant au mouvement social. Ces conflits de valeurs permettent aux acteurs de développer des actions de solidarité centrés sur certains enjeux sociaux. La sociologie de la transaction sociale s'intéresse à ces mouvements identitaires collectifs, à partir des conflits de valeurs inhérents au modèle social pluraliste, c'est-à-dire modèle d'institutionnalisation dans lequel est valorisée la coexistence de systèmes culturels. Certains conflits de légitimité provoquent une transformation du champ. Remy, Voye et Servais caractérisent de « structurels » les effets de transformation des mouvements sociaux sur les structures sociales et de structuraux les effets sur les structures culturelles. Cette distinction met en lumière les marges de manœuvre et situe les espaces de possibilités des acteurs et agents du système.

Intégrer le conflit comme élément central du couple institutionnalisation/innovation contribue à donner à leur analyse un caractère dynamique et nous amène à questionner le rôle de la formation dans les mouvements de contre-identification vis-à-vis de l'institutionnalisation.

Articulation interaction / transaction sociale : complémentarité intégrant conscience et conflits dans les rapports sociaux

L'approche interactionniste et l'approche sociologique de la transaction sociale sont intimement liées, en ce que la transaction sociale peut être une forme de caractérisation de la nature des interactions dans une situation. Cette articulation nous permet d'interroger le développement de la société en orientant notre regard sur la manière dont les transactions sociales, concrétisées par l'expression de positionnements et perspectives variées contribuent à encourager le développement de la société.

Notre réflexion nous amène à penser que l'action de développement en elle-même est une forme d'interaction transactionnelle et pragmatique. L'action de développement a trait, non seulement aux choix d'actions des personnes et à leurs fragilités (éléments que Boissonade (2009) catégorise plutôt dans l'approche pragmatique), mais elle a trait aussi aux opérations de conscientisation et de choix de verbalisation (plutôt inhérentes selon Boissonade à l'approche transactionniste).

De plus, l'approche de la transaction sociale interroge le travail dans sa dimension sociale. Elle permet de questionner les composantes du travail en termes de valeurs, normes et mouvement social des groupes, non seulement au niveau professionnel, mais aussi dans son impact sur la société et donc sur le territoire.

Enfin, il nous paraît indispensable de questionner les conflits sociaux en jeu. Cela nous permet de comprendre les rapports de pouvoirs en œuvre et leurs dynamiques dans la relation formation/territoire. L'élément central de notre propos consiste à considérer la formation comme un espace d'interactions et de transactions sociales entre les sphères économiques, sociales, éducative et politique qui donne au territoire son pouvoir de développement. Or, la formation professionnelle permet de placer un focus sur les dynamiques inscrites dans ses mouvements de construction sociale. En effet, la formation professionnelle est l'espace-temps dans lequel les contenus mentaux, croyances et valeurs se travaillent, se développent, éventuellement se transforment.

Positionnement des acteurs et identité

Remy, Voye et Servais analysent les composantes et interactions du système en questionnant les stratégies adoptées par les groupes. Ces stratégies dépendent directement de leur position dans le système. Ces positions impactent le niveau d'action et la nature des trajectoires au niveau individuel et collectif. Ils distinguent alors la trajectoire collective des acteurs de la trajectoire individualisée d'un agent et aussi des trajectoires du groupe social. L'acteur se caractérise par sa fonction représentative concernant le rôle joué dans la construction de la société.

Les acteurs sont en relation depuis des positions différentes et inégalitaires. Cela interroge la nature des interdépendances et des solidarités entre eux.

Ces mêmes auteurs interrogent le lien entre mouvement social et identité. Ils questionnent les stratégies identitaires inconscientes en jeu dans les mouvements sociaux à partir de la fonction normative de la culpabilité et du rapport à l'autorité. Ils s'intéressent plus particulièrement au projet des acteurs et à leur mobilisation affective. Les émotions sont analysées sur un plan identitaire et collectif comme base de compréhension des mouvements sociaux, soit en termes de transformation, soit en termes de rapport contestataire vis-à-vis de l'ordre établi et de l'autorité. « Au contraire, l'identité et les possibilités de chacun découlent des atouts et des enjeux dont chacun dispose dans le cadre de l'échange social. » (Remy, Voye, Servais, 1991, Tome 1, 83). Ils abordent notamment l'exaltation inhérente à l'aspiration d'une identité nouvelle dans les mouvements sociaux.

Concernant les processus identitaires, Blanc (1994) articule son approche de la transaction sociale avec celle de la double transaction identitaire développée par Dubar en 1991 qui articule transaction biographique et transaction relationnelle de l'individu. Blanc met en avant l'importance des dynamiques transactionnelles dans le champ de la formation des adultes.

Cela est dû à l'importance de la place de la négociation du projet pédagogique et à la nécessité d'articuler les motivations personnelles avec les contraintes du marché du travail. De plus, la transaction sociale dans le champ de la formation est interrogée par Blanc à partir des questions portant sur la compétence démocratique de l'acteur. Les interdépendances entre les professionnels de l'aménagement, de l'environnement et de la formation sont ainsi mises en avant en lien avec les incertitudes auxquelles ils sont confrontés.

Chello (2013) questionne les processus de formation de l'identité à partir des approches de la transaction sociale de Remy et de Blanc. Il s'agit pour lui de penser le rôle de l'incertain dans la formation des adultes. La formation et les pratiques éducatives sont considérées ici en termes de processus et de visées de « transformation de l'homme en un sujet autonome et celle de la collectivité en une communauté solidaire » (86). Le rôle de l'incertain est interrogé dans une double tension tant au niveau du sujet que de la collectivité. Ce rôle est pensé en tant que fragilisation des processus identitaires au niveau individuel et en tant que fragilisation des potentialités de transformation de la collectivité. Et il est aussi pensé dans sa dimension productive et créative. En effet, l'incertain permet au sujet de reconstruire des significations face à la perte de sens qu'il subit et de repérer ses capacités à agir. Il permet aussi à la collectivité de s'engager dans la recherche de nouveaux objectifs et critères de bien commun.

Formation des adultes vue comme un champ catalyseur des mouvements de construction et de développement de la société

Cette articulation entre l'interactionnisme symbolique et la transaction sociale nous permet de considérer la formation comme un champ catalyseur des mouvements de construction sociale. En effet, les espaces composés par la formation donnent naissance à un champ. De la même manière que l'on distingue le champ politique et le champ économique, nous pouvons parler du champ de la formation des adultes. La construction en jeu dans le champ de la formation des adultes est alors permanente, non seulement au plan individuel, mais aussi au niveau collectif et social. Le champ de la formation professionnelle est ainsi constitué de dispositions spécifiques qui la caractérisent en tant que produit social. Elle répond ainsi à des besoins, une demande sociale, notamment grâce à son organisation et sa légitimité.

Il s'agit alors pour nous de questionner la dimension de pouvoir de développement du rapport formation/territoire. Nous entendons par pouvoir de développement deux dynamiques complémentaires. Une première dynamique serait une potentialité de prise de pouvoir par le

territoire sur son propre développement. La deuxième serait plutôt une potentialité des interactions à distribuer au territoire des capacités de développement. Dans le champ de la formation, de multiples rapports de pouvoirs sont en œuvre à travers les transactions sociales. Cet ensemble complexe constitue une ressource de développement pour le territoire. Il s'agit ainsi pour nous de considérer la formation des adultes comme un champ catalyseur de construction sociale à travers ses caractéristiques interactionnelles et transactionnelles (Triby, 2011).

Interroger la formation des adultes en termes de dynamiques de développement de la société nous conduit à questionner plus précisément les processus socio-économiques du développement du territoire. Il s'agit de se demander comment et en quoi la formation des adultes s'inscrit dans des processus qui mettent en œuvre et organisent le développement du territoire et de sa vie sociale.

2.2. La formation en tant que processus socio-économique de développement du territoire

Nous allons tout d'abord préciser les approches du développement de Carlier (2002) et de Gagneur & Mayen (2010) pour pouvoir ensuite nous demander en quoi la formation constitue une ressource économique pour le développement du territoire.

Selon Carlier

Concernant le développement économique, Carlier (2002) apporte un regard historique et épistémologique sur les théories du développement économique. Son analyse explique en quoi et comment l'économie s'articule avec les problématiques éducatives et sociales. Il précise que l'économie, le droit et les sciences politiques trouvent des complémentarités, notamment en ce qui concerne les phénomènes de pouvoir. L'économie et la sociologie permettent sur un plan scientifique d'interroger les relations entre acteurs. Il prône l'intérêt de la pluridisciplinarité des sciences pour donner une vision plus juste et globale de l'économie.

La croissance économique est interrogée à partir de la nature de cette richesse, et non pas uniquement en tant que valeur monétaire détenue par les agents économiques. Il tient compte aussi du lien social qui existe entre les différents acteurs d'un système.

Sur le plan économique, l'acquisition de qualification s'intègre dans les outils et facteurs de la croissance économique. Son analyse des théories financières permet d'interroger la question des finances publiques et de l'utilisation de capitaux dans le développement socio-économique.

Carluer décrit le capitalisme comme un système qui se distingue des précédents en ce que le capital est devenu l'outil de sa propre expansion. Plus les synergies entre les structures sont nombreuses et en cohérence avec la conjoncture, plus la création de richesse est importante. Il propose une vision très positive du marché en matière de développement. Il parle de polarisation spatioéconomique pour définir des espaces capables d'exister par eux-mêmes, notamment grâce aux échanges qui ont lieu intérieurement, et qui deviennent des univers fermés. Son analyse des transformations économiques montre qu'il existe un lien fort entre l'emploi, les revenus et la consommation. Sa représentation de l'histoire de la division internationale du travail par la croissance à long terme, intègre la transition économique. Il s'agit alors de considérer que le progrès technique devient un paramètre indissociable du progrès économique.

Carluer propose une évolution historique des rapports des entreprises à l'espace. Les inventions en matière de transport ainsi que les innovations dans les techniques de production et d'organisation et les interventions publiques en matière d'aménagement du territoire sont autant de facteurs du développement territorial des entreprises. Il explique que la technopolisation est une phase dans laquelle le travail autour des savoirs et savoirs-faire est réalisé dans les villes où se situent la main-d'œuvre spécifique aux recherches.³

Il présente une analyse évolutionniste de la transformation qui nous permet d'aborder le développement à travers sa dimension évolutionniste et à travers le changement qu'il suppose. Darwin (1909) et Schumpeter (1935) en sont les initiateurs, le premier à travers sa théorie de l'évolution biologique et le second avec son approche centrée sur l'entrepreneur innovateur. L'innovation y tient une place importante, car sa diffusion s'appuie sur l'interactivité et la proximité. Cette approche évolutionniste implique de prendre en compte la situation de départ comme un élément qui va influencer sur la dynamique du système économique.

Dans les économies marchandes, notamment capitalistes, le changement trouve ses sources dans la dynamique du conflit social. Carluer questionne le postulat de conflit social comme

³ Ainsi, les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication provoquent une réduction importante de l'espace-temps qui pourtant ne freine pas les stratégies de positionnement géographique au niveau local. Ces stratégies privilégient les interactions d'ordre relationnel et informationnel avec les autres acteurs du territoire local. « Seuls les territoires dynamiques, c'est-à-dire les milieux innovateurs (judicieusement dotés et spécialisés) connaissent une croissance vive. L'enracinement local demeure donc recherché, mais dans la seule perspective d'une connexion réticulaire, favorable aux externalités de toute nature (pécuniaires, technologiques, mais surtout relationnelles et informationnelles)» (Carluer, 2002,98)

moteur du changement. En effet, il estime que dans les économies marchandes, un fort déterminisme est présent dans le système économique.

Selon Gagneur&Mayen

Gagneur & Mayen (2010) proposent des liens entre les notions de territoire et de développement. Ils questionnent notamment le critère d'effet comme unité de mesure de la notion de développement. En partant de l'idée que le développement se mesurerait sur la base de ses effets, ils estiment que le lien entre le développement des personnes et le développement économique reste opaque au premier abord.

Ils s'appuient sur Dewey pour considérer que les organismes vivent *par* le moyen d'un environnement et pas seulement *dans* cet environnement. Ils questionnent la capacité collective, en ce qu'elle serait un « acquis pour l'avenir » (64).

Les conversations sont centrales dans l'activité collective, en ce qu'elles constituent « les premières situations potentielles d'apprentissage et de développement individuel et collectif » (68). Elles sont présentes et mobilisées en tant que conditions et processus à trois niveaux de l'activité collective : la régulation du travail, la conception et l'insertion des transformations dans les pratiques, la circulation des connaissances et la contribution aux apprentissages et aux transformations.

Le concept de schème de Vergnaud (2008) est mobilisé pour questionner l'organisation de l'action. L'action s'organise autour d'une mise en système d'éléments, à travers leurs interactions. Ces éléments sont : « la représentation de la situation, les buts, les règles d'action et modes opératoires, les indices et informations pertinentes à prendre en compte, sur lesquelles il faut porter l'attention, ainsi que, au cœur de l'organisation de l'activité, les concepts et le système des croyances opératives sur le monde [...] » (Gagneur & Mayen, 2010, 63).

La formation : une ressource économique pour le développement social et territorial

Dès lors, il s'agit pour nous d'interroger la participation de la formation au mouvement de développement de la société à travers son inscription dans un processus socio-économique.

Il s'agit de considérer l'économie à partir de l'organisation sociale qu'elle met en œuvre. Cela implique de questionner les interactions entre les différents champs de la société mobilisés dans les mouvements de construction sociale et territoriale. Nous souhaitons que notre

approche se différencie des approches économiques dont les auteurs interrogent les concepts de croissance, de richesse, et par là même de création de valeur au sens strictement financier et monétaire. La formation vue comme un processus de développement économique pourrait être ainsi réduite à une fonction utilitaire au service du développement du capital financier du territoire. La formation constitue effectivement un espace important de financement « au service » du développement d'un territoire, outil manipulé par les institutions actrices du système. Toutefois, les théories du développement économique interrogent peu la dimension politique du rapport formation/territoire et l'approche en termes de division du travail reste prédominante. Nous pouvons alors nous demander si le champ de la formation, gagné par l'économie de marché, n'est pas en train d'être instrumentalisée pour permettre in fine le développement du capital financier du territoire. La formation serait ainsi réduite à une filière marchande et perdrait de vue ses valeurs en termes d'éducation permanente. Puisque le capitalisme implique des pratiques monopolistiques, du fait de la concurrence qu'il impose, les effets transactionnels, en termes de développement culturel, de la formation seraient alors très limités.

Très tôt, les interactions ont été considérées comme des indicateurs de segmentation économique. Les interactions sont des indicateurs de création de richesse non seulement financière, mais aussi économique (au sens étymologique, c'est-à-dire en termes d'organisation de la société) et culturelle. Il s'agit pour nous de donner au territoire une forme mouvante en considérant l'économie de manière plus ouverte et en étendant les zones de croissance aux interactions entre les espaces productifs, culturels, politiques et scientifique. La formation contribue directement au développement social et culturel inhérent au développement socio-économique du territoire.

Le champ de la formation des adultes constitue un espace fortement interactionnel. Il se positionne au cœur du processus socio-économique de développement du territoire.

2.3. La formation : un espace de développement

Maintenant que nous avons vu que la formation constitue une ressource pour le développement socio-économique du territoire, nous pouvons nous demander en quoi la formation constitue un espace de développement. Nous allons plus spécifiquement nous intéresser aux différentes natures d'espace que la formation des adultes constitue : l'espace de jeux d'acteurs et de cohésion sociale, l'espace de transaction et de construction sociale, l'espace de mise en jeu des stratégies identitaires, l'espace de codification et de développement de la société, l'espace d'action continue de transformation collective et sociale.

La formation vue comme espace de jeux d'acteurs et de cohésion sociale en termes d'intérêts sociaux et de légitimité

La caractérisation historique du lien entre territoires et formation que propose Ferrand (2010) donne à voir une idée de lutte d'influence et de pouvoir d'action, en référence à la Révolution française. Ferrand parle de l'individu devenu individu – citoyen. Cela appuie ici sur son rôle d'acteur citoyen dans la société qui a des droits et des devoirs édictés par l'État. Les organisations intermédiaires (organisations professionnelles et pouvoirs locaux) qui ont été supprimées étaient suspectées de reconstituer des instances de pouvoir. Le double système de financements publics et privés est décrit en pointant le manque d'articulation de ses deux systèmes au niveau national.

En quoi la formation à travers son action interactionnelle entre les sphères économiques et politiques constituerait-elle un espace de mise en œuvre opérationnelle des rapports de pouvoirs ? On retrouve concrètement ces enjeux de pouvoir au niveau des financements de la formation. On note plus précisément dans ces interactions une forme de lutte de pouvoir permettant d'obtenir le maximum d'influence et de pouvoir d'action sur le territoire. La formation constitue alors non seulement un espace d'interactions entre les sphères économiques et politiques, mais aussi un espace de lutte d'influence et de pouvoir d'action.

On trouve avec la transaction sociale une forme d'analyse des rapports de force entre les acteurs politiques et les acteurs scientifiques. Les interactions sont essentiellement pensées à travers des rapports de force. Les mouvements sociaux pourraient aussi selon nous prendre forme dans une dynamique non seulement contestataire, mais aussi créative et positive au sens de la préservation, de la protection et de l'avancée sur la base de valeurs partagées.

Nous nous intéressons alors aux enjeux de la légitimité et de légitimation dans les rapports de pouvoir et aux conflits de légitimité. Des enjeux de légitimité sont présents dans l'espace de développement que représente la formation. La légitimation du champ de la formation dans les mouvements de construction sociale questionne l'autonomie. L'autonomie serait une condition pour que le champ de la formation devienne un espace légitime de construction sociale. Pour observer et questionner les potentialités constructives présentes dans les rapports de pouvoir, il s'agit d'interroger les rapports sociaux, les jeux d'acteurs et notamment les jeux d'intérêts sociaux.

Fritsch (2014) rappelle que la formation est traversée par des jeux d'intérêts qui peuvent ainsi créer différentes combinaisons, telles que des alliances, des convergences. Cela questionne la nature et le fonctionnement de ces jeux d'intérêts dans l'espace de développement que

constitue la formation. Ces jeux d'intérêts sociaux se retrouvent dans les interactions entre les acteurs de la formation. Ces interactions nécessitent donc d'être observées et analysées.

La notion de cohésion sociale nous permet d'inscrire les jeux d'acteurs dans une approche de développement social. En effet, il s'agit pour nous de considérer que la formation et la cohésion sociale sont intimement liées au niveau de leurs finalités. Jobert (2013) met en avant que les promoteurs de la formation des adultes considèrent que le développement de la personne et développement de la démocratie sociale constituent des projets qui se conçoivent ensemble. Le positionnement de la formation dans le système politique territorial se situe au niveau de la lutte contre l'exclusion et la destruction du tissu social. La formation a une fonction de préservation de la communauté.

Formation comme espace de transaction et de construction sociale

Il s'agit pour nous de nous intéresser au développement du territoire non seulement sur le plan de ses mécanismes d'institutionnalisation et rapports de pouvoirs, mais en y intégrant une dimension historique et culturelle structurante. Nous nous intéressons ainsi aux potentialités et à l'opérationnalité des processus de développement du territoire.

Cela nous amène alors à questionner le champ de la formation des adultes à partir de son rapport avec les potentialités de développement du territoire. Nous avons vu qu'un acteur peut être considéré comme une représentation collective d'une identité qui joue un rôle dans la construction sociale. L'espace interactionnel et transactionnel constitué par le champ de la formation, donne aux acteurs ce rôle de représentation collective.

Notre recherche se situe plus sur l'axe structural des mouvements sociaux, dans la mesure où nous souhaitons interroger la structuration par la formation des possibilités de développement du territoire. Cela n'exclut pas de se situer vis-à-vis des effets structurels puisqu'ils caractérisent aussi l'environnement dans lequel les structures évoluent.

Il s'agit alors d'interroger la place de la formation dans les mouvements de construction sociale au niveau des espaces d'échange social et d'action collective qu'elle constitue. Dans ces mouvements, l'échange social est recherché et parfois difficile à trouver. C'est notamment au niveau de lieux de désaccord que peuvent se situer les leviers d'évolution du mouvement social.

La transformation sociale ne peut être réduite à un rapport de force et celui-ci ne conditionne pas en lui-même les potentialités de développement. L'analyse du processus d'institutionnalisation proposée dans la sociologie de la transaction sociale, s'appuie

essentiellement sur un rapport d'autorité. Les émotions sont analysées sur un plan identitaire et collectif comme base de compréhension des mouvements sociaux, soit en termes de transformation, soit en termes de rapport contestataire vis-à-vis de l'ordre établi et de l'autorité. Nous préférons aborder ces mouvements, moins sous leur aspect contestataire face à un rapport d'autorité, que sous l'angle de leur participation aux constructions individuelles et collectives.

La formation comme espace de mise en jeu des stratégies identitaires

À partir de l'approche de Bandura (1980), nous considérons que les mouvements identitaires au niveau collectif sont réciproquement liés aux évolutions de leur environnement. Selon lui, il existe des possibilités pour les individus d'agir sur leur propre évolution. Ils ne sont ni totalement soumis aux forces de l'environnement et ne bénéficient pas non plus d'une liberté absolue d'évoluer comme ils l'entendent. C'est dans la réciprocité de la relation d'interdépendance entre les individus et leur environnement que se trouvent leurs possibilités d'orienter, de déterminer et d'agir sur leur évolution.

Nous nous demandons alors en quoi la formation potentialise les dynamiques identitaires individuelles et collectives dans le développement du territoire. Ferrand (2010) indique que l'identité des territoires est un élément central de toute politique de développement ou d'éducation. Nous avons vu plus tôt que les stratégies identitaires s'appuient sur les valeurs et les croyances des individus.

Pour situer la formation comme espace de mise en jeu des stratégies identitaires, nous nous appuyons sur l'approche de Dubar (1991) concernant la double transaction présente dans la formation des adultes et celle de Kaddouri (2011) concernant les formes d'engagement et les stratégies identitaires. Celui-ci s'est appuyé sur l'analyse de ces processus transactionnels pour interroger les formes d'engagement et les stratégies identitaires des personnes dans les dispositifs de formation.

C'est donc au cœur des interactions entre les individus et leur environnement que la formation se positionne en tant qu'espace de transformation identitaire. La formation est un lieu de transformation identitaire tant au niveau individuel que collectif. Ce qui nous intéresse ici c'est l'aspect collectif du mouvement de transformation identitaire. La formation en tant qu'espace interactionnel provoque un mouvement de développement collectif et agit sur les dynamiques identitaires individuelles et collectives. En effet, la formation constitue un espace collectif au sein duquel s'expriment et se vivent les stratégies identitaires.

Dès lors, il est nécessaire, pour accéder aux différentes formes de potentialités de développement du territoire, de repérer au niveau individuel et collectif les enjeux identitaires des acteurs sociaux.

Les questions identitaires interrogent les valeurs et les normes sociales. Dans les interactions, l'expression des émotions indique des valeurs portées par les acteurs ainsi que la conflictualité des valeurs des acteurs vis-à-vis d'une situation, d'un contexte ou d'un discours ou de modalités relationnelles. Ces valeurs s'appuient sur des représentations sociales construites collectivement qui donnent du sens aux événements et produisent des valeurs au niveau individuel et collectif. Or la formation, en tant qu'espace interactionnel, serait un lieu privilégié d'échange de valeurs et donc de points de vue. Ces constructions sociales se transforment au niveau individuel et collectif à travers la multitude des expériences interactionnelles. La formation, vue comme disposition sociale, interroge alors la question des normes et de leur rapport avec l'identité individuelle et collective. Il s'agit en effet de considérer le rapport entre norme et valeurs vis-à-vis de leurs effets modélisant. Les normes sont interrogées dans les activités du champ de la formation et soulèvent des conflits de valeur. Ces conflits identitaires individuels et collectifs peuvent générer l'expression et l'évolution des positionnements individuels et collectifs vis-à-vis de la société et peuvent s'inscrire dans des mouvements de construction sociale.

La formation comme espace de codification et de développement de la société

La formation constitue un espace où se jouent la codification et l'organisation de mouvements de construction sociale. Nous nous intéressons à l'idée que la formation puisse être un espace de potentialisation du développement de la société à travers les mécanismes de codification qui lui sont attribués. En effet, nous questionnons la fonction de médiation attribuée à la formation dans les mouvements de construction sociale, notamment au niveau de la traduction et de l'expression de besoins. Cette fonction est aussi nommée par Casella (2005) l'intégration externe, au sens de la capacité à soutenir une représentation collective unifiée.

Bien plus que la codification apparaissant dans l'institutionnalisation et impliquant de diffuser des besoins pour stabiliser le changement, ce sont les besoins en tant que facteurs de création de valeurs nouvelles qui nous intéressent.

La codification questionne le rôle organisationnel des éléments de langages diffusés par les instances légitimatrices dans la construction sociale. Notre approche est basée sur l'idée d'une

co-construction centrée sur des besoins proches des attentes réelles des citoyens et s'éloigne de l'idée d'en faire un objet utilisé pour susciter des comportements et des besoins au service d'intérêts financiers ou de pouvoirs.

Le risque, dans ce cas, serait que les éléments de langage construisent et orientent des besoins reflétant une intention relative plus aux ambitions de pouvoir des acteurs politiques et économiques qu'aux besoins réels de la société. Les citoyens auraient alors des difficultés à se fier au discours des promoteurs politiques. On retrouve ici une idée de dominance qu'il nous semble important de questionner pour comprendre les effets d'influences et pour interroger les espaces de liberté nécessaire au développement. Cette dominance fragiliserait les potentialités de réaction et d'ajustement des acteurs dans le développement du territoire. Notre approche s'appuie sur l'idée d'une construction coopérative entre les différentes sphères de la société, et il convient pour nous de sortir d'une vision d'une société prédéterminée dans laquelle la codification serait une traduction des effets de dominance entre les groupes sociaux.

La codification nous permet aussi d'interroger les liens entre les acteurs de la formation et les acteurs de la recherche. En effet, la codification est présente dans le champ de la recherche. Afin de produire du savoir, les chercheurs traduisent des notions floues en objet de recherche, à partir d'un travail scientifique de codification. Cet objet de recherche permet la construction et la production de savoir. Charlot (2005) caractérise deux formes d'activités de codification des chercheurs, le niveau conceptuel et le niveau opérationnel (centré sur la coopération des acteurs d'un système économique et des acteurs scientifiques). Concernant le niveau conceptuel, il évoque une « emprise croissante de la démarche scientifique dans les processus de création de valeur économique. Au niveau opérationnel, il s'agit des diverses complémentarités entre chercheurs et managers dans la stratégie d'innovation et dans la réussite du processus de valorisation économique de la recherche. » (136). Il s'agit alors de considérer que les acteurs de la recherche visent non seulement à développer des savoirs, mais aussi à communiquer les résultats de la recherche à la société. « Les chercheurs ont pour mission essentielle de faire avancer la connaissance pour elle-même et d'en faire profiter le reste du monde [...]. » (142). La formation des adultes participe largement à la diffusion de ces résultats à travers les différentes activités pédagogiques menées auprès des apprenants. Caspar (2011) estime que la recherche est une des composantes du futur de la formation des adultes.

Il précise que la recherche permet d'établir des liens en matière de partenariat entre le monde économique et le monde académique, même si les éléments de langage et de culture diffèrent entre ces deux mondes. En effet, selon Bourdieu (1979), le langage est la caractéristique du

capital culturel. Chaque groupe choisit un type de savoir comme légitime. On trouve une complicité culturelle entre certains milieux. Ainsi, les sciences de l'éducation, l'économie, la politique et l'industrie auraient leurs langages. La formation comme espace de transaction sociale se situerait alors au croisement de ces cultures, au niveau des conflits et confrontations de codification.

Nous relevons que la codification, telle que proposée par les sociologues de la transaction sociale, questionne l'inscription du changement dans la société de manière stable ainsi que l'opérationnalisation de son institutionnalisation.

La formation vue comme espace d'action continue de transformation collective et sociale

Le développement tel que nous l'entendons questionne la notion de changement. La formation constitue une situation interactionnelle de transaction sociale et un espace de conflit social, générateurs de changement. Il s'agit pour nous de ne pas réduire l'analyse du changement à une acception du conflit caractérisé par des rapports de force, mais d'y associer les différentes formes de confrontation sociale. Il nous semble que l'impact du déterminisme social pourrait être moins élevé en considérant la zone d'échange, non seulement à l'intérieur des différents espaces sociaux, mais aussi au niveau des interactions entre eux.

Concernant la dimension diachronique du développement, le territoire se redessine continuellement à travers de nouvelles formes d'interactions. Ses contours se définissent à travers les acteurs et leurs interactions au sein d'une cartographie d'acteurs multisectorielle et plurifonctionnelle. Cette mouvance perpétuelle des contours de ce territoire s'effectue à travers la réélaboration constante des schèmes d'action.

Toujours au niveau diachronique, la nature des interactions dépend de l'histoire des acteurs, des actions et des relations préexistantes aux interactions. La trajectoire et le mouvement sont ainsi des caractéristiques du concept de développement. Pour questionner les dynamiques en œuvre dans le développement, il convient, dans l'analyse, de réfléchir à l'articulation des différents niveaux de développement qui diffèrent selon la nature des trajectoires.

Certaines activités de la formation des adultes ont pour objet la transformation des personnes. Selon Ardouin (2010), l'ingénierie de formation s'attelle aux projets de transformation des personnes, à la transformation des situations et consiste en un processus de transformation des contraintes.

L'expérience du travail participe au développement des personnes et impacte les interactions entre elles. Or nous avons vu que l'évolution de ces interactions contribue à la transformation

des contours du territoire. L'expérience du travail constitue donc un moyen d'agir sur le développement du territoire. Étant donné que la formation interroge l'expérience du travail, elle participe à la transformation des individus mais aussi du territoire. On voit ici un enjeu important en termes de responsabilité collective des individus vis-à-vis des transformations collectives et sociales que la formation des adultes implique.

Cette transformation par l'action collective nécessiterait pour qu'elle puisse devenir un processus d'innovation, de mettre en place des modalités de codification culturelle. Étant données les interactions entre la formation professionnelle et la sphère scientifique, la formation des adultes peut ainsi être repérée par les acteurs économiques comme une ressource en termes de savoirs et d'innovation. Les choix d'implantation des entreprises industrielles tiennent compte des ressources territoriales sur le plan d'appui technique ou de recherche. Nos précédents travaux (Demange, 2014) ont montré que l'innovation, caractérisée comme processus social de changement, s'inscrit dans la formation tant au niveau de ses visées que de ses modalités d'actions. Et la formation des adultes constitue un espace où se jouent la construction et la diffusion de ces codes. La formation peut ainsi être considérée comme une forme d'action continue inscrite dans un processus d'innovation et de transformation sociale.

2.4. Développement du territoire et constructions sociales de la formation professionnelle

La notion de travail occupe une place importante dans les théories du développement économique ainsi que dans la sociologie des professions. Ainsi, nous questionnons le progrès économique au sens de l'évolution de l'organisation de la société. Nous considérons que des mouvements de construction sociale au sein des différentes sphères du travail sont en eux-mêmes des facteurs de développement territoriaux. La sociologie des professions nous permet d'accéder à une compréhension de ces enjeux et mécanismes. Nous distinguons les *mouvements de construction sociale* de la notion de *construction sociale* et aussi de celle de *construits sociaux*. Nous entendons par mouvements de construction sociale, des processus collectifs dynamiques qui génèrent de manière volontaire ou involontaire des conséquences sur l'organisation et la construction de la société. Nous considérons que les construits sociaux ont trait aux résultats des mouvements de construction sociale. Ils en sont le produit. Et dès lors que nous mobilisons le terme de construction sociale en dehors de la notion de mouvement, nous l'entendons au sens du socioconstructivisme pour caractériser une notion

qui s'est construite socialement et dont le sens est entendu de la même manière par les membres d'un même groupe.

Dès lors, il s'agit pour nous d'interroger les processus de développement présents dans ces mouvements. Nous allons, dans un premier temps, distinguer certains modèles et théories des professions, sur lesquels nous pouvons nous appuyer, pour ensuite interroger les processus de régulation sociale et professionnelle dans lesquels s'inscrit la formation des adultes. Ces éléments nous permettront alors de penser la formation en tant que dispositif de développement local et en tant que disposition d'intelligence territoriale économique et politique.

Les modèles de la profession à la lueur du contexte actuel

Dubar et Tripier (1998), interrogent les principes et mécanismes de régulation des professions à travers le prisme de l'organisation de la société. Selon eux, ceux-ci se distinguent selon les contextes et les époques. Ces fonctionnements variés sont pensés en questionnant le rapport entre les modalités de défense des intérêts individuels et collectifs et les intentions liées à la construction de la société, à la fois en tant qu'ordre établi et en tant que mouvement de transformation. On retrouve ces tensions liées à la régulation, par exemple dans les constats de mouvements contraires. Il s'agit notamment d'établissement de règles prescrites aux individus et de prise en considération de la création d'associations de professionnels indépendantes (de l'État) défendant les intérêts du groupe professionnel. À travers ces tensions, on lit la question de la relation entre marché économique et profession, et la régulation est pensée en termes de compatibilité entre professions et marché. Cette articulation interroge les revendications des coalitions d'acteurs de protéger les intérêts de leur groupe dans un contexte d'économie de marché mondialisée.

Ils proposent ainsi un éclairage sur les différents modèles de la profession. Leur approche nous intéresse, car elle tient compte de l'évolution de ce concept dans le temps et dans l'espace. On trouve par exemple le modèle corporatiste à la française, ainsi que le modèle germanique ou encore le modèle anglo-saxon. Nous pouvons mettre en lien plusieurs éléments des modèles qu'ils analysent avec les évolutions du contexte actuel de la formation d'adultes et ses fonctionnements.

Ainsi on retrouve dans le modèle corporatiste à la française des formes de coalitions d'acteurs qui défendent leurs intérêts. Ils tentent pour cela de garder une fermeture de leur marché du travail et de se voir reconnaître leur expertise. L'appartenance à un corps de métiers est considérée comme une dimension du travail qui assure un état au travail professionnel. Les

autres dimensions reconnues comme contribuant à assurer cet état sont le statut et l'identité sociale. De plus, les auteurs exposent l'évolution de ce contexte historique en France, en rappelant qu'une dynamique de destruction des corporations de métiers sera ensuite à l'œuvre durant la période de mise en place par les marchands de l'organisation capitaliste du travail salarié.

Leur analyse du modèle germanique de la profession nous intéresse, car elle relève une autre forme de groupement d'acteurs, tel qu'on peut en trouver dans le contexte actuel de la formation d'adultes. Il s'agit notamment de groupe d'acteurs indépendants vis-à-vis de l'État. Ils veillent à préserver l'autonomie des individus et l'indépendance du groupe.

Enfin, nous retrouvons dans les caractéristiques du modèle libéral l'importance de la place de l'emploi dans le travail. Le salaire se pense de manière proportionnelle à la valeur de la production du travail. On retrouve aussi chez Mioche (2005) cette question de la place de l'emploi vis-à-vis de la profession. Dans son approche de la profession, selon les perspectives libérales du marché, elle distingue profession et emploi selon le poids qui est donné au marché. Selon elle, le terme profession dans l'approche libérale n'a plus de sens et doit être abordé comme emploi. Elle montre alors que, pour le professionnel, le travail constitue un instrument d'enrichissement lui permettant de vivre selon ses propres intérêts et passions. Il s'agit pour nous de tenir compte de cette inscription dans le modèle libéral de la profession du terme emploi. Celui-ci semble être davantage corrélé à l'intérêt individuel et à l'enrichissement qu'à la nature des activités et des relations sociales.

Les théories de la profession : entre fonctionnalisme et interactionnisme

Dubar et Triper (1998) abordent la profession et l'histoire de cette notion en articulant interactionnisme et fonctionnalisme. Il s'agit de questionner les rôles et places des acteurs, mais aussi les relations entre eux. Ils reviennent, à partir de la théorie fonctionnaliste de la profession, sur l'organisation professionnelle et son rôle de socialisation des individus et de réglementation des activités. Ils mettent ainsi en avant l'importance de la place des branches professionnelles. Ils expliquent notamment que la profession devient à partir des années 60 en France, un terme désignant l'organisation des branches professionnelles. La place de l'organisation professionnelle se justifie alors sur un plan moral. Elle constitue en effet une instance de socialisation des individus et de réglementation des activités.

En effet, les négociations salariales deviennent à partir des années 1960, un enjeu de régulation sociale et de développement économique. L'organisation de branches professionnelles institutionnalise alors la profession dans la société.

La théorie fonctionnaliste se distingue de la sociologie interactionniste des groupes professionnels. En effet, la théorie fonctionnaliste s'appuie sur les enjeux d'organisation professionnelle face à l'économie capitaliste et à ses systèmes. Le développement est central puisque la théorie fonctionnaliste pose comme hypothèse que le développement et l'organisation des professions sont essentiels au développement des sociétés modernes. Il s'agit de considérer que ce sont leurs fonctions de cohésion sociale et morale qui conditionnent ce développement, tout en s'éloignant des pressions d'ordre plus capitalistes. Cependant, nous nous éloignons de l'approche fonctionnaliste parce qu'elle ne permet pas d'interroger les positions des groupes dans le système social.

Les sociologues interactionnistes interrogent les professions à partir des dynamiques interactionnelles entre un groupe et d'autres acteurs avec lesquels il agit pour mener ses activités. C'est la dynamique relationnelle qui est interrogée. Nous privilégions la sociologie interactionniste des groupes professionnels, en ce qu'elle s'intéresse à « la dynamique des interactions, sur un territoire donné, entre un groupe professionnel (ou autre) et tous les partenaires de ses activités. » (96).

Le modèle libéral de la profession caractérisé par Dubar et Tripier (1998) donne une place importante à la question des passions dans le travail. Il s'agit pour eux de considérer que l'efficacité est recherchée pour assouvir les passions humaines. Le travail constitue alors ici une valeur marchande, qui s'échange contre un salaire. L'emploi est l'élément qui compose le capital. La sphère du travail prend une place d'autant plus importante qu'elle est le lieu où se produisent les valeurs. Dans ce modèle, la variation des rémunérations dépend de cinq critères : l'agrément des emplois, l'accessibilité de leur apprentissage, leur précarité, la confiance à placer en ceux qui les exercent et la probabilité de réussite.

Dans la théorie du professionnalisme fondé sur les formes de contrôles du travail (Dubar & Tripier, 1998), on retrouve un enjeu de légitimité en termes de pouvoir d'action de régulation. La légitimité s'articule au pouvoir à travers la notion de reconnaissance. La légitimation passe par la reconnaissance sociale conférée à des acteurs ou des institutions à agir. Cette reconnaissance leur confère un pouvoir d'action sur un ensemble d'activités et impacte leur positionnement social. Bourdoncle (2000) parle, dans le cas des enseignants, d'amélioration de leur position statutaire.

Concernant les jeunes, la fonction de socialisation est interrogée et attribuée aux enseignants, à qui il incombe de permettre l'appropriation des nécessités de fonctionnement de la société. Quant à la fonction de socialisation du professionnel, elle est conditionnée à la nécessité d'interagir à la fois avec le public et le savoir, tout en s'impliquant dans une institution œuvrant

pour le fonctionnement de la société. Dubar & Tripier (1998) abordent le cas des activités vocationnelles dans lesquelles un dévouement au bien commun est présent. On trouve le maître d'école, le pasteur, le juge et le médecin. Leur vocation les amène à s'inscrire dans une mission de préservation de la communauté. L'école est ici considérée comme un instrument normatif d'organisation sociale.

Ces auteurs reviennent sur la nécessité de développer une éducation morale afin de restaurer une conscience morale collective, tel qu'inscrite dans la théorie de Durkheim. L'école laïque est ici indiquée pour en assurer la mise en œuvre. Il s'agit aussi de rétablir une forme de régulation professionnelle. Celle-ci implique des prescriptions aux individus permettant de veiller aux intérêts collectifs et garantir l'organisation de leur société. L'une des implications de cette théorie est de retrouver, dans l'interprétation des croyances et les pratiques religieuses les plus primitives, la forme sociale essentielle : celle qui fait de la société une chose sacrée, supérieure aux réalités profanes individuelles et de la conscience collective.

La formation comme construction sociale de régulation sociale et professionnelle

Notre réflexion s'attache à comprendre les conditions de développement du territoire que propose la formation, notamment à travers les dynamiques de cohésion et de régulation sociales.

Le rôle des formateurs et éducateurs a été mis en avant dans le développement du territoire. Denieuil (2008) explique qu'ils ont fait émerger dans les années 1970 la notion de développement ascendant et approprié. Il s'agissait alors pour eux de résister à la domination de l'État dans une volonté de proposer une alternative sociale. Ils s'appuyaient notamment sur le désir de permettre une régulation des rapports sociaux par « la culture, l'identité, l'identité du lieu, le patrimoine et le vécu du pays. » (20). Ces alternatives proposées par le champ de la formation constituent des dispositions de régulation sociale qui visent à passer d'une dynamique verticale prescriptive et normative à une dynamique horizontale faite d'interactions, structurations, organisations...

La formation constitue ainsi une activité collective de régulation, sur le plan de la lutte contre l'exclusion sociale et de préservation du collectif social. On voit en ce sens apparaître des orientations professionnelles de type vocationnel pour les acteurs de la formation.

Nous nous appuyons sur la théorie des professions et la sociologie interactionniste des groupes professionnels pour questionner l'inscription de la formation dans la régulation de l'organisation sociale et la préservation des construits sociaux.

Dans l'approche fonctionnaliste de la formation, celle-ci développe à travers sa mobilisation du travail la valeur capitalistique de l'emploi. Or nous souhaitons questionner non pas la valeur capitalistique, mais la valeur culturelle des transactions sociales liées au travail. La valeur culturelle interroge l'identité et son évolution tant sur le plan individuel que collectif. Les groupes professionnels, selon l'approche fonctionnaliste de Parsons, partagent entre eux des modèles culturels et des valeurs communes, assurant ainsi la cohésion au sein du groupe. Nous souhaitons questionner la formation à travers les échanges qu'elle met en œuvre entre les groupes professionnels qui eux-mêmes conditionneraient la structuration sociale. Cette approche fonctionnaliste permet d'aborder le développement surtout à partir d'une dynamique prescriptive plus ou moins réactionnelle face à une situation.

Or, nous souhaitons aussi aborder les fonctions au niveau des mouvements collectifs et individuels conscients et inconscients avec lesquels elles coexistent. Cela implique de mobiliser aussi la sociologie interactionniste des groupes professionnels. Les théories des professions permettent d'envisager la formation comme un moyen de résister aux effets déstructurant du capitalisme sur les construits sociaux. La sociologie interactionniste des groupes professionnels nous permet ensuite de placer la formation, non plus comme uniquement un instrument de régulation, mais comme une dynamique de développement et un mouvement de construction sociale.

Il nous paraît alors intéressant de questionner la notion de réseau en ce qu'elle constituerait une représentation de la potentialité des interactions entre les groupes professionnels. Le réseau constituerait alors une représentation concrète de zones de potentialité. Étant donné que la formation des adultes a trait au développement professionnel des adultes et, de manière collective, participe au développement des organisations professionnelles, le réseau pourrait concrétiser une forme de formation considérée en tant que disposition d'organisation socioprofessionnelle.

La formation comme dispositif de développement local

La lecture du développement local sous le prisme de la transaction sociale et de la socioéconomie nous permet de situer la formation en tant qu'espace de développement du territoire, entendu comme un mouvement de construction, voire de transformation sociale.

Il s'agit en effet d'interroger l'inscription de la formation dans les dispositifs qualifiés de développement local. Nous considérons que le développement local est une construction pragmatique et politique qui positionne les potentialités de développement du territoire à travers les interactions des acteurs, leurs prises d'initiatives tout en y intégrant les rapports de

pouvoirs. La notion de territoire telle qu'abordée dans l'approche pragmatique du développement local nous intéresse par la caractérisation qu'elle propose de sa dimension de plasticité sociale. « Plus que perçu, le territoire est appris par l'individu et construit par des croyances et des pratiques qui sont de nature sociale. » (Roncayolo, 2001, 189). Ces mouvements de développement local sont particulièrement significatifs de l'institutionnalisation structurale de mouvement social.

La dimension collective des modalités de développement local nous paraît indispensable à prendre en compte pour interroger la formation en tant que disposition du développement local.

Chavy (1998) nous donne une définition théorique du développement local qui se rapproche des théories des professions, notamment dans son rôle de régulation et de préservation de la société face au capitalisme. « Le développement local est une théorie qui essaie d'échapper aux conséquences des politiques macroéconomiques qui paraissent parfois inhumaines. » (265).

De plus, le développement local nous paraît relever de l'approche de la transaction sociale au sens où il s'agit de processus transactionnels entre une multiplicité d'acteurs intégrant des rapports de force.

Articulée avec la dynamique citoyenne et réactive de développement local, la décentralisation a donné du pouvoir d'action (compétences) et des moyens financiers aux collectivités. La régulation sociale se situe alors tant au niveau local que central : elle se décentralise en se localisant, c'est-à-dire rapprochant du terrain, tout en restant centrale, c'est à dire gardant un pouvoir de contrôle au niveau central de l'État. Nous pouvons alors considérer que la formation s'inscrit dans une forme d'action collective de développement local au sens où elle constitue un espace de régulation sociale où se joue la confrontation des intérêts sociaux.

Nous retrouvons une seconde caractéristique distinctive du développement local dans le rôle de régulation sociale. Le développement local s'inscrit dans une approche socio-économique qui questionne les alternatives aux défaillances du paradigme de l'économie de marché. Ainsi Demazières (1998) traite de l'incapacité de l'économie de marché globale à gérer les conséquences de ses modalités de fonctionnement. Zaoual (1998) met en avant que le pouvoir en matière de régulation économique et sociale des pouvoirs publics s'est fortement affaibli du fait de la mondialisation. Cette approche permet alors d'interroger la formation en tant qu'action de développement local, en ce qu'elle agit sur la société au niveau de la régulation sociale et de médiation des acteurs sociaux.

Étant donné que les dynamiques d'initiatives et la prise en compte de l'instabilité du « local » caractérisent les modalités de développement local, la formation peut être considérée comme

une disposition de développement local. En tant qu'initiative de développement et de sortie de crise, la formation interroge les positionnements et engagements des pouvoirs publics et acteurs économiques et sociaux du champ de la formation.

Les luttes d'influence et rapports de force inhérents à l'action de développement local, mené par le champ de la formation, génèrent aussi des solidarités potentiellement constructives. Nous trouvons ici un processus de solidarité organique, à travers l'interdépendance des acteurs.

La formation comme disposition d'intelligence territoriale économique et politique

La formation peut être considérée en tant que dispositif d'intelligence territoriale portée par des intentions d'ordre politique, au sens d'organisation des construits sociaux.

En effet, sur un plan politique, Pour Bernard Fath, cité par Marcou (2013, 9) « l'intelligence territoriale est une intelligence collective orientée vers une prospective d'action publique, produite par une nouvelle gouvernance territoriale interne et soutenue par une formation adaptée des personnels, l'acquisition d'ingénieries, le travail en réseau, l'aptitude à cristalliser les bonnes pratiques, l'utilisation des résultats de recherche universitaire et l'innovation. »

Cette définition nous permet de mettre en avant que la formation peut être envisagée en tant qu'action de développement territorial, qui se conduirait sous forme d'ingénierie, dont les interactions sont opératoires et centrales, tel que nous avons pu le voir précédemment à partir des notions de réseau et de mise en lien des acteurs de l'économie, de l'innovation et de la recherche. L'ingénierie de formation est une notion qui nous intéresse en ce qu'elle inscrit au niveau méso une forme concrète d'intelligence territoriale. La formation par ses activités d'ingénierie agit sur le développement du territoire, à travers son action de transformation des personnes et des situations.

L'intelligence territoriale interroge la place des acteurs institutionnels du territoire et constitue un mouvement de construction sociale, un mouvement avant tout politique de développement économique du territoire. Elle constitue aussi une déclinaison opérationnelle du développement local, en ce qu'elle concrétise, sous forme d'ingénierie de dispositif, les dispositions (c'est-à-dire les intentions, objectifs et visées) de l'approche du développement local. C'est dans ces déclinaisons opérationnelles que la formation s'inscrit comme un mouvement d'intelligence territoriale.

Par ailleurs, l'intelligence territoriale trouve un ancrage dans les sciences de gestion, sur un axe plus économique. Ainsi, Février & Raymond (2010) développent leur approche de

l'Intelligence Economique à l'échelle de la Collectivité Territoriale (IECT). À nouveau le territoire est questionné à travers la notion de proximité et celle d'action politique locale. Ils interrogent notamment la gestion de l'Intelligence Economique dans et par les collectivités territoriales. Ils constatent qu'une compétitivité interterritoriale existe et amène à une mise en concurrence des territoires. Cela nous permet de mettre en avant une autre forme de rapport de pouvoir, qui supposerait, selon cette approche, que le territoire, en tant qu'espace, trouve sa forme à travers le positionnement des collectivités territoriales. Les réseaux informationnels deviennent dans cette approche des vecteurs de proximité entre les acteurs du territoire et notamment les collectivités territoriales. Il s'agit alors, pour nous, de penser l'intelligence territoriale comme un système normé et normatif d'interactions qui placerait la formation en tant qu'élément de stratégie de pouvoir des acteurs politiques et économiques. Il s'agit également de garder en mémoire la question des enjeux de légitimité présents dans ces interactions, pour interroger les dynamiques de la formation en tant que mouvement d'intelligence territoriale.

L'approche de l'intelligence territoriale nous montre que la formation peut être pensée en termes de fonctions et d'objet au service de stratégies de développement économique conçues par des acteurs économiques et politiques. C'est aussi cette idée qui traverse la caractérisation que propose Ferrand (2010) de l'ingénierie de formation territorialisée. Il revient notamment sur l'importance du monde agricole dans la relation territoire/formation, en ce que ce secteur a été le premier à développer la formation dans l'entre-deux guerres. La formation y est introduite ici en tant qu'activité de service. Il questionne la formation par rapport à ses fonctions, plus spécifiquement la réponse aux besoins socio-économiques, la création de lien social et la génération de développement des services.

Nous considérons que ce ne sont pas les fonctions de la formation qui caractérisent sa place dans le rapport formation/territoire, mais plutôt sa définition en tant qu'espace d'interactions. Il nous paraît tout de même important de constater que l'approche fonctionnaliste est un des fondements de l'ingénierie territoriale et que la place qui est attribuée à la formation est essentiellement centrée sur sa fonction stratégique au service d'acteurs économiques et politiques.

Cependant, l'approche fonctionnaliste de la formation semble réduire les potentialités de développement du territoire à un regard pragmatique qui fait peu de cas du rôle de la formation dans la citoyenneté sociale. En effet, la formation peut être considérée vis-à-vis du développement du territoire comme une forme d'action collective au sein de laquelle de nombreuses interactions s'opèrent entre les différents acteurs de cette action collective. La formation trouve ainsi un rôle de coordonnateur et d'accompagnateur de l'action sociale. Elle

peut accompagner le développement de projet commun d'action collective intégrant la citoyenneté sociale comme valeur centrale d'une représentation partagée de la démocratie. Il s'agit bien ici d'interroger la citoyenneté sociale et la citoyenneté politique. Castel caractérise la citoyenneté sociale « par le fait de pouvoir disposer d'un minimum de ressources et de droits indispensables pour s'assurer une certaine indépendance sociale. » (Castel, 2008, 135) Il s'agit de penser la citoyenneté sociale comme un moyen démocratique d'être indépendant socialement, c'est-à-dire de rester maître de ses choix.

Nous avons vu dans cette partie concernant le rapport entre formation et territoire que la formation des adultes peut être considérée d'une part, comme un espace de développement du territoire et d'autre part, comme une dynamique de construction et de régulation sociale et professionnelle. La formation constitue alors une disposition d'intelligence territoriale économique et politique, et peut prendre la forme de dispositif, tel que des dispositifs de développement local. Dès lors, nous souhaitons comprendre en quoi les dispositifs de professionnalisation mis en œuvre avec et par la formation constituent des dispositifs de développement.

2.5. La professionnalisation comme dispositif de développement

La professionnalisation est un terme qui est fréquemment utilisé dans des usages variés avec des acceptions différentes et plurielles. Nous allons alors commencer par nous intéresser à ces conceptions de la professionnalisation et revenir plus particulièrement sur les approches de Bourdoncle (2000), Barbier (2005) et Wittorski (2005, 2016). Ces éléments nous permettront ensuite d'interroger les processus de transformation liés à la professionnalisation ainsi que ses formes. Nous pourrons alors questionner plus précisément la professionnalisation des formateurs.

Conceptions de la professionnalisation : un regard sur la profession

Nous considérons la professionnalisation comme une construction sociale dont les acceptions sont multiples. Elle est mobilisée par les acteurs des sphères opérationnelles, politiques et scientifiques de l'éducation des adultes. Elle nous paraît d'autant plus intéressante à analyser que cette construction sociale reste équivoque et stimule le débat. Rappelons d'une part, que notre recherche porte sur le champ professionnel de la formation des adultes et d'autre part, que les objets de travail de la formation professionnelle portent sur le développement professionnel au niveau individuel et collectif. Nous choisissons alors d'aborder la professionnalisation dans son rapport avec les professions. En effet, selon nous, la façon d'appréhender la notion de profession détermine la façon de considérer la professionnalisation.

Les approches théoriques de la professionnalisation, même lorsqu'elles s'éloignent d'une approche sociétale, proposent un détour par la sociologie des professions. En effet, la notion de professionnalisation s'est construite à partir des courants de la sociologie des professions et de la sociologie des groupes professionnels. On trouve ainsi dans l'ouvrage de Dubar et Tripier⁴ (1998) la façon d'utiliser par Merton le terme de professionnalisation. « [...] il [Merton] désigne le processus historique par lequel une activité (occupation) devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable. » (89).

La manière d'aborder la professionnalisation donne à voir un regard sur la profession. Les mêmes auteurs rappellent d'ailleurs que, selon Weber, la professionnalisation est abordée à partir du sens que les hommes attribuent à leurs activités. Quant à Bourdoncle, il voit dans le suffixe apporté à professionnalisation une valorisation au sens où il montre le passage d'un état à un autre en termes de processus. Il considère ce processus comme valorisé positivement au sens où il aboutit « à cet état doublement bénéfique de profession ». (2000, 117). Cette manière d'aborder la professionnalisation en termes de valeur est également présente dans son approche de la profession. Selon lui, la profession est connotée d'une valeur doublement positive au sens où elle est valorisée d'une part par le moyen d'existence qu'elle confère et d'autre part par le prestige qui la distingue des autres métiers.

La professionnalisation selon Bourdoncle

La professionnalisation considérée en tant que processus implique l'idée de transformation au sens de passage d'un état à un autre. Ainsi Bourdoncle (2000) traite du passage de l'état d'activité à celui de profession et nous propose une caractérisation de ces processus de transformation à partir des objets visés par la professionnalisation (l'activité, au groupe, aux savoirs, à l'individu ou à la formation à l'activité, voire plusieurs aspects en même temps). Selon lui, lorsque la professionnalisation concerne le groupe qui exerce cette activité, le processus a trait à l'augmentation du statut social et de l'autonomie. Lorsqu'elle concerne les savoirs liés à l'activité, le processus concerne la croissance en termes de spécificités, de rationalité, d'efficacité et de diversification de leur nature. Le processus de professionnalisation des savoirs liée à l'activité, concerne la reformulation des savoirs en compétences. La

⁴ L'ouvrage de Dubar et Tripier (1998) est largement cité par les chercheurs en sciences de l'éducation qui traitent des questions de profession et en fait une référence permettant de situer les approches de la professionnalisation.

professionnalisation centrée sur l'individu exerçant cette activité concerne le processus d'adoption des manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel. Enfin, il précise que la professionnalisation dont l'objet porte sur la formation à l'activité consiste en un processus d'orientation vers une activité et un milieu professionnels.

La professionnalisation selon Barbier

Barbier situe le démarrage historique de l'usage de ce terme dans la sociologie des professions américaine. Il indique que cette notion a évolué dans le temps, au sens où elle désignait au départ « le processus de naissance et de structuration de groupes organisés, autonomes, et défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice » (Barbier, 2005,126). Il indique qu'ensuite la notion de professionnalisation a pris une orientation tournée vers la gestion et la formation pour désigner le développement d'actions en lien avec une visée de développement des compétences.

Barbier définit la professionnalisation comme « un processus finalisé de transformation de compétences en rapport avec un processus de transformation d'activités. » (*ibid.*).

La professionnalisation selon Wittorski

Wittorski et Sorel (2005) indiquent que la professionnalisation est un construit social protéiforme aux acceptions sémantiques diverses. Ils considèrent que la professionnalisation est un objet de controverse tant dans les sphères opérationnelles de la formation que dans les débats scientifiques. Ce flou sémantique continue à poser des questions, à tel point que dix ans après ce constat, Wittorski (2016) décide de proposer un ouvrage qui réunit des textes fondamentaux en la matière.

La professionnalisation y est entendue comme un processus par lequel une activité devient une profession et auquel peut participer la formation.

Wittorski intègre aux processus de professionnalisation la place des organisations et des situations de travail. La professionnalisation implique un travail rhétorique lorsqu'elle concerne les activités et les organisations.

La dimension du rapport au travail est présente dans tous ces travaux. Elle permet de penser la professionnalisation en articulant les enjeux des professionnels avec ceux des organisations. En effet, les dispositifs sont interrogés tant au niveau de leurs caractéristiques qu'au niveau des processus mis en œuvre par les personnes ou groupes de personnes

traversant ces dispositifs. La typologie des formes d'organisations du travail que Wittorski a réalisée met en lien l'évolution du travail et son impact sur les contours des professions en termes d'activités et des compétences.

Sorel et Wittorski catégorisent des objets de la professionnalisation à partir des formes qu'ils prennent en termes de dispositifs et à partir des enjeux qu'ils soulèvent. Se distingue alors la professionnalisation des activités, de la professionnalisation des acteurs et de la professionnalisation des organisations. Selon eux, l'action de professionnaliser des activités et des métiers porte sur « l'organisation sociale d'un ensemble d'activités » et la constitution d'une profession. (2005, 185). La professionnalisation des acteurs concerne « la mise en place de savoirs et de la production des compétences nécessaires pour exercer la profession auxquelles s'ajoute la construction d'une identité de professionnel [...] : il s'agit ici d'accroître la professionnalité des individus concernés ». (*ibid.*). Enfin, professionnaliser des organisations consiste selon eux à « formaliser un système d'expertise par et dans l'organisation » (*ibid.*).

D'autre part, nous nous intéressons à l'articulation que ces deux auteurs développent entre les capacités et les potentialités d'action. Les « capacités sont des potentialités d'action acquises, non investies dans l'action, mais disponibles pour agir. » (189).

Depuis quarante ans, la professionnalisation attire les regards et devient un terme prégnant dans les discours. En nous intéressant à l'évolution des acceptions du terme professionnalisation sur le plan historique, nous voyons combien son sens est dépendant des évolutions de contexte. Son caractère évolutif et son interdépendance avec les évolutions de contexte rendent la notion de professionnalisation instable. En gardant à l'esprit cet aspect d'instabilité, nous souhaitons nous centrer sur les dimensions qui caractérisent la professionnalisation en lien avec la dimension politique de la formation. Il s'agit notamment de questionner les processus qui caractérisent la professionnalisation, son lien avec le travail et les formes concrètes qu'elle prend.

Activité et compétences au cœur du processus de transformation

La professionnalisation se pense comme un processus de transformation des activités, des compétences, des organisations et de la société.

La question des compétences est très prégnante dans les discours politiques et scientifiques concernant la professionnalisation des formateurs. La notion de compétences est en lien avec la dimension politique de la formation en ce qu'elle a trait à des ressources mobilisables sur le

plan des potentialités de développement individuel, collectif et social. Les potentialités articulent ici compétences et capacités dans une dynamique d'action. Les potentialités peuvent être investies dès lors que leur disponibilité trouve un espace d'investissement dans l'action.

Il s'agit alors de s'intéresser au processus de transformation des activités et compétences en lien avec les évolutions du groupe professionnel. La question des compétences inhérente au terme de professionnalisation, ne peut être déconnectée des activités. Il s'agit de tenir compte non seulement de développement individuel, mais aussi de développement collectif. Ce développement collectif ne concerne pas seulement les organisations de travail, mais aussi et surtout l'organisation sociale, c'est-à-dire la façon dont l'espace social évolue, s'organise et se régule.

Aborder la professionnalisation en termes de processus rejoint l'approche interactionniste des sociologues de la profession et permet de distinguer la place des interactions et des acteurs. On trouve notamment un enjeu au niveau de l'importance du rôle de l'université dans la professionnalisation des savoirs au niveau de la valorisation des métiers par la reconnaissance des savoirs liés à cette activité. On voit ici qu'une approche interactionniste des processus de professionnalisation nous permet de tenir compte des évolutions du groupe professionnel, notamment en termes de positionnement dans la société. Elle nous permet en ce sens d'aborder la professionnalisation en termes de processus de transformation sociale.

Travail, formes et dispositifs de professionnalisation

La notion de travail est abordée de manière significative dans les travaux sur la professionnalisation. Étant donné que nous abordons la profession en lien avec le groupe professionnel, nous nous intéressons tout particulièrement à la façon dont le travail rhétorique de codification d'un langage professionnel est abordé, ainsi qu'aux éléments portant sur l'organisation du travail de ce groupe.

Selon nous, le travail rhétorique est mené dans les processus de professionnalisation non seulement pour caractériser les activités ou les organisations, mais aussi pour caractériser l'objet même de professionnalisation. Ainsi ce travail rhétorique s'inscrit dans une dynamique de construction sociale de la notion de professionnalisation. Lorsque ce travail rhétorique porte sur des objets de caractérisation des activités ou des organisations, il a pour fonction de codifier le langage d'un champ professionnel. Ainsi, le terme professionnalisation devient le résultat d'une construction sociale, issu d'un travail rhétorique dont la fonction consiste à codifier cet élément de langage dans le champ professionnel de la formation. Le travail de

codification concernant la professionnalisation s'inscrit ici dans une dynamique de transformation sociale.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la professionnalisation considérée en tant qu'ingénierie de dispositif de transformation individuelle, collective ou sociale. Nous questionnons l'articulation entre les objectifs des ingénieries de professionnalisation et les formes selon lesquelles s'opèrent ces ingénieries. Cela interroge les formes concrètes de la professionnalisation ainsi que la manière avec laquelle les professionnels de la formation l'abordent et agissent dans leurs pratiques professionnelles.

Nous constatons qu'une forme d'ingénierie est absente des catégorisations proposées par Wittorski et Sorel : celle liée aux processus de transformation sociale et plus précisément des territoires.

Maintenant que nous avons vu que les dispositifs de professionnalisation se situent dans l'articulation politique, économique et éducative du rapport formation et territoire, nous voyons que les formateurs tiennent une place particulière dans la société, et il nous paraît intéressant de questionner plus précisément comment se pense la professionnalisation des formateurs.

La professionnalisation des formateurs

Aujourd'hui, la professionnalisation des formateurs fait partie intégrante des orientations politiques nationales et européennes. La question de la professionnalisation des formateurs n'est pas récente et Liétard (2014) indique qu'il s'agit d'un débat vieux de quarante ans et toujours ouvert. Nous identifions, à travers l'écrit de Dubar et Triper (1998), des origines identitaires liées à ses activités intellectuelles de la profession de formateur au moyen âge. En effet, leurs travaux rapportent que les professions intellectuelles (avocat, médecin, professeur) se distinguent plus nettement et trouvent une légitimité à partir du moment où ces professionnels se voient rétribuer financièrement pour les services qu'ils rendent. Ce changement développe selon eux « l'accès à la dignité et à la reconnaissance des maîtres. » (26) Les maîtres en question sont alors des enseignants des écoles épiscopales puis des universités.

La professionnalisation des formateurs est abordée de différentes manières. Elle peut être questionnée dans son rapport avec les orientations et évolutions socio-économiques et interrogée à partir du groupe professionnel, à partir de l'individu et de la formation à l'activité. En plus de ces catégories, nous remarquons que la professionnalisation des formateurs est aussi abordée en termes prospectifs de développement.

Interroger la professionnalisation des formateurs conduit à questionner la place et le rôle de ces professionnels dans la société. Il s'agit d'un groupe professionnel pluriel qui s'inscrit dans des positionnements d'accompagnement des transformations individuelles, collectives et sociales.

Triby (2013) interroge la professionnalisation à l'université et la professionnalité des formateurs, à partir de la question de l'activité. L'activité réelle des étudiants et le réel de l'activité des enseignants chercheurs sont mis en tension. Cette approche de la professionnalisation dans ce contexte spécifique de l'université permet de voir combien il est complexe d'articuler des perspectives d'éducation des adultes et de développement d'un esprit critique autour des enjeux de développement de compétences. De plus, questionner la professionnalisation en termes d'activités et de compétences amène à penser avec un regard économique la place des acteurs, ici les professionnels de la formation qui interviennent à l'université ainsi que la place de l'université dans le marché de la formation.

Ce groupe professionnel se segmente de plus en plus et reste hétérogène avec des fonctions plurielles (Liétard, 2014). Le groupe professionnel des formateurs est situé socialement lorsqu'il est interrogé. Ainsi, Lavielle-Gutnik et Loquais (2014) traitent du groupe professionnel de formateurs et de leur professionnalité, en ce qu'il s'agit selon eux d'«un moyen d'action et de transformation de l'environnement socioprofessionnel et politique, c'est-à-dire en tant qu'objet et outil de pouvoir » (32). Ils indiquent notamment que ces professionnels positionnent leur groupe à une place et dans un rôle d' «acteur expert, porteur de modèles de société qui tente d'infléchir les formes du vivre ensemble. » (37).

La professionnalisation des formateurs interroge non seulement le positionnement social du groupe professionnel des formateurs dans la société, mais aussi le positionnement des formateurs dans un groupe professionnel aux compétences spécifiques. Ainsi, ces auteurs mettent en lumière la question des compétences caractérisant les membres de ce groupe professionnel. Les formateurs ont la volonté de rendre visible cette forme de professionnalité. Il s'agit pour eux « d'en faire une caractéristique forte de leur groupe professionnel (Dubar, Tripier, 1998 ; Gadea, Demazière, 2009) et de son identité (Dubar, 1991) » (34).

Une approche prospective de la professionnalisation des formateurs en termes de développement individuel, collectif et social

Questionner sur la professionnalisation des formateurs consiste aussi parfois en une démarche de réflexion prospective. Ainsi, Liétard (2014) propose une synthèse des travaux

portant sur la professionnalisation des formateurs menés par le groupe CEMMAFOR (Collectif d'Expertise sur les Mutations des Métiers et Activités de la FORMation). Il réalise une tentative de « portrait-robot idéal » du professionnel de la formation. Une version condensée de ce portrait-robot idéal trouverait cette description : Le professionnel de la formation de demain sera un « homo sociologicus », praticien-chercheur, homme-orchestre, évoluant dans une dynamique internationale et multiculturelle, menant une « vie de caméléon », proactif et développant une veille stratégique, maîtrisant les NTIC, travaillant de plus en plus en partenariat et en réseau, doté de compétences de « troisième dimension » et d'une intelligence rusée, faisant preuve d'une capacité de résilience forte et d'une « compétence à vivre » fondamentale qui donne un sens à un développement à la fois professionnel et personnel, menant des projets éducatifs au service de la personne et de la communauté en s'appuyant sur une éthique professionnelle et personnelle affirmée.

À travers cette démarche prospective, nous constatons que la professionnalisation des formateurs est abordée en termes de développement à venir. On trouve alors des questions portant sur les voies de développement professionnel et de formation. Le caractère complexe, évolutif et incertain de l'environnement du professionnel de la formation est considéré comme une contrainte par les formateurs. Face à cette mouvance et cette complexité du contexte de travail des formateurs, ces professionnels sont à la recherche d'une identité propre en lien avec leur expertise.

On trouve aussi des questions d'ordre plus collectif portant sur les organisations de travail ou en rapport avec l'innovation. Le processus de professionnalisation interroge le lien qui est fait entre développement professionnel des formateurs et innovation. En effet, nous considérons l'innovation comme un processus social de changement faisant partie intégrante des pratiques professionnelles des formateurs. Ils sont à la fois des acteurs qui agissent sur leur propre transformation, sur l'évolution de leur environnement de travail et de manière indirecte sur l'évolution d'autres environnements de travail. En effet, leurs actions en matière d'accompagnement du développement professionnel des autres acteurs de la société impactent indirectement l'évolution des environnements des secteurs dans lesquels évoluent ces acteurs. La professionnalisation, abordée dans son rapport à l'innovation, interroge ainsi le développement professionnel individuel et collectif en termes de transformation sociale.

Ces interrogations prospectives amènent alors à questionner la professionnalisation des formations à l'activité de formation. On trouve dans les travaux du groupe CEMMAFOR des préconisations de formation de formateurs centrées sur l'activité de formation et l'accompagnement à l'activité réflexive. Elles articulent ainsi de manière étroite, voire confondue (dans le cas de formation-action), situation de travail et situation de formation. La

qualification professionnelle et sociale fait aussi partie des préconisations de ce comité d'experts, intégrant les dispositifs de validation d'acquis de l'expérience et de bilans de compétences.

Pour conclure sur la professionnalisation des formateurs, abordée en tant que processus politique de transformation sociale, nous souhaitons interroger la place de la citoyenneté au sein de ce groupe professionnel. En effet, selon Liétard (2016), des interrogations de ces professionnels portent sur des formes possibles de démocratie participative. Il s'agirait pour eux de veiller à éviter les excès dans l'organisation de ce groupe, c'est-à-dire d'éviter de se trouver d'une part sans aucune régulation professionnelle ou d'autre part avec une réglementation excessive de la profession. Il s'agit aussi de voir que la dimension citoyenne est présente dans les revendications identitaires des formateurs, notamment dans les rapports de force avec les institutions, concernant la reconnaissance de leur rôle et de celui de la formation dans la société.

On voit alors que la professionnalisation des formateurs est traversée par des enjeux professionnels et sociaux liés les uns aux autres. Penser la place et le rôle des formateurs et de la formation dans la construction et l'évolution de la société implique d'aborder la professionnalisation à partir de la dimension politique de la formation.

Il convient alors de revenir plus précisément sur le contexte institutionnel et social de notre recherche qui se situe dans un cadre politique.

Chapitre 3. Problématique et méthodologie de la recherche

1. *Contexte institutionnel et social*

Cette recherche comporte plusieurs spécificités financières et contextuelles. En effet, son adossement à une convention CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la REcherche) dans le contexte d'un Conseil Régional confère au chercheur un positionnement particulier. Nous allons commencer par interroger le contexte au niveau micro à partir de la CIFRE pour l'ouvrir progressivement vers le niveau méso avec les éléments institutionnels et terminer sur des enjeux sociaux au niveau macro. L'ensemble de ces éléments de contexte articulés avec le cadre théorique ont été déterminants dans la problématisation de cette thèse.

La convention CIFRE est un mode de financement et d'ancrage de la recherche. Ce dispositif est financé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. L'ANRT (Association Nationale Recherche Technologie) est responsable de sa mise en œuvre. Une subvention est distribuée aux entreprises de droit français qui embauchent un doctorant dans le cadre d'une collaboration de recherche avec un laboratoire public. Ce système demande une forme de partenariat entre l'ANRT, l'entreprise, le laboratoire, l'école doctorale et le doctorant. Il s'agit alors de s'assurer que les attentes multiples liées à ce travail se rejoignent pour la mise en œuvre de la CIFRE. Dans le cas de cette thèse, l'employeur est le Conseil Régional de Lorraine (devenu depuis l'application de la réforme territoriale le Conseil Régional Grand Est).

Cette recherche s'inscrit plus spécifiquement dans le cadre de la mise en œuvre du CPRDFOP (Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles). Il est issu des lois du 24 novembre 2009 relatives à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie puis de celle du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. Il s'agit à travers ce contrat de renforcer la coordination régionale des politiques de formation professionnelle entre l'État et la Région. Ce contrat vise à développer les compétences des citoyens et à accompagner les changements professionnels tout en anticipant les mutations économiques. Il implique un travail de concertation des différents acteurs de la formation professionnelle sur le territoire régional.

Dans ce contexte de mise en place et d'application de la réforme de la formation professionnelle, il est attendu par ce Conseil Régional que notre travail de recherche produise

un savoir permettant d'orienter ses décisions en matière de professionnalisation des acteurs de la formation. Le commanditaire souhaite pouvoir s'appuyer sur une analyse et une expérimentation territoriale. La commande consiste en l'expérimentation de la constitution d'un réseau d'acteurs de la formation professionnelle autour de la conception d'une analyse des besoins en professionnalisation des formateurs sur un territoire régional.

Étant donnée l'impression que certains acteurs de cette instance ont d'être confrontés à une opacité des métiers de formation et de leurs transformations, il est attendu par le commanditaire que le travail de thèse puisse l'aider à :

- soutenir et développer l'accompagnement et la formation des formateurs. Cette intention vise notamment le développement des compétences individuelles et collectives des formateurs au niveau régional
- établir des conclusions opérationnelles préalables au lancement d'actions concrètes au service du développement économique, politique et social de la région Lorraine.

On voit à travers ces premiers éléments que cette thèse, commanditée par une collectivité territoriale, s'inscrit dans un rapport entre commande publique et production scientifique. Ce travail de recherche est ainsi soumis à une double dynamique : d'une part, une dynamique *en tension* entre commande institutionnelle d'une collectivité territoriale et élaboration d'un travail de recherche en sciences de l'éducation ; d'autre part, une dynamique *de collaboration* autour d'un travail d'analyse du système éducatif et politique sur le territoire.

Cette recherche commanditée et conventionnée par une instance publique implique de se positionner de manière spécifique. Le positionnement sur ce terrain s'inscrit dans un travail de déspecialisation dans lequel le chercheur articule publications scientifiques et études techniques. L'inscription de son travail scientifique au sein d'une instance politique le conduit à être considéré à la fois comme observateur, mais aussi comme conseiller.

Dans ce contexte de pluralité des attentes, il s'agit de veiller à limiter le risque de perdre l'indépendance de sa recherche. Cela passe par le questionnement réflexif porté sur les liens entre les niveaux opérationnels et institutionnels de la commande, et les niveaux opérationnels et scientifiques de la recherche.

Cette question du positionnement du chercheur soulève des enjeux concernant la place accordée par la société à l'activité de recherche et au travail des chercheurs, et ce plus particulièrement dans les mouvements de construction sociale ou de transformation des construits sociaux.

Cela implique ici de questionner et préciser les caractéristiques du contexte institutionnel de cette recherche.

La décentralisation a modifié les relations contractuelles et financières entre les organismes de formation et la Région et, par répercussion leurs pratiques réciproques. Le passage à une logique de marchés publics a fortement modifié l'organisation et le fonctionnement du champ professionnel de la formation des adultes, notamment au niveau des relations contractuelles entre la Région et les organismes de formation ainsi qu'e sur le plan des contraintes. Dans le cadre du contrôle par la Région des opérations financières liées à la formation professionnelle, une nécessité de connaître et comprendre les pratiques de formation apparaît. Cela implique alors un nouveau jeu d'acteurs sociaux et de nouveaux besoins d'ordre relationnel.

Au-delà du contrôle que la Région opère, ses activités ont des impacts sur l'évolution des contours du paysage de la formation professionnelle au niveau territorial. En tant qu'acheteur de formations collectives pour les Départements et Pôle Emploi, ainsi qu'à travers les missions édictées par les lois de décentralisation, la Région semble obtenir un pouvoir public important sur les actions et le devenir du territoire en matière de formation professionnelle. La Région se situe, dans la configuration d'acteurs de ce champ professionnel, à un positionnement d'achat et de contrôle de la qualité.

Pourtant son pouvoir de décision semble limité à des actions de coordination territoriale, en ce que l'État prescrit au Conseil Régional la mise en œuvre d'une coopération des sous-systèmes économiques, politiques et sociaux. En effet, les orientations nationales en matière de formation visent un renforcement des liens et une concertation entre les acteurs privés et publics, tant au niveau national qu'au niveau régional. On retrouve dans le CPRDFOP cette prescription de renforcement de la concertation entre l'État, les collectivités territoriales et les acteurs économiques et sociaux. Cela se traduit concrètement par la création et l'animation d'instances permettant cette concertation, tel que les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle.

Enfin, notons que la carte des acteurs de la formation est très étendue, avec des institutions multiples et variées. La multiplicité des interactions entre les acteurs de cette carte génère une configuration complexe et opaque. En effet, parmi les axes de décentralisation de la formation professionnelle se situent le Service Public Régional d'Orientation (SPRO) et les politiques d'apprentissage (au sens des contrats d'apprentissage, et non uniquement au sens pédagogique et théorique du terme apprentissage). Cela donne une carte d'acteurs de la formation professionnelle très large et implique un travail de mobilisation dans la durée pour

viser une concertation territoriale ou au moins un resserrement des liens entre l'ensemble des acteurs.

Au cœur de ces relations État/Région en matière de formation professionnelle se situe un acteur clé ayant entre autres pour mission la professionnalisation des acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion, au sens du développement de compétences collectives sur le territoire. Il s'agit du CARIF (Centre D'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation). En Lorraine, celui-ci a été développé sous le nom d'Inffolor puis est devenu Lorraine Parcours Métiers lorsque son organisation s'est transformée en 2014 avec une fusion avec l'Oref (Observatoire régional de l'emploi et de la formation). Cette nouvelle organisation a pris la forme d'un GIP (Groupement d'Intérêt Public) gouverné par l'État et la Région. Aujourd'hui, ce CARIF est à nouveau en pleine mutation et remaniement du fait de la réforme territoriale et du passage de la Région Lorraine à la Région Grand Est.

Les actions du CARIF sont menées à l'attention des professionnels de la formation, de l'insertion et de l'orientation et dans une visée de développement territorial. D'un côté, elles apportent des réponses concrètes aux professionnels et de l'autre elles encouragent et facilitent la remontée d'information sur la réalité des pratiques. À travers cet acteur-outil, la caractéristique mouvante et complexe du contexte du champ professionnel de la formation est mise en avant. Il s'agit de tenir compte du renouvellement constant des politiques publiques en la matière, des pratiques, des publics, et de la nécessité pour les acteurs de la formation d'apprendre à agir avec ce renouvellement constant. Quatre grandes orientations de travail sur la professionnalisation des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'orientation sont proposées dans le cadre de programmes annuels :

- «La Connaissance de l'environnement socio-économique au service de l'insertion professionnelle
- L'information sur les différentes composantes du champ de la formation-insertion (réglementation, mesures, dispositifs, acteurs, sigles, etc.) pour favoriser une dynamique de territoire
- L'appropriation de démarches et d'outils appuyant une pratique professionnelle
- Un accompagnement pour le développement de projets spécifiques » (Welker, Braun 2011, 40).

Nous voyons à travers cette description que les CARIF proposent des actions qui visent le développement des connaissances et des compétences individuelles des acteurs de la formation, de l'insertion et de l'orientation. Ces offres de professionnalisation sont conçues à partir d'un travail d'ingénierie qui doit prendre appui sur des analyses des activités, des

pratiques et des projets des acteurs sur les territoires concernés. Au-delà des objectifs de développement des compétences individuelles, il s'agit pour les CARIF de proposer un programme fédérateur pour les acteurs de ce champ professionnel et un espace de reconnaissance entre « pairs » (*ibid.*). Ce travail global d'ingénierie implique ainsi de questionner les besoins des acteurs en termes de professionnalisation.

Lorsque nous interrogeons les besoins en professionnalisation des acteurs de la formation, nous questionnons le contexte institutionnel et social. Il s'agit alors de penser la formation professionnelle dans le système social et plus particulièrement dans ses interdépendances avec les univers économiques, politiques et marchands.

La formation, en effet, a toujours été étroitement liée au système de production et instrumentalisée au service du développement économique et social des territoires. Aujourd'hui, des tensions se cristallisent fortement autour de ces relations étant donné le contexte de fragilité économique et sociale actuel. La question de l'analyse des besoins des professionnels, des territoires, mais aussi plus largement de la société constitue une dimension incontournable des activités du champ professionnel de la formation.

« Cette dimension des besoins à satisfaire par l'activité productrice, si elle est toujours obscure, problématique, objet de débats, voire de luttes sociales, l'est encore plus dans nos situations tendues, critiques, où la dimension marchande du travail non seulement envahit toujours davantage le gouvernement du travail, mais fait peser la menace croissante de non-travail. » (Schwartz, 2013, 22).

La commande de cette recherche est particulièrement marquée par les réformes de la formation et des territoires. Dès lors, comment considérer le rapport commande – expérience ? L'expérience de la réforme de la formation professionnelle est une aventure en soi, un prétexte possible au développement de l'implication des acteurs dans l'évolution de leur métier.

La réforme de la formation professionnelle, et plus spécifiquement les efforts de concertation en vue de cette réforme, est tournée vers des critères d'efficacité et de qualité. Il s'agit, pour les instances de régulation de l'Etat, de rechercher de nouveaux systèmes de mise en œuvre politiques et financiers efficaces de la formation professionnelle en s'appuyant sur les expériences antérieures, telles le DIF (Droit Individuel à la Formation), le contrat de professionnalisation, l'ANI 2004, 2009. Ces expériences antérieures peuvent être analysées a posteriori pour en développer de nouveaux savoirs.

Analyser les expériences antérieures et conduire le projet de réforme sur la base des apprentissages qui en sont tirés a posteriori, n'empêche pas de s'intéresser aux bénéfices

potentiels de "l'aventure" (Schwartz, 2013) que la réforme apporte. Il nous paraît important aussi de penser la réforme sur la base de la tentative qu'elle représente.

En effet, le contexte de la formation professionnelle ainsi que le contexte économique et social ont changé depuis treize ans (en référence à l'ANI de 2004), faisant nécessairement évoluer les pratiques. Et donc, les apprentissages issus des actions de formation des professionnels mis en œuvre sur le territoire, sont à analyser aussi à travers le prisme du changement vécu par ces expériences antérieures. Il s'agit en effet de considérer la réforme de la formation professionnelle comme une action qui interroge le changement et le rapport subjectif de l'acteur de la formation avec le changement dans son champ professionnel et dans ses pratiques.

De plus avec l'adoption en juillet 2015 par le parlement de la loi NOTRe (Nouvelle Organisation Territoriale de la République), les contours, les acteurs, l'organisation et le fonctionnement des régions administratives françaises ont changé. Treize grandes régions ont été créées et mises en œuvre à partir du premier janvier 2016. La Région Lorraine a été fusionnée avec les Régions Alsace et Champagne-Ardenne pour devenir la Région Grand Est. Non seulement pour les citoyens ce changement bouscule les repères de la vie sociale, mais il a pour les instances politiques de très fortes incidences. Les compétences, la légitimité des actions et des acteurs, les outils et orientations ainsi que les organisations de ces instances sont remises en question. Les politiques publiques régionales de formation sont doublement interrogées, à la fois du fait de la réforme de la formation et à la fois du fait de la réforme territoriale. Il en résulte un fort temps de latence dans les décisions à prendre par ces instances. Cela implique, pour les acteurs de la formation, de réussir à reconsidérer leurs stratégies institutionnelles malgré l'incertitude inhérente à ce contexte.

L'ensemble de ces spécificités donne à ce terrain de recherche des caractéristiques liées non seulement à une commande institutionnelle, mais aussi à un contexte particulièrement mouvant. Dans ce contexte complexe, activités de recherche et politiques publiques s'articulent autour des questions de formation dans les territoires et de formation des territoires.

Ce contexte institutionnel et social a eu un impact tant sur le plan méthodologique que sur l'évolution de la problématisation de cette recherche et les hypothèses que nous avons formulées.

2. Cheminement de la problématisation et hypothèses

Dans le cadre de la mission CIFRE, nous avons réalisé une phase exploratoire pour cerner les différents aspects de la problématique. Nous avons ainsi mené des entretiens auprès de cinq représentants d'organismes de formation différents et influents dans le champ professionnel de la formation. Nous souhaitons, à travers cette étape exploratoire, avoir une première idée des positionnements de responsables d'organisme concernant la professionnalisation des formateurs et son rapport avec le territoire. Nous souhaitons avoir une première forme de compréhension du fonctionnement du champ professionnel de la formation et de ses jeux d'acteurs. Nous nous sommes alors adressée aux :

- représentant du service alternance / professionnalisation de la Chambre Régionale de Commerce et d'Industrie de Lorraine
- représentant de l'Alaji et membre du bureau de la Fédération de la Formation Professionnelle de Meurthe et Moselle
- représentant du Cagip de Saint-Dié et représentant de l'Union Régionale des Organismes de Formation
- Délégué Académique à la Formation Continue de la DAFCO Lorraine
- représentant du Centre National des Arts et Métiers de Nancy

Ce dernier a accepté l'entretien, mais a refusé l'enregistrement des propos. L'entretien n'a donc pas pu être retranscrit. Cela nous a amenée à mesurer le niveau des tensions auquel faisaient face ces professionnels dans une situation mouvante de réforme. Nous avons aussi souhaité nous entretenir avec le représentant de l'AFPA en Lorraine, mais n'avons pas réussi à obtenir de rendez-vous.

Ces entretiens exploratoires, nourris de nos lectures, nous ont permis de développer les axes de notre problématique et de formaliser des hypothèses. Nous avons ensuite effectué nos choix méthodologiques en termes de recueil et d'analyse de données.

Nos premiers éléments d'exploration nous ont amenée à constater que l'ex-Conseil Régional de Lorraine (devenu depuis Conseil Régional Grand Est) orientait une partie de ses actions sur la professionnalisation des formateurs dans une visée de développement du territoire lorrain. Notre première question portait alors sur le rapport entre professionnalisation des formateurs et développement du territoire. Nous nous demandions en quoi et à quelles

conditions la professionnalisation des formateurs pouvait participer au développement du territoire.

En effet, en dépit d'un effort d'institutionnalisation et de régulation du champ de la formation professionnelle mené en France depuis plus de quarante-cinq ans, visible à travers un cadre politique, législatif, et règlementaire évolutif et sans cesse remanié, malgré le nombre des initiatives menées pour tenter de proposer une catégorisation professionnelle des métiers de la formation (Référentiel d'activités et de compétences du Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation ; Conférence de Consensus Jacotot 2013-2014 ; Répertoire opérationnel des métiers et des emplois / Pôle Emploi ; Astolfi (2003) ; Barabel, Meier, Perret (2016) ; Brémaud, Guillaumin (2010) ; Charbonnier, Darchen, Garnier (2010) ; Fernagu-Oudet, Frégné (2011) ; Gil, Martin (2004) ; De Lescure, Frégné (2010) ; De Lescure, Laot, Olry (2005) ; Michun, Simon, Valette (2010) ; De Rozario (2005), les contours des métiers de la formation, de l'insertion et de l'accompagnement semblent rester flous.

Lors de cette première étape d'exploration, nous avons choisi de rencontrer des professionnels qui interagissent de longue date et fréquemment avec des formateurs, des responsables d'organismes de formation, des conseillers en formation, des professionnels des instances de financement, ainsi qu'avec des acteurs membres des collectivités territoriales. Nous nous interrogeons alors sur les caractéristiques et fonctionnements du groupe professionnel. Comment est perçu le professionnel formateur ? De quelles dimensions est constituée cette catégorie de professionnels ?

Leurs manières de considérer la place et le rôle de la formation dans la société sont variées.

Les propos recueillis lors de ces rencontres exploratoires avec des représentants d'organismes de formation semblent indiquer une évolution du champ professionnel de la formation et une évolution des positionnements des acteurs de ce champ. Ainsi, ils mettent en avant des "dysfonctionnements" du système de la formation en Lorraine, liés notamment, selon eux, aux marchés publics et à la complexité de la cartographie de ce champ professionnel.

Ils abordent l'évolution du positionnement des formateurs. Ils mettent en avant une évolution du rapport à l'entreprise et du rapport au travail de ces derniers. Ils constatent que les parcours des formateurs ne sont plus les mêmes qu'il y a trente ans. Ils pointent aussi des changements dans les formes et objectifs des dispositifs de formation. Ils indiquent aussi que les relations entre les organismes de formation sont passées d'un mode partenarial à un mode concurrentiel. Ils questionnent les modes de régulation et la légitimité des acteurs à agir.

Ces premières explorations nous ont conduite à explorer plus avant la nature des évolutions du champ professionnel de la formation. Qu'en est-il aussi des rapports de pouvoir entre les acteurs au regard de ces évolutions ? En quoi et comment se transforment-ils ?

Nous avons rencontré des représentants d'organismes de formation lors de cette étape exploratoire, dans le contexte mouvant de la mise en œuvre et l'application de réformes (réforme de la formation professionnelle et réforme territoriale). Ceci nous invite à interroger la place et le rôle des différents acteurs (professionnels et institutions) dans le processus de construction et de transformation de leur champ d'activité. Comment ces positionnements peuvent-ils être appréhendés par les instances de régulation du champ ? Quel est le positionnement de ces instances vis-à-vis de ces transformations ?

Vu l'ensemble de ces questionnements, nous avons alors choisi de centrer notre question de recherche sur les rapports entre le développement de la formation professionnelle et celui des territoires : en quoi et comment la dimension politique de la formation professionnelle s'articulerait-elle avec le développement du territoire ?

Notre objet de recherche est centré sur les articulations entre positionnement, régulation, potentialités de développement et territoire. S'intéresser à cet ensemble d'interactions permet de comprendre comment le territoire se construit et se transforme, en mettant l'accent sur la formation des adultes et plus spécifiquement sur les pratiques de professionnalisation en lien avec le territoire.

L'exploration que nous avons réalisée nous permet de formuler les hypothèses suivantes :

- 1) La question de reconnaissance du positionnement des acteurs de la formation dans le développement du territoire agit sur le développement de leur professionnalisation.
- 2) La dynamique de régulation sociale du territoire conditionne le développement du champ de la formation.
- 3) C'est à partir de la dynamique des articulations entre le positionnement des acteurs de la formation, la régulation sociale et le territoire que se construisent les potentialités de développement du territoire.

L'évolution de notre problématisation et nos hypothèses ont orienté nos choix méthodologiques.

3. Une démarche méthodologique en immersion

Nous précisons ici les spécificités de notre démarche méthodologique en lien avec notre contexte de recherche. Nous détaillerons les intentions liées à nos choix ainsi que les enjeux qu'ils soulèvent. Nous verrons d'abord en quoi notre investigation est centrée sur les interactions et les positionnements des acteurs, puis nous reviendrons plus précisément sur l'observation participante que nous avons réalisée. Nous détaillerons ensuite les particularités du recueil de données que nous avons effectué, en appui sur une activité coopérative d'analyse des besoins, ainsi que les choix opérés dans l'analyse des données.

Dans le cadre de la commande CIFRE, il s'agissait de ne pas ancrer au départ notre recherche dans un cadre théorique prédéfini qui risquait d'être éloigné des spécificités du terrain et qui risquait de ne pas tenir compte des positionnements des acteurs sociaux. C'est pour cette raison que nous avons mené dans un premier temps une démarche exploratoire qui s'est déroulée en plusieurs étapes : entretiens et lectures. Il s'agissait de nous immerger dans ce champ social et professionnel pour observer ses modes de fonctionnement et analyser ses évolutions. Les explorations du terrain et nos lectures nous ont amenée à construire une problématique. Nous avons ensuite développé notre cadre d'interprétation à partir des corpus de données empiriques. Ce cadre nous a ensuite permis d'éclairer nos résultats.

Pour avancer dans notre démarche, nous avons pris appui sur des éléments propres à la sociologie de l'action organisée (Musselin, 2005).

Le premier porte sur l'importance des interactions et des transactions sociales (Remy, Voye, Servais, 1991) dans les dynamiques de développement. C'est pourquoi nous nous sommes particulièrement intéressée à l'expression des prises de position, des accords et désaccords des acteurs. Il s'agissait de les considérer comme des indicateurs de la nature des relations entre les acteurs et des indicateurs des jeux de pouvoir. Cela nous permettait d'observer et analyser les rôles, places et statuts des acteurs individuels et institutionnels au sein d'un champ professionnel et d'un espace de construction sociale.

Le second élément a trait à la rationalité limitée des acteurs (Musselin, 2005). Il consiste à considérer que les comportements des acteurs ont un sens et que ce sens peut différer selon les contextes. Ces comportements n'auront pas le même sens pour les acteurs s'ils ont lieu dans des situations différentes. Cela implique de se questionner sur les différentes dimensions de ces comportements et de s'intéresser aux intérêts des acteurs, à leurs valeurs, à leurs connaissances et représentations ainsi qu'aux contraintes institutionnelles. Ces dimensions

s'articulent les unes aux autres et il n'était pas question pour nous de les hiérarchiser, mais plus de comprendre la nature de leurs articulations au niveau individuel et collectif.

Concrètement, nous avons choisi de recueillir des données à partir d'une observation participante (Lapassade, 2002), combinée à des entretiens exploratoires individuels, ainsi qu'à des entretiens de recherche collectifs et individuels. Ce recueil de données a été complété par un corpus de comptes rendus institutionnels.

Étant donné le contexte de la recherche et ses contraintes, nous avons opté pour une méthodologie permettant d'interroger le terrain à partir d'une observation participante. Nous avons été confrontée à une difficulté pour définir des contours de notre méthodologie de recueil de données en veillant à articuler de manière cohérente les objectifs et attentes opérationnels du commanditaire avec nos propres objectifs de recherche. Nos attentes scientifiques étaient tournées vers une approche compréhensive tandis que les attentes des commanditaires restaient très opérationnelles. Nous avons ainsi mené, de manière simultanée sur le terrain, des activités techniques et scientifiques.

Les attentes et demandes multiples concernant notre recherche ont impliqué pour nous de mener des activités de coordination et de verbalisation. La Région nous avait confié, dans le cadre de la CIFRE, la coordination de l'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs. Nous entendons par analyse des besoins : la phase de recueil des attentes et d'expression des acteurs, préalable à la phase de traduction en termes d'objectifs. Nous avons saisi l'occasion pour réaliser de l'observation participante et mener le recueil des données. Nous nous sommes alors positionnée dans un rôle de coordination et dans une posture de veille informationnelle. Nos activités de pilotage de projet et d'encadrement méthodologique du dispositif étaient centrées sur les interactions et la coopération entre les différents acteurs concernés par cette recherche commanditée. Pour cela, nous avons formalisé le cadre de la recherche et de la conduite de projet. Nous nous sommes positionnée à l'initiative et dans le pilotage du dispositif de recherche. Concernant la veille informationnelle, elle consistait pour nous à recueillir des informations concernant les évolutions et les enjeux des contextes institutionnels. Nous avons besoin de connaître les enjeux exprimés par les acteurs du champ professionnel de la formation ainsi que les évolutions de l'environnement concernant ce terrain.

Étant donnée la complexité de la configuration d'acteurs constitutive de ce terrain sur le plan des interactions et des positionnements, nous avons été particulièrement attentive à garantir des modalités de travail constructives. Nous avons alors dû proposer un cadre de travail stable et ajustable en tenant compte de la fragilité du potentiel de la coopération. Concrètement, nous

avons construit, rédigé et soumis aux acteurs partenaires, un document encadrant le travail au niveau des objectifs et des modalités opérationnels et scientifiques. Cette formalisation a consolidé le travail de coopération. Il a permis d'explorer le terrain de manière plus approfondie et d'établir un cadre clair de partenariat.

Pour mener ces différentes activités, nous nous sommes appuyée sur des modalités relationnelles et discursives mouvantes et sur une posture de "naïveté" (Charlot, 1997) nous permettant de questionner et nous distancier des objets de discours couramment employés. En effet, nous avons été amenée à ajuster constamment notre discours pour interroger et formaliser les visées et enjeux de chacun des acteurs. L'adaptation de nos modalités discursives dans un positionnement de coordonnateur a facilité les pratiques de concertation. Les activités de formalisation orale et écrite d'un discours demandent la mobilisation d'un langage suffisamment précis et souple pour intéresser toutes les parties concernées et pour éviter toute forme de malentendus.

Nous sommes consciente d'avoir constitué un corpus avec un matériau relativement restreint. Nous nous intéressons aux interactions qui permettent de mener une analyse prise sur le vif. Ce qui nous intéresse, c'est ce qui se passe ici et maintenant sur un territoire. Il ne s'agit pas de formuler une caractérisation du formateur, mais plus de voir comment les différents acteurs de la formation caractérisent cette profession et le lien qu'ils font avec le développement du territoire.

Nous avons associé observation participante et entretiens collectifs. Concrètement, en réponse à la commande, nous avons mis en place des comités de pilotage portant sur l'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs. L'organisation et l'animation de ces comités s'inscrivaient dans la visée opérationnelle de constitution d'un réseau territorial basé sur la conception d'une analyse des besoins en professionnalisation des formateurs. Nous avons invité les participants à se positionner dans des dynamiques de collaboration institutionnelle et individuelle autour d'un travail d'analyse des actions de professionnalisation des acteurs de la formation sur le territoire. Ce travail de terrain nous a permis de mener des entretiens collectifs (Duchesne & Heagel, 2013). Les comités de pilotage ont ainsi constitué des espaces/temps de recueil de données menés sous la forme d'entretiens collectifs. Nos objectifs visaient à recueillir les prises de position sur le vif des interactions en situation. Nous avons ainsi choisi de prendre en compte les interactions sociales à l'œuvre dans les échanges pour pouvoir ensuite analyser les accords et désaccords.

Au regard de notre problématique, nous avons besoin de recueillir des données concernant les positionnements des acteurs du champ professionnel de la formation, le rapport au

territoire de ces acteurs, les formes de régulation sociale rencontrées par la formation et les dynamiques de potentialités de développement portées et traversées par le champ professionnel de la formation. Cela impliquait pour nous notamment de recueillir des données sur l'inscription de la formation dans le développement des territoires. Rappelons que nous nous intéressons à la participation de la formation à l'action publique collective et que nous considérons ces transformations non seulement à l'échelle des individus, mais aussi à l'échelle du territoire. Il s'agissait de recueillir des données sur l'action collective que représente la formation dans le développement des territoires. Nous avons alors besoin de recueillir des données concernant l'organisation sociale de la formation professionnelle au niveau méso et macro.

De plus, nous nous intéressons aux fonctions de codification et de régulation sociale de la formation. Cela impliquait, pour nous, de recueillir des données concernant l'analyse et l'expression de besoins sociaux par les acteurs de ce champ professionnel. Dans cette continuité, nous interrogeons l'activité collective de régulation menée dans et à travers le champ professionnel de la formation. Nous considérons notamment que la formation des adultes et la recherche scientifique s'articulent dans des actions de régulation territoriale. Cette articulation se situe au niveau de leurs fonctions d'apprentissage. Il s'agissait alors, pour nous, de construire un cadre permettant d'associer la recherche scientifique et le champ professionnel de la formation, autour de questions de régulation sociale dans un espace potentiel d'apprentissage. Nous considérons en effet que les conversations inhérentes à cette activité collective constituent une situation potentielle d'apprentissage et de développement (Gagneur, Mayen, 2010). Cela impliquait pour nous de recueillir des données avec des modalités mettant à l'œuvre des espaces de conversation permettant l'apprentissage sur le territoire. C'était une manière d'expérimenter notre cadre d'analyse et de tester nos hypothèses.

La commande institutionnelle portait sur une analyse des besoins en professionnalisation des formateurs en Lorraine. Pour cela, nous avons choisi de mener des entretiens collectifs auprès de trois groupes de professionnels dont les positionnements dans le champ professionnel considéré étaient différents (un groupe de formateurs, un groupe de représentants d'organismes de formation et un groupe de représentants d'institutions de financement de la formation). Nous nous sommes appuyée, pour mener ces entretiens, sur des guides d'entretien que nous avons construits (cf. Annexe 1-2-3). Au regard de cette commande, nous souhaitons recueillir l'expression des attentes de ces trois groupes de professionnels, pour pouvoir ensuite repérer les écarts entre leurs attentes vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs. Il s'agissait d'encourager l'expression de positionnements controversés (Trognon,

Batt, Marchetti, 2011), d'une part pour accéder à la diversité des représentations et positionnements des acteurs et d'autre part pour encourager les dynamiques de coopération.

Nous avons dans ce cadre mené trois entretiens collectifs de deux heures chacun. Pour sélectionner les participants aux entretiens collectifs, nous nous sommes appuyée sur les critères de diversité des acteurs professionnels et d'influence des acteurs dans les évolutions du champ professionnel de la formation en Lorraine. Le choix de la diversité des objets de travail des formateurs s'appuie sur l'intention de pouvoir intégrer les paramètres contextuels à l'analyse des données et de pouvoir éviter les généralisations hâtives.

Nous avons ainsi constitué un groupe de dix formateurs dont les objets de travail et les appartenances institutionnelles étaient variés. Ce groupe était constitué de formateurs spécialisés dans le domaine de la santé, dans celui du commerce et du marketing, dans l'insertion professionnelle, dans les métiers du social, dans l'orientation professionnelle, dans la métallurgie et dans la communication. Avec ces mêmes critères, nous avons constitué un groupe de cinq représentants d'organismes de formation (AFPA, GRETA, CRCI54, ALAJI) et un troisième groupe de cinq représentants d'acteurs institutionnels de financement de la formation des adultes en Lorraine (OPCA 3+, FONGECIF, l'entreprise Bongrain Gérard, UNIFORMATION et UNIFAF). Nous avons initialement souhaité joindre à ce groupe des représentants d'organes de contrôle de la formation tels que la DIRECCTE ou la Région, mais aucun des acteurs invités n'a accepté de rejoindre ce groupe. Face à cette réaction, nous émettons plusieurs explications possibles. La première consiste à penser que les liens que nous faisons en matière de régulation entre le financement et le contrôle de la formation n'étaient pas assez mis en avant dans notre invitation. La deuxième consiste à considérer que, du fait des tensions relatives à l'application de la réforme, les acteurs avaient en leur possession peu d'éléments stables sur lesquels s'appuyer et ne souhaitaient pas risquer d'échanger des informations stratégiques confidentielles. La troisième s'appuie sur l'idée que les enjeux de pouvoir entre ces acteurs étaient tels qu'ils préféraient ne pas se mettre en situation périlleuse à l'heure où l'organisation territoriale et l'organisation du champ professionnel de la formation étaient remaniées. Enfin nous pouvons penser que les commanditaires de la recherche positionnés au sein du Conseil Régional de Lorraine, ne voulaient pas induire de biais dans les échanges par leur présence.

Ainsi, du fait de l'absence de membres du Conseil Régional de Lorraine, trois entretiens individuels ont été menés auprès d'acteurs de la Région. Ils ont été réalisés auprès de trois acteurs de cette instance dont les activités sont spécifiquement liées aux politiques de formation et au développement du territoire. Il s'agit de l'adjoint au Directeur Général des Services - du directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires

- du chargé de mission Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelle.⁵

Pour compléter ce recueil de données, nous avons constitué un dernier corpus de données institutionnelles à partir de documents mobilisés par le Conseil Régional pour mettre en place le CREFOP Lorraine (Comité Régional de l'Emploi, la Formation et l'Orientation Professionnelles) ainsi que sur des comptes rendus de réunions de bureau du CREFOP et des comptes rendus de comité plénier du CREFOP. Il s'agit d'un corpus composé de 10 documents préfigurateurs du CREFOP Lorraine, de 3 comptes rendus de réunion du bureau du CREFOP et de 3 comptes rendus de comité plénier du CREFOP. Il s'agit des premiers comptes rendus de bureau et de comité du CREFOP Lorraine, menés durant ses douze premiers mois d'existence.

Nous nous sommes intéressée à la manière avec laquelle les participants se positionnaient dans l'activité collective d'analyse des besoins qu'ils ont menée lors des entretiens collectifs. Nous avons pris comme indicateurs leur manière de se présenter durant les entretiens collectifs, ainsi que leurs différentes prises de position dans les échanges entre participants. Nous considérons que la situation interactionnelle donne à voir les positions et rôles que prennent les acteurs. Nous nous sommes ainsi attachée à repérer, non seulement les motivations des acteurs, mais aussi leurs statuts. Il s'agissait alors de repérer les stratégies identitaires individuelles et collectives dans les interactions.

De manière globale à l'ensemble des corpus analysés, nous souhaitons repérer les registres de langage des acteurs dans leurs discours pour comprendre leurs positionnements vis-à-vis de la formation et dans le champ professionnel. Au-delà des positionnements individuels des participants, nous souhaitons analyser le positionnement de la formation dans le système politique territorial, au regard de la lutte contre l'exclusion et la destruction du tissu social. Cela implique pour nous d'analyser les données en lien avec la cohésion sociale. Notre regard s'est porté sur l'orientation des positionnements des acteurs dans les rencontres au sein d'instances de régulation. Nous avons ainsi questionné les positionnements à partir des choix d'actions à mener, du cadre donné à l'organisation des instances et des interactions entre les acteurs.

Concernant le territoire, nous étions aussi particulièrement attentive aux représentations qu'ont ces acteurs du territoire. Et nous souhaitons pouvoir analyser les éléments de discours

⁵ Deux de ces entretiens sont issus de l'observation participante que nous avons menée et à laquelle nous avons associé des travaux d'étudiants pour répondre à la commande institutionnelle.

portant sur les impacts concrets du rapport formation/territoire au niveau du développement individuel et collectif.

Concernant la régulation, nous souhaitons questionner les pratiques des structures de formation en termes d'action publique et de développement collectif. Nous nous sommes aussi intéressée aux activités des acteurs du développement territorial et des acteurs institutionnels de la régulation de la formation et de l'emploi et à la nature de leurs décisions. Pour comprendre les enjeux et les formes de régulation, nous avons tenu aussi à questionner les rapports de pouvoir et la distribution des pouvoirs entre les acteurs.

Enfin, il nous paraissait indispensable de repérer et analyser les conflits en jeu entre les acteurs. Ainsi, les zones d'accord et de désaccord, et les compromis présents dans les interactions constituaient des objets d'observation privilégiés.

De manière transverse, nous avons tenu à observer ces objets tant au niveau de leurs caractéristiques qu'au niveau de leurs évolutions dans le temps et de leur transformation.

Ces différents choix méthodologiques nous ont permis de constituer des corpus de données et de les analyser afin de comprendre en quoi et comment la dimension politique de la formation professionnelle s'articulerait avec le développement du territoire.

Les deux chapitres suivants concernent l'analyse de ces corpus de données. Le chapitre 4 a trait à l'analyse du corpus de données recueillies auprès des acteurs du champ de la formation et le chapitre 5 est constitué de l'analyse du corpus de données institutionnelles.

Chapitre 4. Le point de vue des acteurs mobilisés dans la démarche d'analyse des besoins

Dans ce chapitre, nous verrons comment les acteurs du champ de la formation mobilisés dans la démarche de recherche pensent les questions de la professionnalisation des formateurs, se positionnent et interagissent entre eux dans le champ de la formation des adultes.

Dans ce travail d'analyse, nous nous sommes attachée à construire une grille permettant à la fois de comprendre ce sur quoi se basent les acteurs de la formation pour caractériser un professionnel et des données permettant de repérer quelles sont les représentations de ces acteurs concernant ce professionnel qu'est le formateur. Il en va de même pour la professionnalisation. Ce sont non seulement les représentations indirectes des acteurs de la formation, constituées par les critères qu'ils mobilisent pour qualifier la professionnalisation, qui nous intéressent, mais aussi les représentations directes qu'ils expriment. Nous proposons ici une lecture thématique à visée exhaustive de nos corpus.

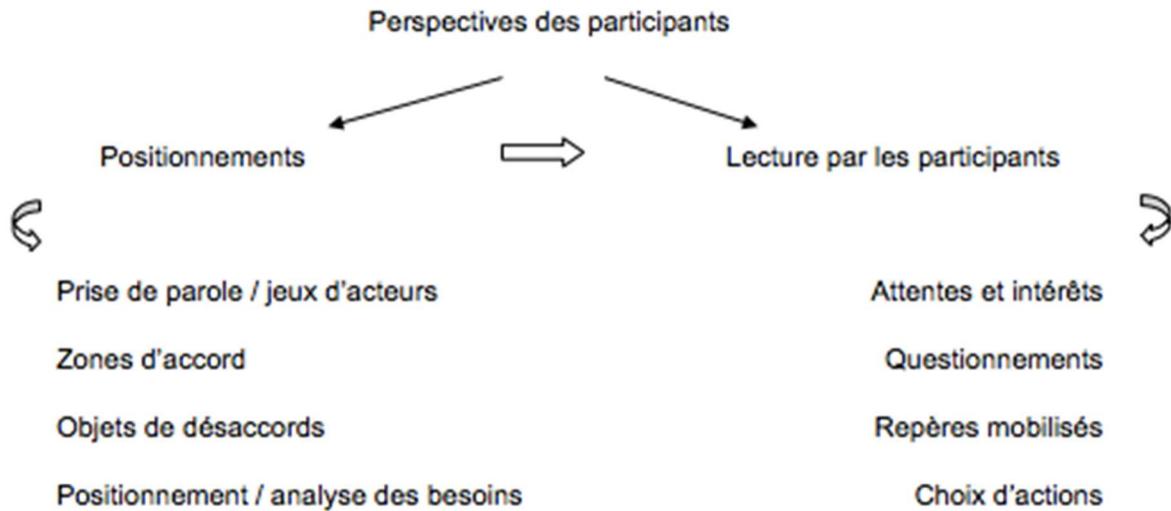
Les données recueillies lors des entretiens collectifs peuvent se catégoriser en quatre grandes rubriques. On trouve des résultats portant sur les perspectives des acteurs qui ont été exprimées lors de leur participation aux entretiens collectifs intégrant une activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs. Ensuite, le matériau recueilli fournit des données centrées sur la caractérisation du formateur par les participants. D'autres résultats ont trait aux représentations des participants concernant la professionnalisation. Et enfin, une dernière catégorie de résultats porte sur les représentations des participants concernant le champ professionnel de la formation.

1. Perspectives des participants exprimées à travers l'activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation

Dans cette première partie, nous allons présenter la manière dont les participants expriment leurs perspectives, en termes de positionnement et de mode d'analyse des enjeux, soulevés par la professionnalisation des formateurs. Rappelons que ces éléments sont issus de l'investigation menée lors des comités de pilotage. Il s'agira, à travers ces éléments, de questionner le positionnement des acteurs et son lien avec les potentialités de développement.

Voici un schéma de la manière avec laquelle les acteurs de la formation ont exprimé leurs perspectives à travers l'activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation :

Schéma 1 : Expression des perspectives des participants dans l'activité d'analyse des besoins



On voit que, lors de l'activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs, les participants donnent à voir leurs perspectives à travers deux catégories d'informations : leur positionnement et leur grille d'analyse. Leurs positionnements s'expriment dans leurs prises de parole et leurs jeux d'acteurs. Ils sont aussi exprimés à travers les objets d'accord et de désaccord entre eux. Le positionnement ici concerne les acteurs au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif. Enfin, ils expriment un positionnement relatif à l'activité d'analyse des besoins.

L'expression des positionnements des participants donne à voir leur grille d'analyse de l'objet d'étude et de l'activité collective. Les attentes et intérêts que portent les participants à l'activité collective d'analyse des besoins indiquent les éléments de leur grille d'analyse. De la même manière que leurs questionnements sur l'objet d'étude et les contours de la prescription expriment leur grille d'analyse. On retrouve aussi leur grille d'analyse dans les repères d'origines et de natures différentes qu'ils mobilisent dans cette activité. Enfin, la nature des choix que les participants opèrent dans l'activité d'analyse collective donne à voir leurs perspectives.

1.1. Positionnement des participants au cœur des interactions

Nous nous sommes appuyée sur les modalités interactionnelles, comprises comme étant les modes de communication qui se sont instaurés entre les participants et dans le groupe pour observer le positionnement des participants. Nous nous intéressons dans un premier temps

aux prises de paroles des participants à travers les positionnements qu'elles dévoilent et à travers les formes d'interaction qui les caractérisent. Ces prises de paroles donnent aussi à voir les zones d'accord et de désaccord des participants ainsi que leur posture vis-à-vis de l'analyse des besoins à laquelle ils participent.

1.1.1 La présentation de soi : une façon de traduire son positionnement

Lorsque les participants se présentent en début de l'entretien collectif, ils choisissent de donner à voir des identités situationnelles (Strauss, 1992) qui traduisent un positionnement. Ils exposent ainsi certains de leurs motifs et motivations (De Queiroz & Ziotkowki, 1997) liés à cette situation interactionnelle.

Ainsi, les formateurs indiquent tous leur nom et prénom et leur(s) fonction(s). La majorité d'entre eux précisent aussi (7 sur 10) les noms des institutions pour lesquels ils interviennent. Ils expriment majoritairement (7 sur 10) la durée de leur expérience.

Pour se présenter, la moitié des participants nomme le contenu des formations qu'ils mènent.

Un seul participant donne des précisions sur le public pour lequel il intervient.

Concernant le groupe des financeurs, ils indiquent tous pour se présenter des éléments sur leur nom et prénom, leur fonction et l'institution pour laquelle ils travaillent. Presque tous les participants indiquent le secteur économique dont ils dépendent.

La majorité des participants indique le nombre d'acteurs concernés par leurs financements, soit en termes d'établissement ou de salariés.

EC3P3L108-114 : « donc on représente vingt mille établissements adhérents et on couvre à peu près sept cent mille salariés euh plus euh cent mille salariés euh, mais travaillant en ESAT. »

Seul le représentant de l'OPACIF n'intègre pas ces données dans sa présentation. Celui-ci choisit de donner des précisions organisationnelles et institutionnelles concernant le service dont il est responsable. Il indique qu'il est responsable du pôle-conseil qui est constitué d'une dizaine de conseillers et chargés d'accueil et d'information. Il précise que ces personnes ont pour mission d'accueillir, d'informer et d'accompagner les salariés lorrains dans la définition de leur parcours de formation ou projet professionnel.

Un financeur en entreprise donne des éléments complémentaires aux informations partagées, en termes de secteur géographique et de durée d'expérience. Il indique en complément d'autres éléments, les lieux où se situent les différents services de l'entreprise et le nombre d'année de son expérience dans cette entreprise.

Concernant les représentants d'organismes de formation, ils indiquent tous pour se présenter leur nom et prénom, leurs fonctions et les institutions qu'ils représentent.

Un seul participant précise une durée d'expérience en lien avec l'objet de travail constitué par la professionnalisation.

EC1P1L46-47 : « P2 : XX, ingénieure de formation à la direction régionale de l'AFPA et je travaille sur la professionnalisation des formateurs depuis 94. »

Nous constatons que la présentation de soi constitue un élément caractéristique de positionnement. En effet, les participants expriment tous leur identité professionnelle à partir de leur fonction. Celle-ci apparaît alors comme prioritaire dans leur positionnement social. En deuxième lieu, l'appartenance institutionnelle constitue un critère majeur de positionnement.

1.1.2. Les comités de pilotage comme espace de prise de parole et de jeux d'acteurs

Les prises de paroles des participants s'inscrivent pour eux dans une démarche d'action publique centrée sur la professionnalisation des formateurs. Cette action participe à la construction et à la transformation d'un référentiel (Muller, 2000), celui de la professionnalisation. Cet espace forum (Jobert, 2004) de prise de parole et d'interactions des acteurs de la formation est considéré à la fois par le commanditaire de la recherche (la Région Lorraine) et par les participants comme un espace interactionnel de développement du territoire.

La prise de parole et les jeux d'acteurs des participants donnent à voir des positionnements spécifiques au sein du groupe de participants. Nous avons repéré quatre types de positionnements relatifs aux approches pédagogiques, au rapport au savoir, à la démarche d'analyse des besoins et aux autres participants.

Les interactions entre les participants marquent aussi les spécificités des pratiques de certains par rapport à d'autres. Ici l'un des représentants des organismes de formation souligne que les dispositifs de formation en apprentissage sont sa spécialité au regard des autres membres du groupe.

Dans chaque groupe, des participants se positionnent en exprimant leur manière de penser leurs pratiques et activités. On trouve alors, dans ces espaces de parole, l'expression de manières différentes de penser la pratique et l'activité professionnelle, à la fois au sein d'un groupe, mais aussi entre les groupes. Cela nous donne une vision plus globale de ce que représentent ces activités et ces pratiques pour ces acteurs et de ce qu'elles recouvrent pour eux. Et cela nous permet de repérer, à travers ces expressions, les préoccupations professionnelles les plus marquées, à travers le volume ou l'intensité des échanges.

Nous avons aussi repéré que les trois groupes parlent beaucoup de l'échange des pratiques entre participants.

Ces interactions centrées sur l'échange de pratiques génèrent différents effets. Certaines prises de parole s'en font l'écho, notamment concernant l'accès à l'activité réelle (Clot, 1999), la découverte des conditions de travail d'autres secteurs de formation, la découverte d'usages d'outils pédagogiques. Ainsi, lors de l'échange concernant les pratiques, les formateurs abordent la réalité des activités menées. C'est ainsi, à travers l'échange des pratiques que certains découvrent les évolutions des conditions de travail dans d'autres secteurs de formation. D'autres participants prennent alors conscience des avantages de leur propre secteur de formation. Un formateur indique qu'il ne rencontre pas les difficultés évoquées par le groupe et qu'il s'aperçoit de son « bonheur ».

EC2P40L1459-1462 : « P9 : [...], mais alors je m'inscris pas du tout dans vos difficultés et je me dis, fin c'est un vrai bonheur [fin moi je] c'est un vrai bonheur. P1 : On le voit bien. P7 : On le voit bien au sourire hein. »

Certaines prises de parole mettent en avant l'explication d'usages d'outils pédagogiques. Enfin nous avons constaté que l'intensité des échanges variait selon les thèmes abordés. Plus spécifiquement, nous constatons deux thèmes qui suscitent plus d'intensité d'échanges. Il s'agit, d'une part des compétences abordées comme des caractéristiques du métier de formateur, et d'autre part de l'inquiétude partagée par les formateurs concernant la nécessité d'apporter des preuves de professionnalisation.

Par ailleurs, nous constatons que les interactions entre les participants donnent à voir leur rapport au savoir (Charlot, 2005). Un formateur indique que certains chefs d'entreprise considèrent la formation plus comme un coût qu'un investissement. Ainsi, ce formateur, à travers l'analyse qu'il fait des représentations des chefs d'entreprises concernant la formation évoque son propre rapport au savoir. Selon lui la formation se pense comme un investissement immatériel et inscrit donc le savoir comme une ressource.

EC2P30L1093-10959 « P3 : Les difficultés du formateur ça peut être également le fait que la formation soit encore vue par certains chefs d'entreprise je ne vais pas faire des généralités, mais par certains chefs d'entreprise comme un coût plutôt que comme un investissement. »

Ainsi, on voit d'une part que le positionnement vis-à-vis du savoir se retrouve dans les éléments de langage inscrits dans des cultures spécifiques. Et d'autre part, on voit que les rapports aux savoirs distinguent les formateurs entre eux. Ils expriment ainsi des positionnements différents au sein d'un même groupe et ouvrent alors la discussion sur des rapports au monde différents.

De plus, les interactions entre les participants mettent en avant leur positionnement vis-à-vis de la démarche d'analyse des besoins, notamment sur des questions de légitimité à participer à la démarche. Ainsi un participant au groupe des financeurs indique que dans son institution aucune action n'a été jusqu'alors mise en place et se demande s'il peut de ce fait apporter des éléments au travail d'analyse des besoins.

Ensuite, les manières avec lesquelles sont réalisées les prises de parole nous donnent des indications sur les positionnements des participants. Il en ressort notamment que les participants mobilisent dans leurs prises de paroles des références implicites supposées communes (théoriques, pratiques et historiques), traduisant ainsi l'appartenance à un collectif de travail territorialisé. Par exemple, un participant du groupe des formateurs parle d'une de ses expériences au sein d'un groupe de travail et explique ce qu'il y a trouvé de positif. Il parle alors de la reconnaissance comme d'une notion évidente pour tous.

P2 : ce qu'on fait, la reconnaissance etcetera et puis ça permet euh d'avancer

On voit ici que l'espace de parole constitué par le comité de pilotage permet aux participants de repérer et d'exprimer leurs références communes partagées.

Ensuite, de nombreuses prises de parole traduisent quant à elles de manière réciproque la confirmation de réflexions partagées, à travers des réponses avec les mots « oui », « tout à fait », « voilà », « c'est ça », et les onomatopées « hm ».

D'autres interactions visent à compléter les propos des participants. Les participants disent vouloir ajouter des propos au débat. Nous voyons, dans l'extrait ci-dessous, que les participants ajoutent au fur et à mesure des échanges des compléments d'information issus de leur expérience.

EC2P38L1395-1417 : « P3 : Dans les démarches j'ai cette difficulté de la gestion de la motivation de l'apprenant. [...]

P6 : Je rajouterai quand il n'est pas demandeur. [...] P6 : Quand il est demandeur il est motivé. [...]

P7 : Tout dépend des périodes. C'est variable. [...].

P2 : Alors c'est compliqué la motivation.

P4 : Pas toujours hein même quand ils passent des concours, on est parfois surpris

P10 : Ça dépend aussi > P7 : De l'âge. P10 : de l'âge et pis de la conjoncture [...] »

On trouve aussi dans les interactions de nature « complément » un souci d'exhaustivité. Dans certains cas, les interactions de nature « complément » ont pour visée le nuancement des propos. Dans les groupes financeurs et formateurs, ce sont les difficultés des formateurs ou tuteurs dans leurs pratiques qui sont mobilisées pour nuancer les propos.

D'autres interactions, notamment au sein du groupe des financeurs, consistent en l'échange de connaissances sur les dispositifs pédagogiques.

EC3P13L622 – 623 : « P5 + Ça, ça, il y a un organisme qui nous a présenté une démarche euh justement d'E-learning et vous avez en fait un coach donc il y avait à la fois le formateur et il y a le salarié. »

Parmi les différentes natures d'interactions, nous constatons que, dans tous les groupes, certaines visent la recherche de partage de positionnement auprès des autres acteurs.

Ainsi, nous notons que les processus interactionnels qui ont permis, dans ce cadre, l'expression des positionnements des participants, sont pluriels et complexes. Comme dans tout groupe restreint, les prises de parole des participants peuvent se classer par catégorie de nature d'interaction, caractérisée notamment par leur visée. Ce découpage traduit toute la complexité de la communication à l'œuvre dans un groupe. Nous classons ces éléments dans les catégories suivantes : la recherche de partage de positionnement - la confirmation de réflexion partagée - l'apport de complément - l'apport de nuancement - l'échange de connaissances et l'échange des pratiques.

1.1.3. Des zones d'accord constitutives d'un référentiel de professionnalisation

Les zones d'accord, qui émergent de ces prises de paroles, constituent une forme de positionnement des acteurs sur les questions de professionnalisation des acteurs de la formation. Elles sont constitutives du référentiel en cours de construction.

Les modalités interactionnelles à l'œuvre dans les groupes, mettent en avant des objets d'accord entre les participants. Ces constats partagés se traduisent par des acquiescements ou des compléments apportés par les autres participants. Ces objets d'accord sont nombreux et sont abordés dans la suite des résultats. Nous tenons à pointer dans cette partie les objets d'accord les plus marqués par ce type d'indicateurs.

Pour les représentants d'organismes, un point d'accord concerne l'opportunité de penser un système global de travail participatif entre acteurs de la formation. Il s'agit notamment pour les participants de pallier les difficultés liées aux stagiaires marginalisés.

Dans le groupe des formateurs, un point d'accord concerne leurs difficultés face au manque de coordination pédagogique et face au manque de moyens alloués pour leur activité.

Les formateurs constatent, d'un commun accord, l'existence d'écart entre les objectifs de la réforme de la formation et les orientations de sa mise en œuvre. Ils s'inquiètent du manque de moyens prévus dans la réforme pour permettre au salarié de réfléchir à la transversalité de

ses compétences, alors que l'orientation de la réforme est, selon eux, de développer l'autonomie du salarié vis-à-vis des dispositifs de formation et de ses projets.

Quant au groupe des financeurs, nous observons que des interactions de type « complément » sont mises en œuvre pour appuyer un accord concernant le recours plus important qu'auparavant des organismes au recrutement de vacataires.

Dans le groupe de financeurs, c'est autour des pratiques d'ingénierie « catalogue » des responsables de formation que nous trouvons un constat partagé complice.

De manière plus transverse aux différents groupes, nous pouvons constater que la situation d'entretien fait naître un sentiment de groupe (les rires sont présents dans les échanges – 57 occurrences dans le groupe des représentants d'organismes de formation, 72 occurrences pour les formateurs, 52 occurrences pour les financeurs).

Il s'agit ici de voir que la situation de comité de pilotage entre acteurs de la formation d'origine institutionnelle différente, leur a permis de se positionner les uns vis-à-vis des autres en trouvant des zones d'accord et de complicité concernant leurs difficultés partagées, les dysfonctionnements observés et leurs souhaits d'évolution du système.

1.1.4. Objets de désaccord comme autant de confrontations de rapports au savoir

Les objets de désaccords constituent aussi une forme de positionnement des acteurs de la formation sur les questions de la professionnalisation des formateurs. Ces objets de désaccords donnent à voir le processus de transaction sociale (Remy, Voye, Servais, 1991) dans lequel s'inscrivent les participants. L'expression des désaccords et l'échange de points de vue des acteurs pointent les éléments problématiques et les enjeux concernant la professionnalisation des formateurs. En interrogeant ces points de tensions et conflits (Blanc, 2009), les participants montrent la nécessité de faire évoluer le référentiel de la professionnalisation et le mettent ainsi en perspective.

Nous constatons que les interactions entre les participants dans les groupes donnent à voir les objets de désaccord. Ceux-ci sont particulièrement présents dans le groupe des formateurs. Ils concernent plus spécifiquement la formation de formateur et questionnent l'apprentissage du métier de formateur. Par exemple, un débat a lieu sur l'intérêt de participer à des formations de formateurs. Pour les uns, c'est « bénéfique »

*EC2P48L1783-1795 : « P5 : fin voilà c'est. P3 : Alors est-ce que [...] ce ne serait pas bénéfique ?
P7 : Oh bien sûr que si.[...] Ça permet de se remettre en question. »*

pour d'autres c'est inutile.

EC2P48L1783-1795 : « P10 : J'ai suivi une formation de formateur et euh ça ne m'a absolument rien appris. »

Par ailleurs, concernant les conditions de travail caractéristiques du métier de formateur, un point de désaccord se situe au niveau de la précarité, qui ne définit pas les conditions de travail pour tous.

Les participants du groupe des formateurs ont des points de vue divergents concernant l'évolution des engagements en formation des demandeurs d'emploi.

Nous observons aussi que les interactions autour d'objet de désaccord, mettent en avant les représentations de la formation et les positionnements en termes d'approche pédagogique.

EC2P44-45L1645-1666 : « P5 : Non ce n'est pas, ce n'est pas qu'ils ne sont pas experts, c'est qu'ils font de plus en plus face à un public qui répond qui qui n'est pas d'accord. P8 : Qui a l'impression de tout savoir [...] P1 : Fin moi je le prends comme un atout c'est ce que j'aime dans la formation donc euh. Moi je vais en discuter. [...] P5 : J'entends aussi de la part des salariés en entreprises qui accueillent des stagiaires c'est-à-dire que les stagiaires sont insupportables parce que P4 : Ils savent mieux qu'eux. P5 : voilà ils savent mieux que les professionnels. [...]»

Il est intéressant de noter que la légitimité des formateurs est questionnée dans ces confrontations.

Dans le groupe des représentants d'organismes de formation, un désaccord concerne les causes du changement dans les interactions entre organismes de formation. Plus spécifiquement, c'est l'influence du code des marchés publics qui est questionnée. Nous constatons, à travers cet échange, que les participants questionnent la régulation de la formation par le marché et ses effets.

On voit ici que les confrontations de points de vue et l'expression des désaccords, donnent aux participants des pistes de réflexion sur les enjeux de la professionnalisation et du champ de la formation. Les positionnements diffèrent et s'articulent les uns aux autres. Les comités de pilotage ont permis de rendre visible ces positionnements et de donner à chacun la possibilité d'entendre le positionnement des autres et de formaliser, voire d'ajuster, le sien.

1.1.5. L'objet et la démarche d'analyse des besoins en question

Une spécificité de ces participants, dans leur positionnement vis-à-vis de l'action publique (Hassenteufel, 2011) à laquelle ils participent, est de questionner non seulement l'objet pour lequel ils ont été conviés (la professionnalisation des formateurs), mais aussi l'ingénierie de la

démarche de l'analyse des besoins. Leur positionnement traduit des compétences et des appétences en matière d'analyse des politiques publiques (Muller, 2015).

Nous constatons, uniquement dans le groupe des représentants d'organismes de formation, des interactions centrées sur la démarche d'analyse des besoins. Celles-ci donnent à voir leur manière d'envisager cette dernière. Un positionnement plus marqué que d'autres ressort. Il s'agit d'un positionnement en matière d'ingénierie de formation, au sens d'une démarche organisée et rigoureuse d'analyse et de construction de dispositifs ou actions de formation. Ainsi, pour mener leur activité d'analyse des besoins, les représentants d'organismes de formation se positionnent distinctement dans une ingénierie, au sens où ils s'emparent des questions et interagissent pour analyser rigoureusement les données qu'ils apportent, dans la visée de construire quelque chose.

EC1P38L1446-1450 : «P1 : Moi, moi je peux comprendre qu'il y ait moins de moyens et de toute manière, ce n'est même pas une question de comprendre, c'est la situation c'est la réalité donc ce n'est pas la peine de rêver par rapport aux financements qu'on pouvait avoir, mais ça n'empêche qu'on pourrait faire autrement avec les moyens qui sont aujourd'hui les nôtres si on considérait quand même toutes ces problématiques-là et qu'on en tienne compte. »

Ainsi, on voit que les comités de pilotage auxquels ont participé ces acteurs de la formation sont des espaces d'interactions dans lesquels ils expriment leurs positionnements. Ces positionnements sont exprimés à la fois en termes d'échanges de points de vue, d'accords et de désaccords. Ces lieux d'expressions des positionnements permettent aux acteurs de confronter leurs représentations de la professionnalisation et du formateur, et d'ouvrir les réflexions à celles des autres participants. C'est un espace de construction de leurs référentiels.

1.2. Lecture des enjeux de l'analyse des besoins par les participants

L'activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs nous donne des éléments sur les critères d'analyse mobilisés par les participants et sur leur grille de lecture des enjeux de la professionnalisation des formateurs. Ces critères d'analyse et grilles de lecture constituent le cadre de référence de leur positionnement à un instant T concernant la professionnalisation des formateurs.

1.2.1. Confrontation des attentes et intérêts portés par les participants à l'activité collective d'analyse des besoins

La confrontation des attentes et des intérêts portés par les participants pour l'activité collective d'analyse des besoins constitue en elle-même une forme de transaction sociale. Celle-ci met en lumière les perspectives des acteurs et le sens qu'ils donnent à l'action publique centrée sur la professionnalisation des formateurs.

La nature des intérêts exprimés par les participants à l'activité d'analyse des besoins en professionnalisation diffère selon les groupes. Plusieurs financeurs annoncent en début de réunion ce qu'ils imaginent trouver en ce qui concerne le contenu du travail qu'ils vont mener. L'un d'entre eux dit qu'il est curieux de connaître les questions qui seront abordées dans ce travail et il présuppose que seront traitées les questions de l'évaluation de la qualité des formations soulevées par la dernière réforme de la formation.

La nature des intérêts portés à l'activité d'analyse des besoins révèle les attentes des participants vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs. Apparaît alors, de la part des financeurs, un souci d'anticipation des évolutions de leurs activités au regard de la réforme.

À la fin de la rencontre, certains formateurs ont exprimé leurs intérêts à participer à ce travail. L'occasion de faire connaître ses prestations est ainsi verbalisée par un des participants. Certaines prises de parole montrent une forme d'évaluation de l'intérêt de la démarche. Un formateur met en avant la richesse de la créativité à l'œuvre lors de l'activité d'analyse des besoins.

EC2P65L2353-2354 : « P6 : Voilà alors après [...] ce qui semble très très intéressant, très très riche euh j'ai l'impression qu'il y a une grande créativité chez euh chaque personne ici hein »

Un participant au groupe des représentants d'organismes de formation dit aussi espérer que ce travail permette aux acteurs de la formation d'être entendus et d'amener des réactions. Nous constatons que ce travail est abordé par certains sur un axe de changement temporel, porté notamment par une prospective de type constructive et positive.

On voit ici que l'expression des attentes et intérêts des participants concernant l'activité d'analyse des besoins les amène à formuler un positionnement vis-à-vis de la démarche de recherche et de la professionnalisation des formateurs. On peut aussi noter qu'ils apprécient de pouvoir participer à l'élaboration des codes professionnels et à la transformation du monde dans lequel ils vivent.

1.2.2. Les contours de la prescription en question

Les participants interrogent les contours de la commande de la Région concernant cette analyse des besoins. Derrière ces questions, c'est la place et la légitimité des acteurs (Bourdoncle & Frégné, 1998) dans la régulation sociale (Duran, 1999) qui est questionnée. Et c'est aussi la manière dont les acteurs des politiques publiques considèrent le positionnement des acteurs de la formation qui est interrogée.

L'activité collective d'analyse des besoins suscite des interrogations de la part des participants. Nous constatons que dans les différents groupes, les participants, eux-mêmes acteurs de la

formation professionnelle en Lorraine, ont besoin de questionner les objectifs de l'analyse des besoins et les contours de l'objet de l'analyse. Dans le groupe des formateurs, la commande institutionnelle est questionnée.

EC2P74L2684-2703 : « P10 : je voudrais juste mettre du lien aussi les attentes de cette réunion parce que bon moi j'étais évolution du métier de de formateur, là on a beaucoup tourné la discussion sur la professionnalisation par la Région voilà, mais ça veut dire ? Ça veut dire que la Région euh par rapport à cette étude c'est qu'elle envisage un jour de professionnaliser le métier de formateur, c'est-à-dire qu'un formateur qui interviendrait pour la Région devra avoir tel et tel euh P1 : labélisé. P10 : < Oui. [...] »

Nous constatons que c'est le caractère prescriptif de la professionnalisation qui est questionné ainsi que le positionnement de la Région à ce sujet. Ce formateur attribue à la Région un pouvoir et un rôle de régulation de la profession de formateur.

La notion de professionnalisation et celle de métier de formateur semblent peu claires. Ce sont des objets flous qui ont besoin d'être délimités à partir de confrontations de représentations. Dans tous les groupes, le sens du terme professionnalisation est interrogé.

Concernant le métier de formateur, les interrogations au sein des trois groupes portent sur le métier en tant que groupe professionnel. À travers ces interrogations sur le métier, en tant que groupe professionnel, on note ici que les participants sont attentifs à ce qui rassemble ou distingue les professionnels, regroupés sous l'intitulé de formateurs. C'est la dimension collective et identitaire du groupe professionnel qui est questionné.

On voit ici, à travers les questionnements sur la prescription de la Région, que ces comités de pilotage constituent des espaces d'interrogation des politiques de professionnalisation tant au niveau de leurs contenus et objectifs qu'au niveau de la légitimité des actions de régulation.

1.2.3. Des repères de nature différente pour penser la professionnalisation

Les interactions des participants donnent à voir ce sur quoi ils s'appuient pour participer à la transformation du référentiel portant sur la professionnalisation. Ces éléments permettent de comprendre les catégories de pensée qui sous-tendent leur analyse.

Pour mener l'activité d'analyse des besoins en professionnalisation, les participants ont mobilisé des éléments de nature différente. Nous constatons qu'apparaissent de nombreuses interactions concernant les changements.

EC1P5L165-172 : « P1 : Oui moi je vais dire pour rebondir sur ce que disait euh X [...] je crois qu'effectivement alors sans jouer au passéiste et en travaillant depuis un certain nombre d'années

dans ce domaine, 25 ans un petit moins P4 : {rires}. P1 : eh en tant que responsable et euh l'époque a bien changé et ce n'est pas pour dire que c'était mieux avant, mais tout de même c'était mieux avant »

Des participants pointent que la situation porte des changements extrêmement différents vis-à-vis de périodes précédentes. L'un des représentants d'organismes de formation indique, au sujet de la précarité des formateurs, qu'en 25 ans il n'avait rien observé de tel que dans ces dernières années.

EC1P6L219 – 223 : « P2 : Je crois qu'on peut aussi parler de la précarité des formateurs, moi je vois à l'AFPA le nombre de CDD est énorme. P1 : Ouais. P2 : Ça fait euh presque 25 ans que je suis à l'AFPA, ces dernières années je n'avais jamais vu ça avant quoi. »

Ils constatent des transformations au niveau des activités, des pratiques et des difficultés des formateurs. Ces données sont toujours en lien avec les évolutions temporelles, surtout dans le groupe des représentants d'organismes de formation où les participants donnent des repères dans le temps lorsqu'ils s'expriment.

EC1P3L101 : « P4 : depuis euh j'sais pas cinq ans, six ans, sept ans »

L'évolution est abordée non seulement de manière temporelle, mais aussi contextuelle. Les participants précisent leurs difficultés d'ingénierie financière dans la région Lorraine. Le contexte régional est abordé par les participants en termes d'origine d'évolution pédagogique importante en matière de formation d'adultes.

EC1P44L1633-1638 : « P3 : C'est quand même que la Lorraine est un creuset euh important en matière de pédagogie. [...] P1 : Historiquement. P2 : Historiquement. »

Les participants s'appuient sur des indications du territoire pour mettre en avant des spécificités contextuelles régionales et locales. Nous voyons alors que le territoire est abordé comme un espace de spécificités, considérées comme des forces.

Le contexte est spécifié aussi au niveau institutionnel et au niveau des dispositifs de formation. Ainsi un formateur précise qu'il est nécessaire de tenir compte de la spécificité de l'inscription de son institution dans le secteur public hospitalier pour comprendre ses propos.

On voit donc ici que, pour élaborer leur réflexion commune sur la professionnalisation, les participants tournent leurs interactions vers la question des évolutions dans le temps et dans l'espace. Il s'agit de comprendre ce qui change et comment.

Les repères mobilisés par les participants, pour analyser les besoins en professionnalisation des formateurs, ont plusieurs origines. Ils sont notamment issus de l'expérience des participants pour l'ensemble des groupes. Dans les trois groupes, les participants indiquent

partir de leur expérience personnelle pour effectuer des constats ou pour donner des exemples illustrant leurs propos.

Nous observons une nuance, dans la place attribuée à l'expérience, dans le groupe des financeurs. En effet, ils rapportent les propos d'une autre personne au sujet d'une expérience que celle-ci a vécue. L'expérience est donc indirecte et c'est l'interaction entre le formateur et le financeur qui devient le média de cette expérience. Nous retrouvons cette forme de distance vis-à-vis de l'objet d'analyse dans d'autres informations mobilisées. Il s'agit notamment des rapports d'expert que les participants du groupe des financeurs utilisent dans leur activité.

Il est intéressant de constater que cette origine est uniquement présente dans le groupe des financeurs. Cela nous permet de constater un plus grand recul de ces acteurs de la formation vis-à-vis des questions de professionnalisation.

On voit donc que les positionnements des participants concernant les politiques de professionnalisation s'appuient sur leurs expériences directes et indirectes.

1.2.4. Des choix d'action constitutifs de l'activité d'analyse collective

Les choix d'action, que les participants opèrent dans l'activité d'analyse collective, permettent aussi de comprendre comment ils font pour participer collectivement à la transformation de ce référentiel. La nature des choix opérés est constitutive de leur manière collective de penser les questions de professionnalisation.

Les interactions au sein des groupes constituent en elles-mêmes des actions au service de la production d'une analyse des besoins.

En effet, les participants consacrent une grande partie de leurs échanges à l'interrogation du sens des termes exprimés ainsi qu'au choix concerté des termes correspondant au sens accepté comme commun par le groupe. Il s'agit donc pour eux de trouver des codes leur permettant de disposer d'un langage commun. Ils effectuent ainsi des actions de codification. Le sens du terme professionnalisation est interrogé par les participants.

EC1P16L610-612 : « P1 : Non ce que je voulais dire c'est que euh souvent on parlait de professionnalisation, souvent y'a un décalage parce que ce n'est pas le diplôme qui fait l'individu, on a beau être bac+3 ou bac+5 euh nous aussi on a cette exigence à l'entrée hein, mais euh ce n'est pas le diplôme qui fait l'individu. »

Ici par exemple, nous voyons qu'à travers les interrogations portant sur le terme de professionnalisation, ce sont aussi les caractéristiques de ce qui constitue le professionnel qui sont questionnées. Il en va de même pour le métier de formateur. C'est non seulement l'intitulé du métier qui est remis en question, mais aussi la nature de ce métier.

La codification implique un travail d'analyse sur deux plans, au niveau lexical et au niveau de sa correspondance avec les caractéristiques du réel. On trouve alors dans l'activité d'analyse des besoins un effort d'abstraction et de généralisation du concret. C'est ainsi qu'un formateur généralise le concret, en précisant que ses propos ont trait à la gestion du prescrit et du réel. Nous voyons alors que les théories de l'analyse de l'activité sont mobilisées par le groupe des formateurs. Les participants s'appuient sur des théories pour mener cette activité de conceptualisation, apporter une généralisation acceptable par le groupe et expliquer des phénomènes concrets.

L'action collective de codification passe par la confrontation des représentations des participants. Il s'agit notamment pour les participants du groupe des formateurs de s'accorder sur une manière de nommer les clients de leurs interventions.

Ces expressions servent de base à l'action de catégorisation individuelle. Les termes ainsi proposés montrent le positionnement des participants vis-à-vis des objets d'analyse. Dans la citation ci-dessous, le terme « profil », choisi par un participant pour parler de la catégorie des formateurs, démontre une approche évaluative de la professionnalisation et un rapport aux formateurs dans une dynamique de gestion des ressources humaines.

EC1P36L1375-1389 : « M : Hm. Donc là, ce serait des catégories de formateurs, c'est ça ? [...] P5 : + Je marquerai plutôt profil. [...] P2 : Parce qu'on a vu tout à l'heure que les formateurs, ils doivent euh s'adapter donc euh ben un formateur euh donc qui est formateur technique aujourd'hui, demain, il peut être amené à faire euh de l'insertion alors qu'au départ euh c'était pas prévu quoi, voilà donc je je préférerais le terme profil. M : < Que catégorie des formateurs ? P2 : Oui oui >. C'est moins enfermant je pense. [...]»

La confrontation des représentations met en avant la différence dans les critères de catégorisation des participants. Ainsi des formateurs échangent sur le terme de « tuteur » qui varie selon les uns ou les autres. Ils passent du terme « tuteur » à celui de « maître d'apprentissage » ou à celui de « partenaire professionnel tuteur ».

Nous constatons que les participants à l'analyse des besoins en professionnalisation des formateurs mènent spontanément une action d'ingénierie de professionnalisation. Il s'agit notamment pour eux d'effectuer des comparaisons entre les dispositifs, les pratiques, les parcours des acteurs de l'éducation et entre les professions.

Nous constatons que l'action collective d'ingénierie de formation menée par les participants intègre une activité collective d'analyse des enjeux, tel l'accès à la qualification auquel sont confrontés les organismes de formation et les formateurs.

Nous tenons à pointer que les participants des groupes des formateurs et des représentants d'organismes de formation organisent leur réflexion sur la professionnalisation à partir des besoins estimés des apprenants.

Enfin, l'activité d'analyse des besoins menée par les participants lors des entretiens collectifs intègre une grande part de préconisation par l'ensemble des groupes. Cela passe par des activités d'estimation des orientations à venir des besoins, par la formalisation des réponses aux difficultés repérées et par de la construction de plan d'action, notamment en ce qui concerne la prescription d'action de professionnalisation.

On voit ici que les participants ont fait des choix d'actions leur permettant d'interagir et réfléchir à la question de la professionnalisation des formateurs. Ces actions ont trait à l'interrogation du sens des termes, la confrontation des représentations, la catégorisation thématique, la codification, l'analyse des enjeux et la proposition de préconisations. Ces choix traduisent comment ces participants se positionnent face à la commande institutionnelle du Conseil Régional. Et il apparaît qu'ils se positionnent dans l'ingénierie de développement du territoire.

Ces premiers éléments liés aux perspectives des acteurs nous amènent à constater d'une part que ces comités de pilotage ont constitué des espaces d'élaboration du champ professionnel de la formation et de construction de leurs référentiels (Muller, Leca, Thoenig et.al, 1996, 100), et d'autre part que ces acteurs de la formation montrent un positionnement tourné vers la participation aux politiques de régulation sociale et professionnelle.

2. Caractérisation du formateur par les participants

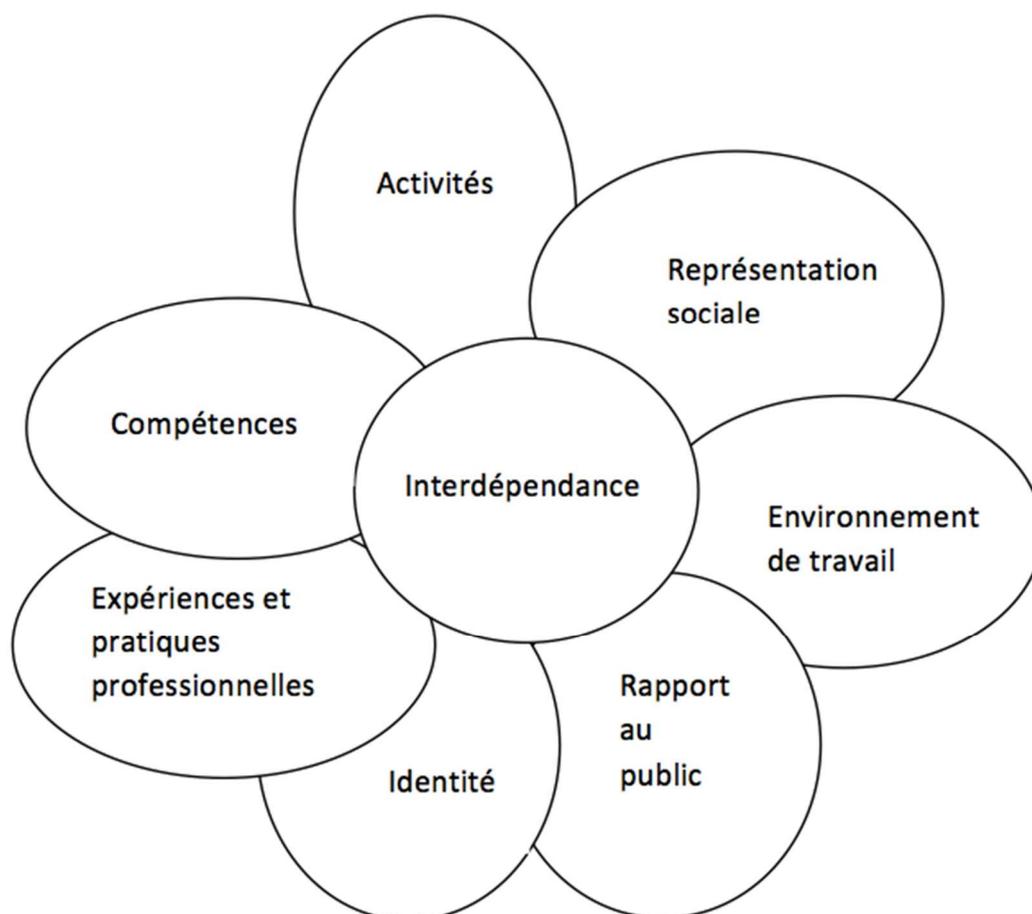
Dès lors que nous nous intéressons à la place de la formation dans le processus de développement du territoire (Ferrand 2010), il est nécessaire de nous intéresser à la manière dont les formateurs sont considérés par les acteurs de la formation. La caractérisation du professionnel formateur par les participants donne à voir comment ils pensent la profession (Dubar, Tripier, 1998) et plus spécifiquement la profession de formateur.

Nous allons, dans cette deuxième partie, repérer des critères sélectionnés par les participants pour caractériser le professionnel formateur et des caractéristiques spécifiques du formateur telles que représentées par ces participants. Nous retenons ainsi sept catégories à partir desquelles est caractérisé le formateur en tant que professionnel : les compétences, l'identité professionnelle, les activités, l'environnement de travail, les pratiques professionnelles, l'expérience et la représentation sociale.

Il s'agit, à travers ces éléments, de se demander comment et en quoi les acteurs de la formation inscrivent la profession de formateur dans un processus de régulation sociale et professionnelle.

Voici en schéma comment les acteurs interviewés caractérisent le professionnel formateur :

Schéma n°2 : Caractérisation du professionnel formateur



Les participants caractérisent le formateur à partir de sept catégories de critères interdépendants. Il s'agit des compétences du formateur, de ses activités, de sa représentation sociale en termes de rôle, de place et de statut, de son environnement de travail en termes de contexte et de condition de travail, de son rapport au public, de son expérience et ses pratiques professionnelles ainsi que de son identité. L'ensemble de ces catégories constitue les contours de leur définition du professionnel formateur et donne à voir les spécificités de la profession de formateur en lien avec la régulation sociale.

2.1. Le professionnel formateur caractérisé par ses compétences

La façon dont les participants caractérisent les compétences du professionnel formateur met en avant ses capacités d'action et d'adaptation sociale. Les compétences ainsi caractérisées situent le professionnel formateur dans des actions d'ordre interactionnel, transactionnel et social.

Nous allons d'abord considérer la caractérisation du critère des compétences, mobilisé par les participants, pour définir le professionnel formateur. Nous pouvons distinguer trois types de compétences abordées : les compétences d'ordre relationnel, les aptitudes comportementales et les compétences de nature technique. Il convient aussi de constater que les compétences sont un critère mobilisé uniquement par le groupe des formateurs et le groupe des responsables de formation pour caractériser le professionnel formateur.

Concernant plus particulièrement la caractérisation du formateur, au niveau des compétences relationnelles, ce sont des capacités centrées sur la communication qui sont mises en avant, telles que l'empathie, l'autorité, la patience et la réactivité vis-à-vis des interlocuteurs.

Concernant les aptitudes comportementales du professionnel formateur, celles-ci sont abordées comme des traits de personnalité, voire par certains comme des prérequis pour exercer une profession. Un formateur considère notamment que le formateur bénéficie de prédispositions qu'il découvre au fur et à mesure de la mobilisation de ses compétences.

Ces compétences peuvent être nommées par les termes « attitudes », « qualités », « capacités » par les participants.

ECP45L1640-1643 : « qu'on oublie un peu euh tout le côté euh acquisition de compétences transverses qui à mon sens sont largement aussi importantes euh des connaissances euh théoriques euh pures, voire pratiques, mais en tout cas moi je pense qu'on oublie moi le champ des de tout ce qui est compétences transverses euh liées euh à l'attitude. »

Concernant le contenu caractérisant le formateur, la citation ci-dessus illustre bien que les compétences transverses sont repérées par les participants comme étant essentielles au formateur. Il s'agit ici non seulement de compétences liées à la capacité du formateur à être polyvalent dans la réalisation du travail, mais aussi de l'interdépendance de ses compétences les unes avec les autres.

Des participants indiquent que, pour le formateur, cela implique de pouvoir gérer les « imprévus », les « priorités », les « urgences ». La capacité de gestion devient alors une compétence transverse qui permet au formateur de s'assurer de l'interdépendance de ses compétences.

Cette interdépendance trouve sa source dans les activités spécifiques du formateur dont les actions s'enchevêtrent fortement. Des représentants d'organismes de formation s'accordent à dire que, dans l'activité de suivi des stagiaires en entreprise, le formateur agit aussi en matière de valorisation du stagiaire et de négociation de contrats pour favoriser son employabilité au sein de cette entreprise.

Nous constatons que le formateur est qualifié de « volatil », passant d'une action à une autre, d'un contexte à un autre et nécessitant la mobilisation de compétences interdépendantes et variées. Les autres compétences comportementales attribuées au formateur sont l'adaptabilité, la réflexivité, le dynamisme, la créativité et l'autonomie. Un formateur pointe que le développement continu des compétences en adaptation avec les situations rencontrées n'est pas visible.

Les formateurs parlent aussi de leurs compétences techniques. Ils les relient à leurs connaissances et plus spécifiquement à leur connaissance du public. Ils mettent en avant leurs compétences techniques liées à la pédagogie, au sens de la prise en considération des besoins des apprenants dans l'animation de groupes de formation. Ils les nomment « compétences sociales ».

On note que l'attribution, par les participants aux formateurs, de compétences sociales et relationnelles et de fortes capacités d'adaptation les positionne dans un rôle social important.

2.2. Le professionnel formateur caractérisé par ses activités

Les participants pensent la profession de formateur à partir de ses activités. Les activités sont une manière pour eux d'attribuer un sens (Dubar & Tripier, 1998) à la profession de formateur et de positionner le formateur au niveau du développement du caractère cognitif de la société (Carré, 2000).

Pour définir le professionnel formateur, les participants évoquent ses activités, sans pour autant rentrer dans son analyse.

Plus particulièrement, l'animation pédagogique est une activité mise en avant par les trois groupes. Elle apparaît 6 fois dans leurs discours. L'animation pédagogique est considérée notamment à travers les interactions du formateur avec un public. Des formateurs parlent de l'animation pédagogique en termes d'intervention avec le public. Ces interactions ont pour nature l'animation de groupe selon un formateur, la transmission de savoir selon un représentant d'organismes de formation. Trois formateurs expliquent que l'animation pédagogique comprend de l'accompagnement individuel dans une dynamique de groupe.

L'ingénierie pédagogique (4 occurrences) et l'ingénierie de formation (5 occurrences) sont aussi des activités caractérisant le professionnel formateur d'après le groupe des financeurs et celui des formateurs. La fréquence d'occurrence concernant ces activités est moyenne, mais elle montre que ce sont des activités existantes. Un financeur indique que l'ingénierie de formation est une activité nouvelle pour le formateur, en rapport avec l'évolution du contexte de la formation. Il évoque le cas de formateurs qui ont analysé les besoins des entreprises et développé un réseau pour proposer une offre de formation en se tournant vers de nouveaux dispositifs de financement. Selon un formateur, cette activité d'ingénierie de formation n'est pas reconnue au sens où les propositions qu'il effectue ne sont pas suivies par son institution.

Le recrutement de stagiaire (4 occurrences) et la commercialisation (1 occurrence) sont d'autres activités mises en avant dans le groupe des formateurs pour caractériser le formateur.

2.3. Le professionnel formateur caractérisé par son rôle social

Les participants considèrent le rôle du formateur dans la société comme une de ses composantes identitaires (Martin et. al., 2005). Une spécificité de cette profession concerne son positionnement social.

Le professionnel formateur est caractérisé par les participants par le rôle qu'il tient dans la société et dans l'institution, ainsi que par la place qu'il y occupe et par le statut qu'il détient.

Concernant son rôle dans son institution, les représentants des organismes de formation et les formateurs pointent les missions du professionnel. Concernant le rôle du formateur dans la société, nous constatons qu'il est de plusieurs ordres. Le formateur est considéré par les financeurs et les formateurs à travers son rôle de médiation pédagogique, de médiation sociale, d'expertise, de traduction et surtout d'accompagnement du développement. L'accompagnement, et plus spécifiquement l'accompagnement du développement, ressort en tant que rôle caractérisant le formateur. Le développement englobe ici la transformation, le changement, la construction de la personne en phase d'apprentissage.

Le professionnel formateur se caractérise pour les participants également par la place qu'il occupe dans la société, en lien avec son rôle. Cette caractéristique est traitée uniquement par le groupe des formateurs. Ainsi les participants pointent que la place du formateur se situe entre les institutions et les bénéficiaires et au niveau des conflits intergénérationnels.

Enfin, les propos échangés intègrent la question des statuts, au sens où ils configurent les contours juridiques du positionnement professionnel et impactent les pratiques des professionnels. Le statut est un critère mobilisé par les participants des trois groupes pour

définir le professionnel formateur. Nous constatons que le positionnement professionnel est non seulement un moyen pour les participants de caractériser ce professionnel, mais aussi qu'il est un objet de travail du formateur régulier dans son activité. Ce positionnement se « travaille » par les formateurs tant auprès des publics qu'auprès des organismes qui les emploient.

EC2P26L950-965 : « [...] P3 : Le positionnement, positionnement vis-à-vis des institutions, positionnement vis-à-vis des publics [...] dans un centre de formation pour apprentis on se bat tous les jours pour dire que les jeunes ne sont pas au lycée, ils ne sont pas au bahut, qu'on n'est pas prof. Ils sont en centre de formation professionnelle où ils ont en face d'eux des professionnels qui sont là pour les former donc voilà ça c'est une euh c'est une vraie difficulté euh alors non pas que c'est difficile à faire, mais c'est très récurrent donc c'est un travail qu'on doit remettre tous les jours, tous les jours sur le métier de euh de ce positionnement professionnel par rapport à. M : Donc autant dans la pratique que vis-à-vis du public ? P3 : Ouais >. [...] Et puis des institutions qui nous embauchent. »

Le statut est mobilisé comme une caractéristique juridique du rapport du formateur avec les institutions pour lesquelles il travaille. Ainsi, les formateurs utilisent le terme « statut » pour distinguer le formateur salarié d'une même institution du formateur vacataire ou indépendant.

De plus, des représentants d'organismes de formation distinguent les statuts des formateurs à travers leur rattachement institutionnel. Ainsi, ils parlent de statut consulaire, de statut Education Nationale, de statut AFPA. Ils différencient ces statuts de ceux des organismes de formation privés régis par la convention collective des formateurs.

EC1P26L976-990 : « P3 : Euh quand on est euh formateur à la CCI, on est sous un sous un certain statut. P1 : Hm hm. P3 : Le statut consulaire. M : Hm hm. P3 : Quand on est à l'Educ- on est sous un autre statut, le statut Educ-. M : Hm. P3 : Quand on est à l'AFPA on est encore sous un autre statut, le statut AFPA et quand on est dans les organismes P4 : Privés. P3 : de formation dits privés euh on va se retrouver sous la convention collective des formateurs. M : Hm. P3 : Et ces, un, deux, trois, quatre là hein on en a peut-être oublié d'ailleurs »

Nous constatons dans tous les cas que le statut est mobilisé par les participants pour distinguer les formateurs, notamment en termes de positionnement social et d'environnement de travail.

2.4. Le professionnel formateur caractérisé par son environnement de travail

Les participants pensent les spécificités de la profession de formateur au niveau de son environnement de travail. Son environnement de travail la distingue et la différencie des autres professions. Il est caractérisé par des dynamiques de territoire dans la mesure où le travail du formateur a trait à et est contraint par les processus de développement des acteurs individuels et collectifs d'un espace socio-économique donné.

La partie qui suit concerne la caractérisation par les participants du critère d'environnement de travail pour définir le professionnel formateur. L'environnement de travail comprend les caractéristiques des contextes de travail, des conditions de travail et des publics.

Le contexte professionnel

Nous constatons que le contexte professionnel du professionnel formateur peut être considéré comme un espace de confrontation culturelle, sociale et scientifique qui caractérise son environnement et impacte ses pratiques. Le contexte est une composante mobilisée par les participants dans leur manière de caractériser l'environnement du formateur. En effet, les représentants des organismes de formation relèvent que les conditions de travail des formateurs sont totalement dépendantes de l'évolution du contexte socio-économique.

Certaines spécificités de la profession sont mises en avant par les formateurs et les représentants d'organismes de formation, telles que les contraintes administratives reposant sur le formateur et la complexité et l'opacité du système administratif.

Le contexte du professionnel formateur est caractérisé par les participants à travers la disparité d'activités et de compétences existantes dans un même groupe professionnel (12 occurrences, dont 8 au sein du groupe des représentants d'organismes de formation et 4 au sein du groupe des formateurs). Le groupe professionnel des formateurs est d'ailleurs nommé « les métiers de la formation ». Cela nous permet de constater que le groupe professionnel du formateur est composé de plusieurs catégories de métier. Le métier se distinguerait alors de la profession par ses spécificités pratiques issues de son rapport à l'environnement de travail.

Ensuite un participant au groupe des formateurs s'appuie sur les relations professionnelles pour caractériser le formateur dans son environnement de travail. Il indique que le formateur interagit avec des responsables pédagogiques, des commanditaires ou des stagiaires.

Les formateurs et les représentants d'organismes de formation pointent aussi l'instabilité du contexte du formateur et la précarité de ses contrats. Un représentant des organismes de formation indique que cette instabilité a des répercussions sur le niveau des compétences des formateurs.

Mais c'est surtout l'impact du contexte sur les pratiques et activités du professionnel formateur qui est mis en avant. Cet impact sur les activités et les pratiques du formateur trouve, selon les participants, d'autres origines que la réforme, telle que les stratégies financières, l'organisation du travail ou l'évolution des technologies.

Les conditions de travail

Les conditions de travail sont mobilisées par les participants pour caractériser le professionnel formateur à travers plusieurs critères : le travail d'équipe, le rythme de travail, la variabilité des conditions de travail, le volume de travail, les contraintes et l'évolution du professionnel dans son poste.

Nous relevons que les participants mettent en avant qu'une part importante de l'activité du formateur n'est pas visible ni reconnue, car en dehors des temps d'intervention directe avec le public.

Nous tenons à souligner que la précarité de l'emploi et des activités est mise en avant pour définir le formateur, quel que soit le type de contrat qu'il a conclu avec l'organisme qui l'emploie.

EC2P22L797-805 : « P1 : C'est une forme de précarité si parce que ça peut être une précarité due au statut ça peut aussi être une précarité sur les actions sur lesquelles on est où l'on se mobilise euh parfois on se spécialise dans un domaine tac la formation s'arrête P8 : Oui hm. P1 : du coup il faut rechanger fin. P5 : En plus c'est beaucoup sur des appels d'offres [...]. P1 : Ouais et là on est toujours euh sur des appels d'offres qui sont en cours euh donc j'avais dire et même si on est en CDI de toute façon euh fin de ce qui est mon cas sur le GRETA on diminue aussi les actions »

Le public

L'environnement de travail est configuré aussi par le public concerné par l'activité du professionnel. Il est d'autant plus caractéristique du professionnel formateur qu'il est intégré à l'environnement de son activité principale. Ainsi, des formateurs comparent le formateur à un acteur de théâtre face à son public.

EC2P17-18L673-684 : « P10 : C'est comme un acteur de théâtre P4 : Oui. P10 : il a un public et puis euh en fonction du public et puis c'est aussi faire son show quelque part. On peut être relativement réservé dans la vie et être formateur à partir du moment où l'on est euh un acteur qui va être très timide devant la scène il va être complètement euh changé, [...] P1 : Il s'expose. [...] P10 : Il va faire son show et puis sentir le public et puis d'un public à l'autre il va se dire euh faut que je tire les rennes euh faut recadrer et ça va être très bien et du jour au lendemain P4 : Hm. P10 : pour la même formation, le même thème euh ça va être complètement différent ça va être très très long ou la journée va passer très vite. »

On voit dans cette citation que les formateurs intègrent totalement le public dans le « décor » de leur travail. Ils mettent en avant que la représentation et l'exposition de soi sont prépondérantes dans leur activité. Cela implique ici de considérer que dès lors qu'il est en lien avec le public, le formateur agit en tant que représentant d'un personnage qui caractérise aussi son environnement.

2.5. Le professionnel formateur caractérisé par son rapport au public

Les participants pensent une spécificité du positionnement de la profession de formateur dans la société au niveau de son rapport au public. C'est aussi de cette manière qu'ils la distinguent des autres professions. La catégorie du public et de ses besoins caractérise selon eux le professionnel formateur. Les formateurs évoquent une implication et une présence constantes avec les personnes.

Deux des représentants d'organismes de formation précisent que ce dévouement était encore plus marqué 25 ans auparavant, où les formateurs s'engageaient dans cette profession, telle une « vocation », un « sacerdoce ».

Les besoins du public et son évolution sont centraux dans la caractérisation par les participants du travail du professionnel formateur. Le groupe des représentants d'organismes de formation considère unanimement que l'évolution de la profession de formateur dépend de l'évolution de son public. Et les formateurs montrent qu'ils tiennent d'abord compte des difficultés et besoins des publics pour ajuster et remettre en question leurs pratiques. Nous constatons en effet que les besoins du public sont au cœur des pratiques et de l'évolution des compétences du professionnel.

Ce rapport au public impacte l'intitulé de la profession et sa fonction. Il est lisible dans les termes mobilisés par les participants pour désigner les professions et fonctions de la formation. Certains parlent de « conseiller en insertion », d'autres de « coach en formation ». Ici, « coach en formation » est mobilisé par un financeur pour parler d'un formateur auprès d'un public à distance.

Les écarts dans les typologies de publics différencient les professionnels de la formation. Les participants effectuent une différenciation des professionnels d'un même groupe à partir des spécificités liées au public, tels que les travailleurs handicapés ou des stagiaires dans des secteurs avec de faibles débouchés.

2.6. Le professionnel formateur caractérisé par son expérience et ses pratiques professionnelles

Les participants parlent de la profession de formateur en pointant l'impact de ses expériences sur son travail, son parcours et ses pratiques. En tenant ainsi compte du passé, ils donnent à voir la dimension évolutive de cette profession et la place des rapports sociaux dans le développement des professionnels de la formation. Avec cette manière de caractériser la profession de formateur, on voit qu'ils pensent les professions non pas de manière corporatiste ou libérale (Dubar & Tripier, 1998), dans une idée de protection et réglementation de l'accès à la profession, mais plus dans une ouverture au monde et à l'histoire des individus.

Le critère d'expérience

Pour définir le professionnel formateur, les participants mobilisent le critère d'expérience. Ce terme est utilisé dans l'idée du parcours et dans celui de l'impact des expériences passées.

Concernant le parcours du formateur, les participants questionnent sa durée dans la même profession et remettent en question l'intérêt de pérenniser le parcours du formateur dans sa profession, au regard de ses conditions de travail.

EC1P40L1058-1512 : « P1 : Alors après, il y a une question que parfois je me pose, est-ce qu'on peut être formateur toute sa vie ? Je ne crois pas. P2 : Hm. Tout à fait. P1 : Je ne crois pas. Je pense qu'aujourd'hui euh, formateur toute sa vie, c'est usant oui, ce n'est pas sécurisant parce que hein, on parlait de pérennité ... et tout. »

Ces acteurs caractérisent le professionnel à partir de sa durabilité à un poste. Cela implique de considérer comme stables les conditions de travail. Dans le cas du professionnel formateur, cela reviendrait à accepter la pénibilité et le risque au niveau de la santé au regard des conditions de travail et de les déconnecter de l'organisation du travail.

Nous constatons aussi que le parcours est mobilisé sur le registre de l'ensemble des expériences professionnelles antérieures à l'accès à la profession de formateur.

On constate aussi une diversité dans ces parcours de formateur. Cette diversité caractériserait le professionnel formateur. Ces parcours antérieurs sont mobilisés aussi au travers de l'identité professionnelle précédemment portée par le professionnel et qui apparaît toujours dans la présentation de soi.

Les expériences vécues dans les professions précédentes sont considérées par un formateur comme des atouts, en ce qu'elles apportent des compétences supplémentaires qui deviennent aujourd'hui nécessaires dans cette profession. Il parle notamment des compétences commerciales. L'expérience apparaît alors comme caractéristique du professionnel formateur.

Enfin, l'expérience est traitée, par le groupe des formateurs et un représentant d'organisme de formation, en termes d'impact sur le travail. Elle est considérée à travers la rencontre avec de nouvelles activités, le développement de la pratique professionnelle et la construction d'habitudes de travail. Cette expérience vécue s'appuie sur les pratiques singulières menées par le professionnel formateur.

Les singularités du professionnel formateur issues de ses pratiques

Les pratiques sont un critère de caractérisation par les participants du professionnel formateur. Il est mobilisé par le groupe des formateurs et celui des représentants d'organismes de

formation. Les formateurs se saisissent de leurs expériences pour parler de leurs pratiques professionnelles et délimiter les contours du professionnel formateur. Il s'agit pour eux de repérer les spécificités de la pratique du métier. L'adaptation présente dans les pratiques du formateur est aussi repérée par les représentants d'organismes de formation comme caractérisant le professionnel formateur.

Dans les propos tenus, l'intérêt porté au travail paraît différent. Alors qu'un formateur indique que ce qui est caractéristique des pratiques des formateurs est d'avoir plusieurs « casseroles sur le feu », un autre participant lui répond qu'il s'agit justement de ce qu'il aime. Un autre précise qu'il apprécie particulièrement de recevoir régulièrement des cadeaux tels que des boîtes de chocolat en fin de formation et d'entendre la satisfaction des stagiaires. Ces éléments montrent que ces points d'intérêt sont différents d'un professionnel à l'autre. Pour l'un, c'est l'intensité liée à la pluralité des actions à mener qui l'intéresse, pour un autre, la gratification comme indicateur de reconnaissance est très appréciée. Nous constatons que les objets d'intérêts s'appuient sur la singularité de la personne.

Le critère de pratiques a trait aussi au style de professionnel. Des formateurs indiquent, qu'à travers les pratiques de leurs activités, chaque formateur développe un style. Les formateurs considèrent que c'est dans la pratique et l'expérience singulière de leurs activités qu'ils développent leur style professionnel en prenant appui sur le genre⁶ convenu.

2.7. Le professionnel formateur caractérisé par son identité

La profession de formateur est abordée par les participants en termes d'identité, à double titre. D'une part, la notion de profession interroge les identités sociales et professionnelles des individus, ici celles des formateurs (Dubar, 1991). Et d'autre part, les formateurs accompagnent les processus identitaires des individus qu'ils participent à former. S'intéresser aux professionnels en termes d'identité tel que le font les participants indique qu'ils pensent les mouvements de positionnement des acteurs dans une configuration donnée.

⁶ Nous nous appuyons sur Clot et Faïta (2000) pour définir le style en tant que mouvement singulier du professionnel qui apporte des transformations au genre professionnel (le genre étant considéré comme une base stabilisée temporairement qui exprime, reconnaît et partage les contours d'un métier et à laquelle se réfèrent les professionnels pour agir). Le style est considéré par les participants comme un appui pour mener leurs activités.

Lorsque les participants font mention de l'identité, il s'agit plus spécifiquement de l'appartenance à l'institution et à la profession et des stratégies identitaires⁷ en œuvre chez le formateur.

Les participants des groupes des financeurs et des formateurs indiquent que le formateur est identifié et considéré à partir de l'institution au sein de laquelle il travaille. Concernant l'appartenance, elle est soit relative à la profession, soit à l'institution.

Dans le rapport identitaire à la profession de formateur, c'est l'appartenance en tant qu'identité collective qui est mobilisée. Ainsi un formateur précise que les autres participants sont selon lui tous plus formateurs que lui.

EC2P26L945-949 : « P3 : Y'a y'a la question de l'identité professionnelle qui peut être une difficulté pour certaines personnes euh est-ce qu'on est formateur ? Est-ce qu'on est enseignant ? Est-ce qu'on est prof ? Est-ce qu'on est euh, voilà c'est tous des questions qu'on qui peuvent se poser et [...] de l'identité professionnelle du formateur. »

Nous constatons que l'institution a un fort impact sur les activités, pratiques et stratégies identitaires du professionnel formateur. Les stratégies identitaires sont relatées par les participants à partir des questions qu'elles soulèvent chez le professionnel dans sa pratique.

Nous constatons que ce qui caractérise le formateur est la constance de ses interrogations identitaires, et donc de son questionnement, sur la place qu'il occupe dans la société.

EC1P36L1358-1363 : « P2 : Alors, il y a des comment, on voit par la force des choses, le formateur en maçonnerie bah euh entre guillemets il fait du social et il nous pose la question jusqu'où je dois aller dans mon activité parce que je suis pas une assistante sociale. P3 : Ouais. P2 : Je ne suis pas un médecin euh, qu'est-ce que je suis ? Ça c'est la question du formateur, jusqu'où je vais ? »

En conclusion de cette partie, nous voyons que les thèmes des compétences, des activités, du rôle social, de l'environnement de travail, du rapport au public, de l'expérience et de l'identité permettent aux participants de caractériser le professionnel formateur. C'est à travers ces différentes dimensions qu'il est positionné par ces acteurs comme professionnel dans le champ de la formation. On trouve, dans ces catégories, les caractéristiques qui le distinguent des autres professionnels travaillant dans d'autres champs socio- professionnels et notamment son rôle dans la régulation et le développement de la société. On voit aussi que le

⁷ Nous entendons par stratégie identitaire la dynamique consciente et inconsciente de positionnement d'une personne mise en œuvre pour gérer des tensions intérieures et extérieures à elle-même, inhérentes à ses problématiques identitaires (Kaddouri, 2007).

positionnement du formateur lui appartient et qu'il est dépendant de la manière dont il est vu par les autres acteurs.

Nous voyons aussi, à travers cette caractérisation collective, que ces comités de pilotage constituent des espaces d'expression, de codification et de construction de référentiel commun aux acteurs de la formation. Les acteurs du champ de la formation, à travers leur participation à ces comités, participent à l'action publique de régulation sociale et professionnelle.

Dans ce corpus apparaît ainsi, comme nous venons de le voir, la caractérisation du professionnel formateur par les participants. Ils parlent non seulement de ce qui le caractérise, mais aussi de ce qui constitue selon eux la professionnalisation des formateurs. Ils abordent la professionnalisation des formateurs à partir d'entrées différentes.

3. La professionnalisation des formateurs selon les participants

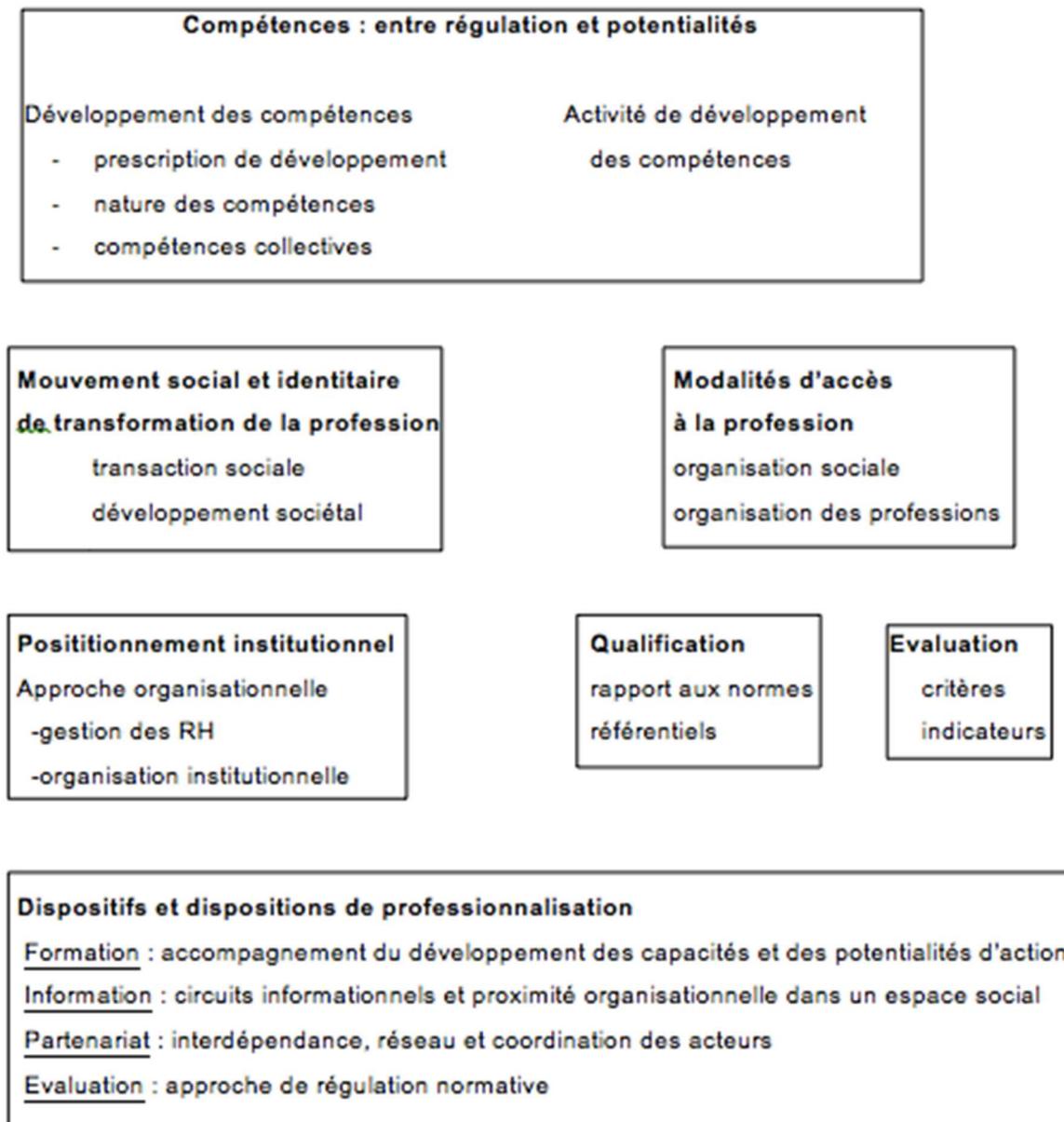
Nous montrons dans cette troisième partie, les différentes façons qu'ont les participants d'aborder la professionnalisation et plus spécifiquement la professionnalisation des formateurs. Nous souhaitons ici mettre en avant les différentes entrées leur permettant d'aborder la professionnalisation ainsi que les distinctions spécifiques à la professionnalisation des formateurs. Ces distinctions sont particulièrement visibles au niveau du développement des compétences (Wittorski, 2005) des formateurs.

Les participants abordent la professionnalisation non seulement en termes de développement des compétences, mais aussi en termes de mouvement collectif social et professionnel. On voit qu'ils pensent ainsi de manière globale les processus de professionnalisation et les intègrent à un mouvement de transformation de la société (Dewey, 1975).

Il s'agit à travers ces éléments de s'interroger sur les formes de développement potentiel liées aux positionnements des acteurs de la formation dans les processus de régulation sociale.

Voici en schéma la manière pour les participants d'aborder la professionnalisation.

Schéma n°3 : Représentations de la professionnalisation



Les participants abordent la professionnalisation à partir de 7 entrées. La première entrée a trait aux compétences. D'une part, ils caractérisent la professionnalisation à partir du développement des compétences, et d'autre part, ils la caractérisent comme une activité de développement des compétences. Concernant l'objet même de développement des compétences, il s'agit pour les participants d'indiquer la nature de la prescription de développement ou de maintien des compétences. Il s'agit aussi pour eux d'indiquer la nature des compétences individuelles à développer ou à maintenir pour rester formateur. Et enfin,

pour cette sous-catégorie, il s'agit de préciser la nature des compétences collectives et leur mécanisme de développement.

Cette manière d'aborder la professionnalisation en termes de prescription a trait à la régulation sociale (Duran, 1999) dans l'idée d'inscrire les individus dans une démarche d'adaptation aux normes. Elle a trait aussi aux potentialités de développement, en ce qu'elle questionne les capacités des professionnels à se développer pour conserver leur place au sein de leur entreprise ou de leur profession.

Les participants utilisent une autre entrée, liée à la transaction sociale et à la transformation de la société, pour caractériser la professionnalisation : la professionnalisation considérée comme un mouvement social et identitaire de transformation de la profession.

On voit aussi qu'ils caractérisent la professionnalisation en termes d'organisation de la société et plus spécifiquement d'organisation des professions à partir de l'entrée des modalités d'accès à la profession.

Ils s'appuient aussi sur une approche organisationnelle (Wittorski, 2005) de la professionnalisation, à partir de l'entrée de la qualification et de celle de l'organisation du travail, celle-ci étant déclinée en deux sous-catégories : la gestion des ressources humaines et l'organisation institutionnelle du travail.

La qualification est aussi une entrée qu'utilisent les participants pour caractériser la professionnalisation. C'est alors sa dimension normative de régulation sociale qui est interrogée au niveau individuel et collectif. Elle met en avant, aussi, la question de la place des référentiels de formation dans les référentiels (Muller, 2015) d'action publique.

Enfin, ils identifient des dispositifs et de dispositions de professionnalisation différents :

- 1) la formation comme modalité de professionnalisation. Ils interrogent ici l'accompagnement du développement des capacités et des potentialités d'action,
- 2) les dispositions d'information à visée de professionnalisation. Ils interrogent ici les circuits informationnels et la proximité organisationnelle dans un espace social
- 3) les dispositions partenariales à visée de professionnalisation. Ils interrogent ici les relations d'interdépendance entre les acteurs, les formes de réseau et la coordination des acteurs
- 4) l'évaluation considérée comme une action de professionnalisation. Ils s'appuient ici sur une approche normative de la régulation sociale.

3.1. La professionnalisation entendue comme un processus de développement des compétences

3.1.1. Un développement de compétences prescrit

Aborder la professionnalisation en termes de prescription de développement ou de maintien des compétences est une entrée qui traite à la fois de la régulation sociale (Duran, 1999) et de potentialités de développement. La prescription à développer des compétences inscrit les individus dans une démarche d'adaptation aux normes établies par les employeurs et/ou par les professions (lorsqu'elles sont représentées par une instance). Cette façon de considérer la professionnalisation questionne les capacités individuelles des professionnels à continuer à se développer pour conserver leur place au sein de leur entreprise ou de leur profession.

Ainsi la première entrée pour la professionnalisation se situe au niveau des professionnels. Lorsque les participants s'intéressent à la professionnalisation centrée sur les professionnels, c'est en termes de développement ou de maintien de leurs compétences.

Les compétences sont abordées par les participants des trois groupes. Le groupe des formateurs définit ce terme deux fois. Ils considèrent que les compétences sont constituées de savoirs de nature différente et notamment des connaissances, des savoir-faire et des savoirs comportementaux. Nous considérons que les compétences sont d'autant plus centrales dans le discours des formateurs qu'elles s'appliquent à leur activité dans l'accompagnement du développement des compétences (cf. partie 2) et à leur propre professionnalisation.

Ces compétences sont abordées par les participants en termes de prescription placée au niveau de l'individu.

EC1P2L72-73 : « P4 : Donc euh déjà rien que ça on voit que c'est souvent entre guillemets quelqu'un qui doit avoir de multiples compétences. »

Les verbes employés dans leurs discours sont significatifs de la prescription (par exemple « demander de » ou « doit avoir »). Lorsqu'ils sont accordés à un sujet désignant un ou des formateurs, ils mettent en avant la prescription placée sur les compétences des formateurs.

Dans le discours des participants, la prescription porte aussi sur la responsabilité des représentants des organismes de formation à professionnaliser les formateurs.

EC1P3L103-104 : « et où chaque organisme de formation doit se débrouiller avec ses propres moyens pour professionnaliser les formateurs »

Les participants interrogent la nature des compétences des formateurs nécessaires à développer ou à maintenir pour leur permettre de mener leurs activités. Ils abordent des compétences de nature différente, telles que les connaissances, les compétences techniques et méthodologiques, les compétences relationnelles, les compétences comportementales.

Les connaissances : réglementaires, juridiques et du public

Les connaissances sont abordées par les participants parmi l'ensemble des compétences à développer ou à maintenir. Les financeurs et les formateurs mettent en avant l'importance des connaissances réglementaires et juridiques en matière de formation.

Les financeurs et représentants d'organismes de formation s'intéressent aux compétences des formateurs en termes de connaissance du public et/ou de l'entreprise auprès desquelles il intervient.

Les compétences techniques et méthodologiques

Les participants des trois groupes mettent en avant les compétences techniques et méthodologiques nécessaires au professionnel pour mener ses activités. Nous constatons qu'elles ont trait à trois grandes catégories d'activité du formateur : l'animation pédagogique, l'ingénierie de formation et la didactique.

La maîtrise des technologies et méthodologies numériques est considérée comme nécessaire par les trois groupes dans le cadre notamment des actions d'animation pédagogique.

Ensuite, concernant l'activité d'ingénierie de formation, les compétences d'ordre stratégiques et méthodologiques sont mises en avant principalement par les financeurs. Il s'agit notamment de capacité d'anticipation et d'analyse indispensable à l'activité d'analyse des besoins.

L'inventivité et la capacité à être force de proposition sont pointées concernant la création de proposition d'action. Les participants considèrent ces compétences comme nécessaires au maintien de l'activité du formateur. Elles lui permettent de se positionner face à un contexte qui ne lui assure plus de stabilité économique et de trouver en les créant de nouveaux espaces pour travailler.

La capacité d'argumentation orale et écrite est attendue par les financeurs pour défendre et promouvoir une proposition de programme ou une réponse à appel d'offre. Cette capacité est en lien avec la possibilité donnée au formateur de mise en œuvre d'une démarche commerciale nécessaire pour mener ses activités.

Enfin, concernant les compétences techniques et méthodologiques, les formateurs et représentants d'organismes de formation parlent de l'aptitude à interroger et s'approprier les savoirs et l'actualité, en rapport avec la didactique et la veille, présentes dans les activités du formateur.

Les compétences comportementales

Ensuite, nous constatons que les participants abordent des compétences comportementales. Ils parlent notamment de la capacité de remise en question de ses pratiques. La capacité d'adaptation est largement citée par l'ensemble des groupes. Ils attribuent cette capacité d'adaptation à plusieurs éléments : aux caractéristiques du public, au contexte et aux contraintes de l'entreprise. La capacité d'adaptation du formateur apparaît comme nécessaire pour trouver sa place et son rôle dans l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

Les compétences relationnelles

Parmi les compétences comportementales, les compétences nécessaires pour mener les activités du formateur sont aussi centrées sur des compétences d'ordre relationnel. Elles sont fortement traitées par le groupe des financeurs (8 occurrences sur 11).

Il s'agit plus précisément des capacités de réserve et de synthèse des formateurs. Elles relèvent selon eux d'une posture de soutien vis-à-vis des commanditaires de l'action de formation. Un représentant d'organisme de formation précise que ces compétences relationnelles concernent aussi la capacité de travail en équipe.

Les compétences relationnelles sont associées à la posture et l'activité d'animation pédagogique. Il s'agit, selon les participants des groupes des formateurs et des financeurs, d'être en lien avec le public. Les participants mettent en avant la nécessité de prendre en considération le public et ses spécificités dans la construction des séquences et des supports.

La capacité à animer des petits groupes est attendue par certains financeurs.

On retrouve bien, à travers la prescription de compétences sociales, d'adaptation et d'ingénierie, le positionnement des formateurs dans les processus de régulation sociale. Il s'agit ici de voir que les potentialités de développement visées ont trait aux compétences du formateur et à ses capacités à agir dans les processus de régulation.

3.1.2. Une différenciation dans la manière de penser les compétences collectives

Ensuite, lorsque les participants abordent la professionnalisation en termes de compétences collectives, ils interrogent les dynamiques de développement collectif des acteurs de la formation et les mouvements de réciprocité de développement entre acteurs individuels et acteurs collectifs. Les différents acteurs de la formation composent à travers ces processus d'organisation sociale un champ (Dubois, 2014) qui tient une place dans la société.

En effet, les représentations qu'ont les participants de la professionnalisation s'attachent aux compétences collectives. Les représentants des organismes de formation en parlent en termes d'apport individuels de compétences, au collectif que constitue l'organisme de formation.

Les financeurs abordent, quant à eux, les compétences collectives dans la professionnalisation, à partir de leur niveau institutionnel. Il ne s'agit plus de séparer les compétences individuelles du collectif de travail, mais plus de s'intéresser au développement des compétences de l'institution, ici l'organisme de formation.

Les participants de ce groupe abordent les compétences techniques et méthodologiques nécessaires à l'analyse des besoins. En lien avec les activités d'ingénierie et d'animation pédagogiques, nous retrouvons dans leur discours les compétences techniques et comportementales (inventivité pédagogique, force de proposition, capacité d'argumentation) prescrites au niveau individuel.

Nous constatons alors que la nature des compétences individuelles et collectives ne se différencie pas. Par contre, nous constatons que le regard des financeurs se distingue de celui des autres groupes sur la professionnalisation, en ce qu'ils considèrent les compétences sur un plan collectif et pointent le développement ou le maintien des compétences au niveau de l'institution. En se positionnant de cette manière, ils orientent le travail d'analyse des besoins en professionnalisation davantage vers des préconisations centrées sur le collectif de travail que sur l'individu-formateur.

Concernant le regard porté par le collectif sur les compétences des formateurs, on retrouve, dans les propos des formateurs, la question de la reconnaissance des compétences.

Il est intéressant pour nous de constater que certaines des compétences à développer ou à maintenir dans le cadre de la professionnalisation sont celles qui ont été citées dans la caractérisation du professionnel formateur (l'adaptabilité, la réflexivité, la créativité, la connaissance du public, la capacité d'analyse). D'autres apparaissent, et plus spécifiquement les compétences techniques, méthodologiques et stratégiques liées à l'ingénierie de formation. Nous considérons alors, que face au contexte nouveau de la formation, les participants déplacent leurs exigences et intègrent des activités qui étaient auparavant moins visibles et moins présentes dans le travail de ces professionnels. On pourra remarquer que cela entre totalement en adéquation avec leurs discours portant sur la capacité de développement permanent des compétences, pointées comme étant caractéristique du professionnel formateur (cf. 2.1).

Nous voyons ici que le regard que portent ces acteurs sur le développement des compétences s'inscrit dans un positionnement tourné vers le collectif. Apparaissent ainsi des potentialités de développement collectif dont un enjeu a trait à la reconnaissance des compétences des formateurs. Nous voyons ainsi une articulation entre le positionnement des acteurs et les potentialités de développement.

3.2. Le développement des compétences : une activité spécifique des acteurs de la formation

Les participants indiquent un positionnement spécifique des acteurs de la formation dans la société, lorsqu'ils précisent que la professionnalisation consiste non seulement en une forme de développement de leurs propres compétences, mais aussi en une de leurs activités.

Les participants indiquent que cette activité de professionnalisation est présente dans le travail des financeurs et dans celui des formateurs. Elle est relative selon eux à l'adaptation à l'environnement, à l'évolution des professionnels et à l'ingénierie et évaluation de l'action éducative.

Le groupe des financeurs met particulièrement en avant l'activité de professionnalisation des OPCA et OPACIF. Il s'agit, d'après eux, d'avoir pour objectif de travail de favoriser le succès de l'action de formation. En ce sens, ils considèrent que l'activité de conception d'appel d'offre constitue un maillon de la professionnalisation.

EC3P8L363-365 : « au niveau du pôle-conseil notre objectif c'est surtout de faire en sorte que tout le monde y trouve euh son compte et que la formation soit couronnée de succès. »

Il s'agit aussi, selon eux, d'accompagner les organismes de formation dans le développement de leurs compétences.

Ainsi, nous voyons que les participants au groupe des financeurs considèrent que la professionnalisation est constituée d'activités de natures différentes dans le travail des acteurs de la formation. Ces activités forment alors des maillons qui s'associent dans un travail global d'accompagnement des activités et du développement des compétences des organismes de formation en lien avec les attentes des secteurs concernés.

Au niveau des formateurs, les participants indiquent qu'ils pratiquent un travail de professionnalisation à destination des stagiaires ou bénéficiaires. Des représentants d'organismes de formation et financeurs indiquent que les formateurs ont pour mission le développement des compétences et qu'elle passe par la transmission de savoirs. Nous constatons alors que cette activité de professionnalisation, en termes de développement de compétences est prescrite aux formateurs.

Par ailleurs, le travail de professionnalisation mené par les formateurs concerne aussi leurs propres activités. Cette activité transverse de professionnalisation des activités du formateur se décline en action de natures différentes.

Les représentants d'organismes de formation indiquent notamment qu'il appartient au formateur de faire évoluer ses pratiques au niveau individuel et collectif.

Ils précisent aussi qu'il est nécessaire aux formateurs dans leurs activités de s'adapter aux nouvelles technologies pour sécuriser leur poste.

EC1P7-8L284-297 : « bon effectivement il peut tourner euh, mais en terme de professionnalisation c'est clairement un des éléments les plus euh sécurisants, euh adapter ses outils alors ça revient sans doute à ce qui a été évoqué sur euh tout le développement des nouvelles technologies éducatives M : Hm. P3 : fin quand je dis nouvelles technologies éducatives, ce n'est pas forcément les réseaux sociaux. [...] Mais ça veut dire quand même euh voilà utiliser le Power Point qui peut être un outil assez intéressant. »

Les formateurs indiquent que cela fait partie intégrante de leurs activités de s'informer et d'actualiser leurs connaissances pour rester concurrentiels et cohérents face aux besoins des publics. Ils indiquent aussi que la professionnalisation dans le travail passe par des activités de concertation entre acteurs de la formation et de participation à la recherche.

Les participants indiquent que la professionnalisation est aussi présente dans le travail des représentants d'organismes de formation, au sens où ils disent qu'ils accompagnent régulièrement les formateurs dans leurs pratiques.

Nous voyons ici que ces acteurs positionnent les formateurs, à la fois dans des activités accompagnatrices des potentialités de développement des personnes et à la fois, dans des activités de régulation. Nous voyons ainsi une articulation entre le positionnement des acteurs, les potentialités de développement et les activités de régulation. C'est en accompagnant le développement de leurs propres compétences qu'ils participent à la régulation sociale et à l'émergence de potentialités de développement, à travers leur positionnement dans les politiques de professionnalisation et, plus particulièrement, à travers leur activité d'accompagnement du développement des compétences des personnes.

3.3. La professionnalisation vue comme un mouvement social et identitaire de transformation de la profession

Dans leur manière d'aborder la professionnalisation comme un mouvement social et identitaire de transformation de la profession, les acteurs de la formation participants montrent qu'ils observent les transactions sociales (Remy, Voye & Servais, 1991) inhérentes aux processus de formation et les articulent avec une idée de développement de la société (Dewey, 1975).

La professionnalisation est ici caractérisée par les participants dans une dynamique de mouvement. Ces mouvements ont trait à des mouvements entre acteurs, sous forme de rapprochement collectif. Nous trouvons ici une idée de transformation sociale et économique.

Pour les responsables de formation, il s'agirait d'un mouvement volontaire d'association entre organismes de formation qui permettrait, sur la base d'objectifs communs, de partager des moyens et des dynamiques d'action. Le caractère réaliste d'une telle entreprise est aussi interrogé en lien avec plusieurs éléments : - la forte concurrence existante entre les organismes de formation - les contraintes financières données par les financeurs - la limitation du rôle des représentants d'organismes de formation à des fonctions commerciales et financières qui n'intégrerait pas suffisamment leur capacités d'analyse.

L'éventualité de créer un débat et un syndicat est aussi suggérée.

EC1P33L1264-1267 : « P4 : Faudrait créer un gros débat P1 : Un syndicat. P4 : un syndicat d'organismes de formation. P1 : {rires}. »

Selon ces participants, l'engagement dans ce mouvement paraît ambitieux car il doit se penser au niveau national à partir des enjeux économiques et sociaux.

EC1P26-27L996-1006 : « P1 : Mais ça me parle aujourd'hui euh je ne sais plus qui, d'un contrat unique hein. [...] Je crois que c'est euh le prix nobel de l'économie hein. [...] Il me semble bien hein quand il a été interviewé qui a dit : effectivement dans notre pays, il faudrait un contrat CDI unique. [...] après y'a des systèmes qui pourraient s'inventer autour de ça, mais. P5 : On ne va pas réussir à remonter si haut pour faire ça. P1 : {rires} Non. Alors là c'est très ambitieux. {Rires}. »

Ce qui nous surprend ici, c'est que les fédérations professionnelles ne semblent pas prises en considération par ces représentants d'organismes qui pourtant sont incontournables dans l'environnement de la formation. Il s'agit alors de voir que ces fédérations ne semblent pas considérées à travers leur action, en termes de mouvement social.

Quant aux formateurs, ils considèrent les mouvements collectifs en termes d'échanges et de mutualisation de pratiques.

Q6P2L61-63 : « d'où la nécessité de développer des regroupements réguliers entre formateurs de différents centres, afin d'échanger sur des thèmes particuliers (pédagogie, accompagnement...) et de mutualiser nos pratiques. »

La professionnalisation est aussi abordée par les participants au niveau des mouvements identitaires, considérés comme une mise en changement.

EC2P46L1687 : « P2 : ça peut mobiliser sa propre capacité à se mettre euh en changement »

Les participants du groupe des formateurs considèrent ce mouvement de construction en dehors d'un dispositif et de la conceptualisation, à partir de la trajectoire vécue au travers des expériences.

Les financeurs évoquent quant à eux une activité collective d'ingénierie de formation entre OPCA et organismes de formation.

Ces éléments nous paraissent d'autant plus intéressants à relever qu'on voit que les potentialités de développement qui émergent sont liées à l'évolution des positionnements des acteurs.

3.4. Les modalités d'accès à la profession en question

On voit, lorsque les participants interrogent les modalités d'accès à la profession de formateur, qu'ils considèrent la professionnalisation comme un dispositif de régulation sociale (Duran, 1999) à travers l'organisation des professions.

Les participants des trois groupes interrogent les modalités d'accès à la profession de formateur, en termes de formation, de recrutement et d'autorisation administrative.

Nous constatons aussi, que lorsqu'il s'agit de parler des modalités d'accès à la profession de formateur, c'est le terme de poste et non d'emploi qui est mobilisé par les participants. Par exemple, un formateur explique que certains éléments sont obligatoires et d'autres non pour obtenir un poste. Il s'agit ici, pour eux, d'interroger le recrutement. Les représentants d'organismes de formation questionnent aussi le recrutement. Ils indiquent que dans le contexte actuel, les formateurs doivent pouvoir faire la preuve de ce développement de compétences pour être recruté. Ils précisent, dans un accord commun, que pour être recruté, il est attendu du formateur qu'il soit opérationnel pour mener ses missions et puisse mobiliser ses compétences immédiatement, d'autant plus s'il a le statut de prestataire extérieur.

Nous constatons aussi que le terme « mission » est mobilisé lorsque la question de recruter un formateur est évoquée. Un responsable d'organisme de formation précise, qu'étant donné l'instabilité du marché, il lui semble plus intéressant de sélectionner une personne préalablement formée pour mener à bien sa mission.

L'accès à la profession de formateur est abordé par un financeur à partir de la déclaration administrative officielle auprès de la Préfecture de Région. Pour ce financeur, cette formalité donne accès à la profession de formateur à des professionnels dont l'activité porte sur un autre secteur que celui de la formation. Ce financeur estime alors qu'ils détournent la formation en tant que service après-vente gratuit pour promouvoir leur propre activité.

EC3P9L402-409 : « et le deuxième point que je voulais aborder aussi tout à l'heure, c'est justement par rapport à cette expertise. C'est le fournisseur de matériel ou d'installation, euh, qui parce qu'il a fait une bonne déclaration euh d'existence euh auprès de la Région, se dit formateur ou organisme de formation. M : Ah oui d'accord. P3 : Et donc euh, ben voilà, je vais vous inclure euh la formation, c'est compris dans le prix, c'est gratuit, ça va avec l'installation donc je vous fais un beau papier à vingt euros. »

Nous constatons, dans ces propos, que la formation prend parfois une fonction de valorisation des autres secteurs professionnels et économiques. Ce financeur semble y voir un risque de dévalorisation du secteur de la formation professionnelle.

Nous voyons ici que la professionnalisation, considérée en termes de modalités d'accès à la profession, interroge le lien entre le processus de régulation (auquel participent les politiques de professionnalisation) et la concrétisation des potentialités de développement qui peuvent émerger de ces politiques de professionnalisation.

3.5. Un positionnement institutionnel sur la professionnalisation, centré sur l'organisation du travail

Les participants abordent le positionnement des institutions vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs. Ils considèrent alors la professionnalisation dans une approche organisationnelle (Wittorski, 2005). Ce positionnement traduit dans les propos concernant l'organisation du travail est largement constitutif des représentations des participants concernant la professionnalisation (43 occurrences).

3.5.1. La professionnalisation considérée comme une forme de gestion des ressources humaines

La professionnalisation est abordée par les formateurs et les responsables d'organismes de formation à travers la gestion des ressources humaines.

L'organisation du travail est interrogée en termes de gestion du temps des formateurs et des responsables d'organismes de formation. L'importance des charges horaires de travail est soulevée ainsi que la difficulté, pour les formateurs, de bénéficier de temps de formation et pour les responsables d'organismes de gérer l'organisation du travail et la professionnalisation.

Sur la question des outils de gestion des ressources, le terme « vivier » est utilisé par un formateur pour désigner l'ensemble des formateurs mobilisables. Nous voyons alors que le formateur est considéré comme une ressource adaptable au service des besoins des acteurs de la formation. La professionnalisation est abordée comme un mode de gestion des ressources humaines au même titre que des ressources matérielles, dans une visée de répondre aux besoins d'un marché.

La gestion des statuts des professionnels de la formation est interrogée en termes de moyen d'action sur la reconnaissance du travail et de difficultés de gestion de la diversité des statuts existants.

La gestion des ressources humaines est aussi débattue, par les participants, à travers la question de la gestion des différences de pratiques générationnelles. Ils questionnent l'évolution des pratiques et l'accompagnement de cette évolution sur un plan collectif, en termes d'organisation du travail.

De plus, le discours des formateurs et des représentants d'organismes de formation porte sur l'évolution des formateurs dans le champ de la formation, en termes de trajectoire des parcours et de responsabilités de gestion des évolutions.

La question des besoins en gestion des ressources humaines est abordée, par les formateurs et représentants des organismes de formation, à travers le caractère formatif de l'organisation du travail. Des formateurs indiquent la nécessité d'axer la gestion des ressources humaines sur une dimension formative, en s'appuyant notamment sur les réglementations permettant aux professionnels de former d'autres professionnels. Cette idée est aussi proposée par des représentants d'organismes de formation qui montrent l'intérêt de proposer un accompagnement formatif à des formateurs débutants au sein d'une équipe de travail.

Enfin, la professionnalisation est abordée, par les représentants d'organismes de formation et les financeurs, au niveau de la mise en œuvre de dispositif limitant les risques d'épuisement et encourageant l'actualisation des connaissances, telle que des partenariats favorisant les immersions régulières en entreprise ou dans d'autres institutions.

EC1P43L1605-1614 : « P4 : Mais un conseiller en insertion qui travaille chez nous pourrait très bien aller six mois à Pôle Emploi quoi, à la Mission Locale. P1 : Ben voilà, j'allais en parler, ben oui, à la Mission Locale, voilà, oui, bien sûr. P3 : Voir un peu comment l'herbe est verte, est un peu plus verte ailleurs . P1 : Bien sûr, bien sûr. P2 : Ça, ça permet de se ressourcer. P3 : Oui, ça fait un... P1 : Un break. P4 : Y compris un conseiller Pôle Emploi viendrait un peu travailler dans un organisme de formation, ce serait aussi intéressant parce que ça permet de voir un peu le voilà. »

On voit que ces représentants d'organisme pensent ce dispositif sur un mode de développement collectif des professionnels et des institutions, favorisant la coopération au service des potentialités.

Nous voyons ici, que pour caractériser la professionnalisation des formateurs, les participants s'intéressent aux interactions des formateurs avec les autres champs de la société.

Nous voyons que la professionnalisation, lorsqu'elle est considérée comme une forme de gestion des ressources humaines, interroge le lien entre les activités de régulation et les

positionnements des acteurs dans le champ de la formation. On voit que ces acteurs estiment que ces activités peuvent impacter le positionnement des acteurs et faire émerger ainsi des potentialités de développement.

3.5.2. La professionnalisation envisagée comme une forme d'organisation du travail

L'organisation institutionnelle du travail est constitutive, selon les participants, d'une forme de professionnalisation.

Les financeurs pointent l'importance de donner des moyens organisationnels aux formateurs pour mener leurs activités. Les moyens matériels sont aussi mis en avant, par les représentants d'organismes de formation, pour penser la professionnalisation des formateurs. L'investissement en outil de travail est un moyen, pour les représentants d'organismes de formation, de faire évoluer le « métier » de formateur, au sens où l'organisme de formation intègre les évolutions des pratiques dans les secteurs pour lesquels il intervient.

Les participants parlent de l'organisation du travail au niveau institutionnel en intégrant la dimension de coordination. Les participants des trois groupes disent que cette coordination joue un rôle important dans la professionnalisation. Elle se décompose en deux catégories d'action collective : l'information et la concertation.

Les financeurs et les formateurs pointent les dysfonctionnements qu'ils observent au niveau de la transmission d'informations entre les dirigeants d'organismes et les formateurs ainsi qu'entre les formateurs et leur impact sur le développement des entreprises et organismes. Concernant la concertation, les formateurs expliquent qu'elle est peu existante au sein des organismes, du fait des contraintes liées aux programmes de formation.

Un levier de coordination au niveau global est relevé dans le groupe des formateurs, celui de la réalisation d'activité commune entre les acteurs de l'organisme, telle que l'analyse des besoins.

Enfin, les participants abordent aussi la validation de procédures organisationnelles comme une forme de professionnalisation. Les financeurs remarquent que la professionnalisation de l'organisation est demandée et rendue visible dans les démarches de certification.

EC3P20L955-961 : « P1 : il y a peut-être une action qui participe déjà à la professionnalisation des formateurs. C'est lorsque l'OF est engagé peut-être dans une démarche de certification, les labels, les normes, les choses comme ça. Donc euh, ça porte sur plusieurs aspects, mais il y a des aspects qui relèvent euh de la professionnalisation des formateurs. Donc euh, les labels, les certifications, OPQF, FFP, ça peut participer euh à la professionnalisation des formateurs. »

Ainsi, nous constatons que les participants abordent la professionnalisation à partir de l'organisation du travail au niveau collectif, tant en termes de gestion des évolutions des ressources humaines que d'investissement, de coordination et de validation de l'organisation institutionnelle. Nous voyons ici une activité d'ingénierie de professionnalisation institutionnelle. Ici la professionnalisation s'inscrit dans un processus de régulation du travail qui organise les positionnements des acteurs. Cette forme de régulation est considérée comme un moyen de soutenir l'émergence des potentialités de développement.

3.6. Le rôle normatif et régulateur de la qualification dans la professionnalisation

Nous abordons ici les représentations des participants concernant le rôle de la qualification dans la professionnalisation. La professionnalisation est ici interrogée dans sa dimension normative de régulation sociale, tant au niveau individuel en ce que la qualification représente et prouve l'adéquation à une norme professionnelle et sociale, qu'au niveau collectif, où la qualification contribue à organiser la vie sociale en transformant la nature des rapports sociaux. Elle tient aussi lieu de référentiel (Muller, 2015) d'action publique qui se réinterroge dans les espaces forums auxquels participent les différents acteurs de la formation.

La qualification est abordée différemment dans son rôle vis-à-vis de la professionnalisation. Les trois groupes indiquent que les qualifications à travers leurs réglementations et leurs référentiels créent une distinction entre les dispositifs de formation. Par exemple un formateur estime que les CFA se différencient à travers leurs diplômes validés par la Région.

Le diplôme est aussi mobilisé en tant que qualification, en ce qu'il constitue un nom désignant le contenu spécifique d'une formation. Un formateur mobilise spécifiquement le nom du diplôme qu'il a passé pour expliquer son parcours. L'intitulé du diplôme tient lieu de descriptif de la formation. Il dit notamment qu'il a choisi de passer un DU de pédagogie médicale, non seulement pour assimiler des connaissances, mais aussi pour échanger avec des professionnels de santé ou des formateurs sur les méthodes pédagogiques.

Selon un financeur, la qualification donne un cadre au dispositif, autour duquel le formateur doit composer, pour apporter des éléments au plus proche de la réalité. En effet, il explique que les formations diplômantes sont encadrées par le référentiel de formation auquel se rapporte le diplôme. Un autre financeur indique que parfois le référentiel n'est pas adapté à la réalité du terrain.

EC3P17L815-819 : « Et, pour autant, parfois le référentiel, il ne colle pas à la réalité du terrain. Donc euh, le formateur il y est pour rien, mais il va falloir qu'il compose avec ça euh pour autant rendre un service qui soit bon bah faut que je fasse le référentiel sinon je on ne pourra pas présenter les personnes à la certification, mais en même temps, bah il faut que j'arrive à leur apporter quelque chose qui va leur être utile euh dans leur futur projet. »

Un représentant d'organisme de formation précise qu'il est obligatoire, pour lui, de travailler sur l'évolution des référentiels, titres et certifications et autres qualifications.

EC1P30L1119-1120 : « P1 : Alors de toute manière on est obligé par rapport au qualifiant de travailler sur l'évolution des référentiels, des titres, des certifications etcetera donc ça c'est quelque part obligatoire hein. »

D'autre part, certains participants parlent de la qualification dans un rôle de garant. Ainsi, un formateur explique que le diplôme confère à la personne une place de référent, de personne ressource au sein d'une institution. Il garantit la présence de compétences au sein de l'institution. Un autre formateur aborde l'obtention du diplôme comme une sécurité en matière de développement de compétences. Le diplôme est alors considéré comme garant de la fiabilité des compétences et aussi de leur validité. Dans le cadre de recrutement, formateurs et représentants d'organismes de formation parlent de la qualification comme d'un indicateur de niveau universitaire, aussi représenté en nombre d'années d'études après le baccalauréat.

Au-delà du rôle de garant, les trois groupes s'intéressent à la professionnalisation à travers des questions de validation. Un financeur parle notamment du décalage entre le contenu de la formation, tel qu'adapté par le formateur au référentiel et les besoins en compétences réelles sur le terrain.

Par ailleurs, les participants articulent validation des formations et construction identitaire. Ainsi, un formateur indique qu'une validation des formations des formateurs participerait à leur construction identitaire par la reconnaissance de leur parcours et de leur expertise. Un représentant d'organisme de formation parle du processus de stabilisation identitaire qui s'opère lorsque la qualification reconnaît socialement une expertise professionnelle.

On voit ici que la qualification a un rôle normatif et régulateur dans les politiques de professionnalisation. Il a un fort impact sur le positionnement des acteurs, en termes de reconnaissance de la professionnalité et de stabilisation identitaire. D'une part, cet impact conditionne l'évolution des positionnements des acteurs. Ce rôle régulateur concrétise alors l'émergence de potentialités de développement professionnel des acteurs. Et d'autre part, on

peut supposer que l'évolution des positionnements des acteurs mette en lumière de nouvelles potentialités de développement dans le champ de la formation.

3.7. Critères et indicateurs de professionnalisation

Une fois posées les représentations des participants, concernant les processus de professionnalisation, nous pouvons nous attacher à repérer ce qui selon eux sert d'indicateurs de la production de ces formes de professionnalisation. Nous les appelons ici « indicateurs de professionnalisation ». Il s'agit d'indicateurs utilisés dans l'activité d'évaluation de processus rationalisé de professionnalisation. Il s'agit aussi d'indicateurs utilisés pour mesurer l'existence d'une production de professionnalisation issue de processus pensés ou non.

À travers ces indicateurs, nous allons voir que les participants pensent la professionnalisation en termes de régulation du développement professionnel individuel et collectif. Ces acteurs pensent la professionnalisation comme une construction et un dispositif qui s'évalue en termes de résultats de production. Il apparaît alors, à travers ces indicateurs, une activité d'ingénierie de la professionnalisation menée par les acteurs de la formation. Les différents types d'indicateurs et de critères mobilisés par les participants sont relatifs à la réglementation de la profession de formateur, à la qualification, à l'expérience, à la posture, au réseau, au nombre de jours de formation de formateurs et au programme de formation des formateurs.

Ainsi, un représentant d'organisme de formation explique que la convention des organismes de formation donne à voir les indicateurs des contours règlementaires de la profession de formateur. Il considère que cette convention régit les organismes de formation et qu'elle est en pleine restructuration.

Un des indicateurs de professionnalisation abordé par les participants est la qualification. Des représentants d'organismes de formation et des financeurs attribuent aux termes « formateur professionnalisé » la possession par le formateur d'un diplôme ou d'un titre.

Des financeurs expliquent que d'autres indicateurs les intéressent, notamment des preuves de leur expérience et du développement de leurs compétences. Le parcours de formation et le cursus professionnel constituent pour les financeurs un indicateur de professionnalisation, visible dans le CV et dans les attestations de formation.

EC3P13L602-606 : « Donc, ils insistent beaucoup sur quels sont les éléments de preuve qui leur permettra de vérifier que le formateur dispose de la compétence. Donc voilà, nous on insiste beaucoup sur les CV, sur les diplômes donc ça c'est euh, ça fait partie de la professionnalisation. Et on leur demande aussi de demander aux organismes de formation euh des documents qui attestent que le formateur a pu participer au cours de deux ou trois dernières années à une formation. »

Puis, un financeur explique qu'il recherche dans la posture du formateur des indicateurs de professionnalisation. C'est la capacité d'une personne à être un professionnel qui est attendue et analysée dans leurs interactions.

Un financeur mobilise le critère de réseau pour évaluer la professionnalisation d'un organisme de formation, notamment à travers l'organisation du processus de professionnalisation. Il explique que son équipe de travail cherche à savoir si les formateurs font partie de réseaux professionnels ou de réseaux d'échanges de pratiques pour s'assurer qu'ils sont engagés dans une forme de professionnalisation.

Un autre indicateur d'engagement dans un processus de professionnalisation utilisé est le nombre de jours de formation par salarié ou le montant du budget alloué par l'organisme à la formation des salariés.

EC2P10L404-407 : « pour vous j'ai pris les chiffres. En 2013, donc euh sur les 9 000 salariés que nous sommes encore, on a 6 000 salariés qui ont eu euh 1 000 euh 19 000 jours de formation, c'est-à-dire plus de 2 600 sessions d'actions sur 288 produits. »

Enfin, on voit dans les propos échangés entre les financeurs, que le programme de formation représente pour eux un indicateur de positionnement professionnel de l'organisme de formation.

On voit bien, à travers ces éléments, que le repérage et l'analyse d'indicateurs de professionnalisation constituent des activités menées par les acteurs de la formation. Et nous voyons que ces activités d'ingénierie de la professionnalisation ont trait aux questions de régulation du champ professionnel. Ces activités questionnent alors le positionnement des acteurs de la formation dans la régulation professionnelle et sociale.

3.8. Identification de dispositifs et dispositions de professionnalisation

Nous présentons ici les représentations des participants concernant les dispositifs et dispositions de professionnalisation. Nous entendons par « dispositions », les modalités pensées dans un objectif spécifique de mise en œuvre. Elles traduisent des positionnements vis-à-vis des enjeux de cet objectif, ici la professionnalisation des formateurs. Ces dispositions s'ancrent concrètement dans la réalité dès lors qu'elles sont organisées. Elles prennent alors la forme de dispositifs.

Les participants distinguent plusieurs types de dispositifs : la formation, l'information, le réseau et l'évaluation.

3.8.1. La formation comme modalité de professionnalisation

Les participants abordent la formation comme un dispositif de professionnalisation. Ils inscrivent alors la formation dans une disposition de construction de la société, à travers l'accompagnement du développement des capacités et des potentialités d'action (Sorel & Wittorski, 2005) individuel et collectif des acteurs sociaux.

La formation est pensée par les participants des trois groupes comme une modalité de professionnalisation.

EC1P25L942-943 : « P5 : Ça pose quand même la question de la formation de formateurs »

Les participants caractérisent la formation comme modalité de professionnalisation, en distinguant les dispositifs par type de formation. Ils distinguent la formation obligatoire de la formation interne. Ils interrogent aussi l'organisation de dispositif de formation professionnalisante.

Les formations obligatoires

Ce sont les responsables de formation qui évoquent le caractère obligatoire de certaines formations. Ils indiquent que cette obligation concerne les organismes, les formateurs et les stagiaires. Ils précisent que les organismes sont soumis à cette obligation de former les formateurs sur certains points, tels que le contrôle en cours de formation.

Les formateurs font un comparatif entre leurs obligations de formation et celles des professionnels de domaines techniques. Ils indiquent, qu'en tant que professionnel de la formation, les formateurs sont soumis à cette obligation de participer à ces formations, de la même manière que, dans l'industrie, les professionnels sont soumis à une obligation de formation vis-à-vis des habilitations.

Ils précisent qu'en tant que professionnel du secteur de la formation des obligations de formation sont imposées aux formateurs.

La formation interne

Un autre type de formation est mis en avant par les représentants d'organismes de formation. Il s'agit de la formation interne. Tous les participants du groupe des représentants d'organismes de formation parlent de la formation interne qu'ils mettent en œuvre. Elle est proposée systématiquement aux nouveaux arrivants.

Les financeurs considèrent aussi que la formation interne constitue une nécessité au regard des contraintes du marché de la formation.

Les représentants d'organismes de formation considèrent que la formation interne constitue une nécessité face aux réalités de terrain, notamment pour permettre au professionnel formateur de s'approprier les spécificités de la réalité.

Ils précisent les contenus et modalités de formation interne mises en œuvre ou à prévoir. Certains insistent sur la pédagogie de l'alternance. Un autre revient sur une modalité de conception et d'animation partenariale inter-organismes.

EC1P16-17L646-654 : « les nouveaux arrivants dans les CFA hein euh avec une approche transverse puisque bon je vais peut-être en oublier, mais de tête, il y avait l'Éducation Nationale, du côté de Metz, je ne sais plus lequel, y'avait euh le CEPAL, la Chambre des métiers, y'avait les compagnons du devoir, y'avait euh Marlis, Marlis ça doit être l'Éducation Nationale. P5 : Oui. P3 : euh de l'automobile. On était pluri euh pluri-institutionnel M : Hm hm. P3 : et pluridisciplinaires au niveau de l'équipe de formateurs, »

Nous voyons à travers l'usage du terme « produit » pour désigner ces dispositifs de formation l'inscription dans une logique marchande de la conception de ces dispositifs.

EC1P10L407-409 : « Ces produits c'est aussi bien de la pédagogie, que de la perf technique euh que de l'ingénierie de formation, ingénierie pédagogique euh que de la conduite d'entretiens avec explicitation enfin le catalogue est très large. »

Nous constatons que ce sont les représentants d'organismes qui s'intéressent le plus à la question de la formation interne et qu'ils se positionnent sur cette question en tant qu'employeur de formateurs, notamment à travers leur pratique de gestion des ressources humaines.

L'ingénierie en question

Ensuite, les participants des trois groupes questionnent l'ingénierie des dispositifs de formation à visée de professionnalisation des formateurs.

EC3P10L451-459 : « P5 : donc c'est vrai que nous on avait fait une enquête euh, [...] c'est le but de le de cet appui technique, c'était d'identifier en fait, les axes de formation, de de pouvoir aller après vers le montage d'actions collectives, appels d'offres... »

EC3P11L502-512 : « ce qui est ressorti aussi, c'était par rapport à la durée de la formation[...] Euh qui était des fois trop longue parce qu'il y avait des passages en test enfin je sur un équipement par exemple [...] il y a un outil, alors on prévoit la formation sur la journée, mais en réalité la personne va passer euh une demi-heure puis les autres attendent pendant euh ben un certain temps, mais que du coup, voilà ben les stagiaires euh avaient l'impression d'être inoccupés et donc ils avaient aussi suggéré de réorganiser différemment les temps de formation, [...]. »

Financeurs et formateurs s'intéressent plus particulièrement aux objectifs visés en termes de compétences des formateurs. Un financeur interroge le développement des compétences d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique des formateurs. Tandis qu'un formateur met en avant un objectif de développement des compétences d'ordre commercial du formateur.

Les formateurs abordent les modalités de formation souhaitées pour leur professionnalisation. Ils élaborent ensemble, durant l'entretien collectif, un dispositif avec une ingénierie de formation spécifique. Ce dispositif intègre et agence des modalités de formation-action, de VAE et d'analyse des pratiques.

EC2P62-63L2269-2294 : « P3 : en gros ce serait une formation modulaire avec en des parties P6 : Tout à fait P2 : apports théoriques euh thématiques particulières et/ou VAE. P6 : Voilà et dans le cadre d'une expérience pilote [...] ça pourrait être intéressant d'associer, de continuer à garder un groupe euh dans un comité d'acteurs. M : Hm hm. P6 : Euh de personnes qui à la fois testent et puis continuent P3 : Hm hm . P10 : Hm. P6 : à être dans l'amélioration continue jusqu'à la réalisation du produit. P2 : C'est ce qu'on disait toute à l'heure expérience, retour d'expérience et on avance, on construit quoi. P6 : Voilà. P3 : Avec des groupes d'analyse de pratiques euh P6 : Voilà avec un comité de pilotage. P2 : enfin la pratique des acteurs euh si c'est pour faire de l'analyse de pratiques pour se regarder le nombril euh. [...] P2 : Voir les forces derrière d'une expérience. P3 : C'est plutôt des ateliers d'analyse des pratiques c'est courant. P6 : Parce que ça c'est faisable éventuellement sur un dispositif court. [...] »

Le paramètre de durée est source de questionnement des formateurs et d'un représentant d'organisme de formation. Nous constatons que les dispositifs de formation visant la professionnalisation des formateurs sont construits dans des temporalités variables d'un dispositif à un autre.

L'ingénierie pédagogique des dispositifs de formation à visée de professionnalisation est abordée par les responsables de formation et les formateurs

Un représentant d'organisme de formation indique que certaines modalités ne se prêtent pas à la formation interne et nécessitent, pour les professionnels, d'être abordées en dehors de la présence de leurs collègues. Les formateurs mettent en avant les modalités mettant en œuvre des conflits sociocognitifs.

Formateurs et représentants d'organismes de formation s'intéressent aux différents contenus proposés dans les dispositifs de formation à visée de professionnalisation des formateurs.

L'accès à la formation

Les représentants d'organismes de formation et les formateurs questionnent l'accès à la formation des formateurs, et plus particulièrement des formateurs indépendants, en termes financiers et d'organisation du travail. La formation interne est alors considérée comme un facilitateur financier d'accès à la formation.

EC1P25L948-950 : « P5 : Et eux où est-ce qu'ils trouvent le temps et l'argent pour aller se former ? [...] P3 : S'ils le font. »

Les représentants d'organismes de formation s'accordent à dire que l'organisation des temps de formation des formateurs est difficile à mettre en œuvre, du fait de la contrainte de présence auprès des stagiaires et d'une gestion à flux tendu des ressources humaines en réponse aux appels d'offre.

Un représentant d'organisme de formation explique qu'une organisation partenariale sur le territoire entre organismes de formation augmenterait les possibilités d'accès à la formation des formateurs.

EC1P18L699-710 P5 : Euh tandis que quand si on a tous les organismes présents sur le territoire M : Hm hm. P5 : on peut réunir douze formateurs, quinze formateurs euh, y'en a un qui va en envoyer un, un autre etcetera euh. Y'a beaucoup d'organismes. M : Hm hm. P5 : Donc ça ça facilite quand même euh largement les choses, hein ça c'est une composante euh vraiment importante. »

Les effets de la formation

Les trois groupes parlent des effets de la formation. Un échange dans le groupe des formateurs porte sur la singularité des effets de la formation selon les personnes. Formateurs et représentants d'organismes de formation pointent l'apprentissage comme un effet de la formation sur les formateurs. L'apprentissage est entendu par les participants en tant que processus d'apprentissage du formateur.

EC2P16L583-589 : « P6 : Maintenant, maintenant ça commence. P10 : J'suis d'accord avec vous, P4 : Oui. P10 : on devient formateur, apprend à devenir formateur. P4 : Oui. P10 : Moi lorsqu'on apprend à devenir formateur c'est très limité. P5 : On assimile toujours on n'ingurgite peut-être pas »

Et le terme « apprendre » peut avoir trait aussi à l'activité pédagogique mise en œuvre dans ces formations de formateurs.

EC1P14L537-540 : « P5 : Ils ont un nouvel une nouvelle formation à mettre en place euh par exemple du contrôle en cours de formation, bah faut leur apprendre comment le faire fin. »

Nous constatons que les formateurs et représentants d'organismes de formation considèrent que les formations à visée de professionnalisation questionnent les enjeux d'apprentissage dans la profession de formateur.

Les participants des trois groupes parlent des effets attendus et obtenus des formations à visée de professionnalisation des formateurs, en termes de développement de compétences. Des financeurs et des formateurs indiquent que les compétences visées par ces actions de formation sont en lien avec les activités d'accompagnement de l'apprentissage des stagiaires.

Un représentant d'organisme et un formateur évoquent l'effet attendu d'actualisation par les formateurs de leurs connaissances en lien avec leurs domaines d'intervention.

Des formateurs mentionnent, comme effet souhaité, le développement de compétences techniques et méthodologiques, telles que l'analyse de besoins, la découverte d'outils techniques. Des formateurs indiquent que la formation a un effet de verbalisation des pratiques et de conceptualisation.

Nous voyons ici que les dispositifs de formation proposés traduisent concrètement les positionnements des acteurs. On voit d'une part, que les positionnements des acteurs conditionnent les activités de formation qui seront mises en œuvre dans le cadre de la professionnalisation et d'autre part, que ces activités sont pensées dans une visée d'émergence et de concrétisation des potentialités de développement lié à l'apprentissage.

3.8.2. Dispositions d'information à visée de professionnalisation

Les participants considèrent les circuits informationnels comme des éléments constitutifs des dispositions de professionnalisation. L'information crée des liens entre les acteurs et dynamise leurs interactions. Les circuits informationnels participent à la mise en œuvre de la proximité organisationnelle (Blanquart, 1998) entre les acteurs constitutifs d'un même espace social.

Les trois groupes parlent de l'information comme d'une disposition à visée de professionnalisation.

Des formateurs et financeurs reviennent sur des enjeux de l'information dans le cadre de la professionnalisation des formateurs. Un premier enjeu, soulevé par un formateur et des financeurs, a trait à la connaissance du professionnel formateur de la réalité et l'évolution des métiers et secteurs dans lequel il intervient.

Pour un financeur qui s'exprime à ce sujet, l'enjeu est aussi de permettre aux formateurs d'utiliser un langage adapté au secteur dans lequel il intervient, c'est-à-dire en mobilisant le vocabulaire technique et culturel des stagiaires auprès desquels il intervient.

Un autre enjeu, soulevé par deux formateurs (dont un indépendant) et un financeur, concerne l'actualisation des connaissances des formateurs au sujet des évolutions règlementaires et législatives de la formation.

Les trois groupes évoquent différentes modalités d'information à visée de professionnalisation des formateurs.

EC1P35L1297-1300 : « là, actuellement cette semaine, on a par exemple les carrefours du tourisme euh où il y a aussi bien les formateurs, les ingénieurs, les entreprises euh toutes sortes donc ils ont une euh, ils prennent un peu de hauteur par rapport à ce qui se fait sur le terrain quoi. »

Le terme « journée de ressourcement » est alors mobilisé par un formateur. Il utilise le terme « ressourcement » au sens des « ressources d'information ».

Concernant l'articulation information/formation à visée de professionnalisation, un représentant d'organisme de formation estime que des témoignages des acteurs de la formation pourraient compléter les formations de formateurs.

Enfin, deux financeurs parlent d'accompagnement informationnel des formateurs.

Nous voyons ici que les dispositions d'information proposées questionnent les activités de codification en jeu dans la régulation sociale et professionnelle, au sens où il s'agit, pour le formateur, de mobiliser les termes servant de références, dans les secteurs professionnels concernés dans une visée d'acculturation. Et l'on voit aussi que ces modalités d'information proposées sont pensées comme des moyens de concrétiser des potentialités de développement, à travers l'information sur les différents positionnements des acteurs dans le champ de la formation. C'est à partir de cette mise en lumière que peuvent apparaître de nouvelles potentialités de développement.

3.8.3. Dispositions partenariales à visée de professionnalisation

Les participants abordent les partenariats entre acteurs du champ de la formation comme des formes d'action de professionnalisation. Ils positionnent ainsi les acteurs de la formation dans des relations d'interdépendance (Denieuil, 2008) qui se représentent sous forme de réseau. (Blanquart, 1998). C'est ici la coordination (Macaigne, 1998) des acteurs qui est questionnée.

Les formateurs et les représentants d'organismes de formation ont des échanges mettant en avant différentes formes de dispositions partenariales à visée de professionnalisation des

formateurs. Ils s'intéressent à certains dispositifs de partenariat et aux modalités de travail en réseau.

Un formateur propose notamment la conception de journées d'information et de formation partenariales qui s'articulerait à des modules de formation et à de la VAE. Il s'agirait selon lui d'englober ces journées dans une ingénierie de parcours qui mobiliserait les ressources du réseau. Ce réseau est constitué, selon lui, de l'université et des grands organismes de formation.

Il considère que ce dispositif agençant information, formation et qualification apporterait des réponses concrètes face aux problématiques d'accès à la formation des formateurs sur un territoire, en engageant des démarches partenariales.

EC2P52L1903-1913 : « ça oui, en termes territorial c'est ce serait très intéressant P8 : Hm hm. P6 : parce que du coup euh ça permet de professionnaliser, mais d'une façon souple [...] et euh comment dire attractive P3 : Hm hm. P6 : parce qu'en plus on ne peut pas toujours se libérer hein donc euh voilà y'a une contrainte de temps et ça, ça permettrait peut-être de commencer à constituer ce fameux réseau. »

Les représentants d'organismes de formation reviennent sur le partenariat existant entre eux dans le passé qui avait une vocation de professionnalisation des formateurs. Ce partenariat prenait la forme d'un groupement d'employeurs, nommé GLEF (Groupement Lorrain Emploi Formation). Ils expliquent que ce groupement facilitait l'accès à la formation des formateurs

Des formateurs questionnent la possibilité de construire un collectif de recherche qui travaillerait en partenariat les questions de professionnalisation.

Ils envisagent ce dispositif partenarial à partir d'un groupe de travail regroupant des acteurs du tissu économique local, les acteurs de la formation, les acteurs de la recherche et les étudiants pour pouvoir accéder aux problématiques réelles, sortir de leurs représentations et pouvoir agir.

Ces formateurs intègrent dans leur idée de dispositif partenarial de recherche un élargissement international avec des acteurs scientifiques québécois. Ils s'intéressent plus particulièrement au Québec parce qu'ils considèrent qu'ils sont avant-gardistes en matière de sciences humaines et parce qu'ils ont une pluralité de langue (anglophones et francophones).

Les formateurs s'intéressent aussi au réseau comme disposition de professionnalisation. L'un d'entre eux indique que ses attentes sont tournées vers le travail en réseau avec d'autres formateurs.

Ils proposent des distinctions dans les différentes formes de réseaux. Par exemple, le réseau est considéré par ce formateur comme une modalité de travail collectif entre professionnels du même secteur. Pour un autre, le réseau prend une forme institutionnelle et propose des regroupements de professionnels issus de plusieurs structures de la même institution, ici le réseau des GRETA. Il précise qu'un dispositif de formation-action à visée professionnalisation a été mis en place à partir du réseau institutionnel. Le réseau constitue le pilote de l'action ainsi que le cadre de son action de professionnalisation.

Les formateurs parlent des expérimentations ou des méthodes qu'ils considèrent comme innovantes sur le plan pédagogique menées dans les réseaux.

EC2P62L2235-2244 : « P6 : Parce que je participe à des réseaux qui ont une méthode assez innovante on va dire euh dans de transmission. M : Et comme quoi par exemple comme réseaux ? [...] P6 : Bin l'éducation populaire par exemple. [...] P10 : Ça c'est intéressant oui. »

Les formateurs reviennent sur les effets du réseau vis-à-vis de la professionnalisation. Ils pointent l'idée que l'échange de pratiques engendre une conscientisation des pratiques et de leurs évolutions possibles. Il s'agit selon eux d'apprendre de la pratique des autres, de questionner sa propre pratique et de prendre conscience des pistes d'amélioration. Ils parlent de créer dans le partage, en lien avec la pratique.

Ils indiquent aussi que le réseau a des effets vis-à-vis des compétences. Pour l'un il s'agit de développement de compétences. Et pour un autre, l'idée de réseau est associée à la mutualisation des compétences. Il indique qu'il s'agirait de formaliser les compétences de professionnels dans un répertoire. Il souhaiterait que cette forme de réseau permette à chacun de se positionner auprès des commanditaires et de faire appel aux autres pour certaines actions.

Nous voyons que les modalités partenariales proposées sont envisagées comme des moyens facilitant le développement de compétences. On voit d'une part que les activités de régulation menées dans ce cadre sont considérées comme des leviers de concrétisation des potentialités de développement (ici des compétences) et d'autre part que les potentialités de développement qui émergent (ici les propositions de partenariats) peuvent créer une nouvelle dynamique de positionnement des acteurs entre eux.

3.8.4. L'évaluation considérée comme activité de professionnalisation

La manière avec laquelle certains participants considèrent l'évaluation en tant qu'activité de professionnalisation indique que ces acteurs de la formation se situent dans une approche normative de la régulation par la professionnalisation des acteurs de ce champ.

Ce sont majoritairement les financeurs qui abordent l'évaluation comme activité de professionnalisation. Nous trouvons une seule citation d'un représentant d'organisme de formation et aucune des formateurs. L'évaluation est considérée par les participants dans des formes différentes.

Trois financeurs évoquent notamment des évaluations de satisfaction effectuées auprès des stagiaires à l'issue d'une action de formation.

Un autre participant au groupe des financeurs explique que le processus d'évaluation des actions de formation auprès des stagiaires peut être enclenché à l'initiative de l'institution de financement, en amont de l'ouverture de l'action. Il la nomme alors évaluation pré-formative.

Un financeur précise que certaines modalités d'évaluation ont pour objet la validation d'actions ou de structures de prestations, telles que des diagnostics, de l'accompagnement en ressources humaines ou des centres de bilans de compétences.

Il explique que ces activités d'évaluation sont inscrites dans un principe de labellisation qui s'appuie sur le contrôle du respect du cahier des charges auquel sont soumis ces prestataires.

Nous constatons qu'un financeur s'appuie sur un critère de qualité sur un plan territorial pour indiquer ses attentes concernant le niveau de formation. Il indique que sur le territoire, il est possible de mener des formations portant sur des sujets transverses d'excellente qualité. Nous y voyons ici une forme d'évaluation.

Un représentant d'organisme de formation aborde l'évaluation réalisée à partir des échanges de pratiques des formateurs. Il s'agit pour lui d'en retirer des pistes d'amélioration pour les dispositifs menés par l'organisme. D'une part, l'évaluation est intégrée dans son activité de conduite de projet et d'ingénierie puisque l'évaluation constitue pour lui un moyen de mener les activités de l'organisme. Et d'autre part, l'échange des pratiques constitue pour ce représentant d'organisme une modalité d'évaluation institutionnelle des dispositifs centrés sur les pratiques des formateurs.

Ainsi on voit que la professionnalisation à travers ses modalités d'évaluation se situe dans un processus de régulation normative. Il apparaît à travers les propositions de modalités d'évaluation que ce processus de régulation est considéré comme un moyen de faire émerger des potentialités de développement professionnel au niveau individuel, collectif et institutionnel.

En conclusion de cette partie éléments concernant la professionnalisation des formateurs, nous pouvons relever que la professionnalisation interroge les liens entre les positionnements des acteurs dans le champ de la formation, les activités de régulation et les potentialités de développement. Ceux-ci sont articulés de manière interdépendante.

4. Le champ professionnel de la formation : une configuration d'acteurs dynamique et évolutive

Cette partie donne à voir les représentations des participants concernant ce qui définit le champ professionnel de la formation. Il s'agit notamment du positionnement des acteurs, de la dynamique d'évolution de ce positionnement ainsi que de l'évolution et la régulation du champ professionnel. Nous interrogeons ici en quoi le positionnement des acteurs de la formation est constitutif du champ professionnel ainsi que les dynamiques d'évolution de ce champ.

4.1. Positionnement des acteurs dans le champ de la formation déterminé par leurs rôles, places , activités et interactions

Il s'agit pour nous de chercher à comprendre les liens entre le positionnement professionnel des acteurs de la formation et le développement du territoire. Nous avons alors besoin de repérer de quelle manière les acteurs de la formation se positionnent dans leur champ professionnel et sur le territoire. Nous nous attachons ici aux représentations des participants concernant le positionnement des acteurs de la formation dans le champ professionnel de la formation. Le positionnement est abordé, par les participants, à partir de quatre entrées : le rôle, la place, les activités et les interactions des acteurs de la formation.

4.1.1. Construction d'une configuration à partir du positionnement de la place des différents acteurs

Les participants s'intéressent au positionnement des acteurs de la formation en prenant comme entrée leur place dans le champ de la formation. Ils mettent ainsi en perspective les places des acteurs. Ils les positionnent dans une configuration d'acteurs qu'ils construisent ensemble durant les échanges de l'entretien collectif. Une représentation de cette configuration des acteurs de la formation se construit collectivement au sein de cet espace interactionnel et transactionnel constitué par ce comité de pilotage.

Place des formateurs

Concernant le positionnement des formateurs, les trois groupes de participants abordent la place de ressource utilitaire qu'occupe le formateur.

Un représentant d'organisme de formation indique ainsi que le formateur occupe une place essentielle sur un plan utilitaire. Il le nomme « personnage clé ».

Ce positionnement utilitaire au sens de ressource pour faire fonctionner l'organisme est plusieurs fois mis en avant par les formateurs (5 occurrences).

Quel que soit le statut des formateurs (vacataires, indépendant sous-traitant ou salarié), ils précisent qu'ils sont mobilisés, soit pour faire face à une surcharge de travail, soit pour assurer des formations spécialisées.

Des formateurs précisent que cette place crée des difficultés dans leurs pratiques à plusieurs niveaux. Premièrement, ils indiquent que, » lorsque les formateurs sont placés en sous-traitance sur une action, les stagiaires ne connaissent pas leur positionnement et s'adressent à eux en croyant qu'ils ont une place plus installée dans la structure.

EC2P27L974-980 : « P6 : Par rapport à ce positionnement est-ce qu'on peut rajouter un aspect euh quand on intervient en sous-traitance donc pour un organisme de formation, on arrive euh face à des stagiaires euh je sais pas moi soit en contrat de pro ou et hm et pour eux on est un formateur du centre P3 : Hm. P6 : alors qu'on est vacataire alors qu'on est indépendant. P3 : Indépendant. »

Deuxièmement, ils estiment que la place qui leur est donnée par les responsables de l'ingénierie de formation nuit au respect de leur métier. Dans la citation suivante un formateur précise qu'il se sent utilisé pour gérer les aléas de planification sans qu'il soit accordé d'importance à son métier ou au contenu pédagogique.

EC2P32L1153-1164 : P1 : Oui parce que tu peux faire office de bouche-trou des fois hein. P10 : Oui y'a aussi ça peut arriver effectivement. P2 : D'être euh ah bin bah là y'a un petit temps pédagogique bah j'ai rien de prévu tu ne peux pas faire un truc euh j'sais pas on pourrait faire un truc euh P1 : Entre 14h30 et 15h25. P3 : C'est bien la méthodo. P2 : D'être un bouche-trou. M : Donc là la difficulté pour le formateur c'est quoi? P2 : C'est d'arriver à faire comprendre à ces commerciaux que le métier de formateur et qu'un contenu pédagogique , ça se respecte. »

Troisièmement, ils estiment que ce positionnement de « ressource utilitaire » peut limiter leur marge de manœuvre en termes d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique. Ils expliquent par exemple qu'en tant que sous-traitants, ils n'ont pas la possibilité d'agir avec les partenaires de l'organisme, notamment les entreprises, sur l'ingénierie de formation.

EC2P68-69L2489-2503 : « P6 : Le problème dans le cas où on intervient en sous-traitant [...] c'est la personne de l'organisme de formation [...] qui va voir l'entreprise. P3-P10 : Ouais. P6 : et donc nous on arrive, c'est déjà fait. P10 : Oui ouais voilà c'est ça. P6 : Alors y'a possibilité aussi d'intervenir [...], mais c'est. P2 : Et pour les formateurs pour moi par exemple si mon coordonnateur vient à négocier avec l'entreprise, moi j'arrive dans l'entreprise, je vais pas négocier plus avec l'entreprise. [...] »

Un financeur indique que les formateurs sont soumis à cette circulation d'une place à l'autre dans les organismes de formation pour pallier les difficultés conjoncturelles et structurelles. Il qualifie cette circulation de « jeu de chaises musicales ».

Ensuite, un formateur montre qu'il occupe une place multiple dans la configuration de la professionnalisation, au sens où, pour répondre à une question sur la participation à des actions de professionnalisation, il demande s'il doit se situer à une place de formateur de formateur ou de formateur apprenant.

Le formateur est aussi positionné dans l'entreprise par un financeur. Cette place met en avant la fonction de formateur en entreprise. Ce financeur en entreprise indique qu'il essaie depuis longtemps de mettre en place des pôles de formateurs internes. Il explique qu'une de ses difficultés consiste à convaincre les professionnels qu'il aimerait voir devenir formateurs de rejoindre ces pôles.

Place des financeurs

Ce sont les groupes des financeurs et des formateurs qui mettent en avant le positionnement des financeurs. Il est positionné par ces deux groupes à une place d'acheteur décideur. Selon eux, le financeur investit, achète et décide de ce qu'il souhaite comme prestation et prestataire à partir d'exigences précises.

EC2P30L1104-1107 : « P1 : Ou alors des demandes de formation qui sont tellement euh des demandes de la part des entreprises ou d'institutionnels qui peuvent avoir des exigences en termes d'attentes et euh voilà des exigences comme ça et des moyens montants comme ça, tout est une histoire de temps et de moyens »

De plus, un financeur indique privilégier la contractualisation avec des organismes locaux pour pouvoir répondre à un besoin local.

EC3P6L247-251 : « Donc, j'aime bien privilégier aussi les organismes locaux. Hein, donc euh même étant basé dans les Vosges, je travaille avec Nancy, ça me permet déjà d'être euh effectivement, de pouvoir cibler, de pouvoir répondre à un besoin local euh du site que ce soit au Tholy, que ça soit sur Nancy ou que ce soit même à Illoud.»

Place des organismes de formation

Le positionnement des organismes de formation est abordé par le groupe des formateurs et par celui des représentants d'organismes de formation. Deux cas se distinguent, celui de l'université et celui des formateurs indépendants. Concernant l'université, les formateurs la distinguent des autres organismes de formation. Ils ne parlent pas « d'année de formation », mais « d'année d'université ».

EC2P50-51L1832-1834 : « P10 : Je vous entends parler je vais à l'université et euh. P3 : C'est une année d'université euh. P10 : Oui d'accord. »

Le cas des formateurs indépendants est distingué par ces deux groupes, dans la mesure où ils ont un double positionnement, celui d'occuper une place de formateur tout en occupant aussi une place d'organisme de formation. Pour un représentant d'organisme de formation, ce positionnement impacte le marché de la formation, en ce que leur statut permet de proposer des prix plus bas que ceux des organismes de taille plus importante.

EC1P32L1192 : « P4 : Des autoentrepreneurs et qui ont une démarche de casse de prix. »

Il s'agit pour ce représentant d'organisme de formation de positionner les organismes de formation dans un cadre contraint en termes de résultats. Il explique que les organismes de formation ont des contraintes de résultats.

Ensuite, formateurs et représentants d'organismes de formation considèrent que l'organisme de formation se situe à une place intermédiaire de gestion des ressources humaines des entreprises. Des formateurs expliquent par exemple que certaines entreprises choisissent d'embaucher des apprentis qui ont déjà développé des compétences et de l'expérience. Ils précisent que c'est un moyen d'embaucher des personnes compétentes à moindre salaire.

Enfin, la place des réseaux est abordée par le groupe des formateurs et par celui des représentants d'organisme de formation. Ces derniers différencient les réseaux dont la dynamique est portée sur le plan des partenariats professionnels individuels de ceux qui se situent en tant que réseaux relationnels institutionnels. L'un d'eux explique que la Région Rhône-Alpes est plus vivante que la Lorraine en termes de réseaux et de partenariat entre les secteurs publics et privés.

Le groupe des formateurs positionne le réseau à une place de fédérateur de profession. Un des participants au groupe des formateurs indique que contrairement à certains réseaux de coaches, il n'existe pas réellement de réseau tenant lieu de fédération.

Enfin, le réseau est positionné par les formateurs comme un espace à partir duquel il serait possible de choisir et mobiliser des formateurs-ressources selon leur profil. Il parle de vivier de formateurs qui pourraient intervenir sur des thèmes spécifiques. Selon lui, l'intérêt de ce vivier pour l'organisme de formation serait de pouvoir accepter et proposer plus d'offres de formation.

On voit ici que la place des acteurs constitue, pour les participants, un critère d'analyse du champ professionnel et qu'elle dessine des premiers traits d'une configuration d'acteurs. On note aussi qu'un écart apparaît entre les appétences d'activités des formateurs, concernant l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie de formation, et la manière dont leur place est positionnée.

4.1.2. Différenciation de rôles par catégorie d'acteurs de la formation

Lorsque les participants parlent du positionnement des acteurs de la formation en termes de rôle, ils mettent en avant les statuts (Strauss, 1998) qui sont conférés aux acteurs par la nature des interactions sociales.

Les participants s'intéressent au positionnement des acteurs de la formation à partir de leur rôle dans le champ professionnel de la formation. En plus des rôles du formateur, déjà abordés par les participants pour caractériser la représentation sociale professionnel formateur (cf. 2.3), les participants interrogent aussi le rôle des autres acteurs du champ professionnel de la formation. Nous relevons ici l'ensemble de ces rôles abordés par les participants.

Rôle des financeurs dans le champ de la formation selon les participants

Le groupe des financeurs expose ainsi le rôle des financeurs de la formation. L'un d'entre eux considère que la perception de leur rôle par les autres acteurs constitue une image tronquée centrée uniquement sur le contrôle qualitatif. Cette attribution identitaire génère selon ce groupe des difficultés à tenir leurs différents rôles.

Le groupe des financeurs relève les spécificités de leurs rôles. Il s'agit notamment pour eux d'assumer leur responsabilité collective vis-à-vis des acteurs de la formation, d'une part sur le plan du pilotage financier et d'autre part en se faisant porte-parole des employeurs.

L'un d'entre eux considère qu'une forme d'accompagnement de la professionnalisation des organismes de formation leur revient. Il indique que son rôle consiste à sécuriser des activités de formation des organismes et par ricochet leur organisation du travail. Il précise que cette sécurisation passe par la stabilisation de financement sur des périodes plus longues.

EC3P21L969-974 : « Donc, on a aussi un rôle, enfin à mon avis après je ne sais pas comment on peut, on a aussi un rôle là-dedans, c'est comment nous on accompagne la professionnalisation des organismes de formation en sécurisant à minima leur activité sur une période qui va le permettre parce que ce n'est certainement pas en changeant euh régulièrement que qu'on va leur permettre ça. (...) »

Un financeur précise que certaines conditions sont nécessaires pour pouvoir mener leur rôle d'accompagnement du changement. Il indique que ce ne peut être possible qu'à travers la construction de partenariat et de relations de confiance entre les acteurs de la formation.

Enfin, des participants au groupe des financeurs précisent que le rôle de régulation de la formation encadre les activités des financeurs.

Rôle de l'État dans le champ de la formation selon les participants

Les participants des groupes des formateurs et des responsables de formation s'intéressent au rôle de l'État, à travers l'université, les actions gouvernementales et l'Éducation Nationale.

Selon un formateur, l'université concourt, via ses formations, au développement et à la reconnaissance des compétences du professionnel. Le groupe des formateurs indique que l'université intervient auprès de certains organismes de formation dans un rôle de validation de leur ingénierie de formation.

Formateurs et représentants des organismes de formation s'intéressent au rôle de l'État dans la professionnalisation des formateurs, à partir des directives ministérielles et des évolutions législatives.

EC2P23L839-841 : « P9 : Bon après c'est par rapport à des contenus ou des directives ministérielles qui peuvent euh changer euh le programme. P1 : Hm hm euh le programme ou carrément la professionnalisation »

EC1P43L1595-1596 : « Ça, il y a que la législation qui va le faire évoluer parce que autrement. »

Un représentant d'organismes de formation s'appuie aussi sur le rôle des inspecteurs pour considérer que le rôle de l'Éducation Nationale consiste au contrôle des compétences et au respect des normes. Il indique que l'inspecteur s'assure de la mise en conformité du travail

vis-à-vis des normes. Il précise qu'il évalue les compétences des formateurs et s'assure que tous les formateurs sont formés au CCF (Contrôle Continu de Formation). Il indique que cette vérification est complétée par celle des inspecteurs de disciplines qui valide la partie spécifique à la discipline.

Rôle des entreprises

Concernant les entreprises, un formateur situe leur rôle vis-à-vis de la professionnalisation des stagiaires en termes de formation expérientielle au service du développement des compétences. Il indique que ce qui est visé pour un stagiaire en entreprise, c'est l'acquisition de compétences en fin de formation.

Rôle des organismes de formation

Ensuite, les participants distinguent le rôle des organismes de formation en tant qu'acteur institutionnel du rôle des différents acteurs composant l'organisme de formation.

Un des représentants d'organismes de formation insiste sur le rôle de formation des formateurs indépendants tenu par les organismes de formation.

L'un d'entre eux attribue, par deux fois dans les échanges, le rôle d'accompagnement social (au sens de proposer de la formation à tous les publics sans exclusion) aux organismes de formation.

Des représentants des organismes de formation s'interrogent sur le rôle de l'organisme au niveau de l'organisation du travail des formateurs, en termes d'évolution professionnelle.

EC1P41L1519-1524 : « P1 : Mais, est-ce que nous en tant qu'organisme de formation on a les moyens de les, les moyens de les fidéliser à ce métier ? P3 : Oui et puis de proposer de proposer un peu autre chose à un moment donné. P1 : Ben un plan de carrière. Bah on peut le faire à certains, on le fait je pense. P4 : On le fait bien sûr. P1 : Mais pas à tous. »

Nous constatons ici les limites de l'entretien collectif. En effet, seul le groupe des représentants d'organismes de formation interroge le rôle institutionnel des organismes de formation. De la même manière, seul le groupe des financeurs interroge le rôle institutionnel des financeurs. Concernant le rôle des autres acteurs placés sur un plan individuel, les participants expriment leurs représentations sur les rôles, même s'ils ne font pas partie de cette catégorie d'acteurs.

Concernant le rôle des acteurs individuels au sein des organismes, les représentants d'organismes de formation s'intéressent au rôle du coordonnateur. Ils attribuent au coordonnateur des rôles différents selon leur contexte. L'un d'eux indique qu'il a un rôle de garant de la coordination des contenus des référentiels avec un secteur d'activité. Pour d'autres représentants d'organismes de formation, le coordonnateur a un rôle de responsable technique au service des formations ou des dispositifs. Ils précisent qu'il peut aussi être appelé chef des travaux ou coordonnateur de stage. Un représentant d'organisme de formation indique que le coordonnateur de stage peut aussi avoir un rôle de garant de la démarche d'insertion professionnelle.

Le rôle des représentants d'organismes de formation est interrogé par le groupe des représentants d'organismes de formation et par celui des financeurs. Un des représentants d'organismes de formation pointe le rôle de pilotage global de la structure. Il considère aussi, en accord avec un autre membre du groupe que le rôle qui semble attribué aux représentants d'organismes de formation se limite à un rôle exécutif de prestation de formation qui n'intègre pas de dimension d'analyse ni de développement partenarial. Ils estiment que cette limitation de la considération de leurs activités d'analyse est problématique.

EC1P33L1229-1237: « P5 : On est prestataire, mais on n'a pas, on n'est pas considéré comme pensant. Non. P1 : Voilà. P5 : On est exécutants. P1 : Voilà. P5 : Donc c'est problématique P4 : Ce n'est pas partenaire. P5 : Bah oui parce que P1 : Exécution. »

Un financeur considère qu'il revient aux représentants d'organismes de formation de mettre en œuvre une concrétisation des accords passés entre financeurs et organismes de formation, notamment en termes d'ingénierie pédagogique. Il précise que pour un certain nombre d'entre eux, cette action est difficilement menée.

EC3P7L331-332 : « P2 : Par contre, ils ont pour un certain nombre, un mal de chien à faire en sorte que ça se décline de manière factuelle euh dans le cadre des formations. » (en parlant des réponses aux demandes des financeurs)

Ensuite, le rôle de l'ingénieur de formation est mis en avant par un représentant d'organisme de formation. Il indique que l'ingénieur de formation, attaché à un secteur au niveau national, organise les journées de rencontres avec les entreprises concernées par ce secteur.

Enfin, le rôle du conseiller en formation est abordé par les participants. Un représentant d'organisme de formation indique que son rôle consiste à être garant de la réalisation de la

prestation telle qu'elle a été proposée dans le contrat. Selon des formateurs, le conseiller en formation joue un rôle de commercial et d'ingénieur de formation, en tenant compte des demandes des entreprises et des capacités de l'organisme.

Nous voyons que le rôle des acteurs est un second critère permettant de caractériser un positionnement dans le champ professionnel, et que les rôles reflètent une attribution identitaire. Ces rôles génèrent des positionnements qui s'articulent de manière complémentaire. Les rôles permettent de distinguer les positionnements institutionnels des positionnements individuels. Le rôle caractérise aussi le positionnement au niveau des responsabilités portées par les acteurs. La mise en œuvre des conditions permettant de jouer le rôle est une action de positionnement dans la configuration. Nous voyons aussi que le rôle de régulation des financeurs et de l'État a trait non seulement au champ professionnel, mais aussi à la société. À travers leur rôle de régulation du champ professionnel de la formation, ces acteurs visent à participer à l'organisation et la stabilisation des actions des organismes de formation. Ces actions ont des influences sur les dynamiques identitaires, non seulement des professionnels des organismes de formation, mais aussi sur celles des stagiaires qu'ils accompagnent. On note aussi que le rôle d'accompagnement social des organismes de formation traduit non seulement un positionnement dans le champ de la formation, mais aussi dans la société.

4.1.3. Le positionnement des acteurs interrogé à partir de leurs activités

Les activités des acteurs du champ professionnel de la formation sont abordées par les participants comme autant d'indicateurs de positionnement dans le champ de la formation. Il s'agit ici de considérer le champ de la formation comme un espace de production des politiques de formation (Dubois, 2014) auquel les acteurs participent en menant leurs activités.

Les participants du groupe des représentants d'organismes de formation et de celui des formateurs s'intéressent au positionnement des formateurs à partir de leurs activités.

Un des représentants d'organismes de formation indique que l'activité principale choisie (insertion ou formation) a un impact sur le positionnement du formateur. Il propose en ce sens une stratégie de positionnement large intégrant les deux activités principales. Nous constatons alors que l'activité principale est un critère de distinction dans le positionnement des formateurs pour ce représentant d'organisme de formation.

EC1P28L1025-1028 : « P3 : Ceci étant dit souvent c'est ce qu'on a dit tout à l'heure au départ, souvent euh et il vaut mieux quand même faire les deux quoi. P2 : Bah bien sûr. » (en parlant du formateur qui fait de l'insertion et de celui qui fait de l'accompagnement)

À travers l'analyse qu'ils expriment de leurs activités, les formateurs traduisent leur positionnement. Plusieurs formateurs échangent sur la pédagogie de l'alternance et expriment qu'ils se situent en médiateur des apprentissages expérientiels.

D'autres formateurs échangent sur les activités d'animation pédagogique en s'inscrivant dans un positionnement de médiateur sur le plan de l'ingénierie pédagogique. Ils situent leur activité entre les attentes des acteurs de la formation et des stagiaires. Ils indiquent que lorsqu'ils arrivent en animation avec un groupe, ils font de la médiation concernant les attentes des stagiaires et de l'organisme. Ils indiquent qu'ils sont alors contraints de revoir la progression pédagogique envisagée, ce qui peut générer chez eux de la frustration.

Le groupe des financeurs aborde leurs propres activités tout en donnant à voir leurs positionnements. Ils échangent majoritairement sur l'activité d'élaboration de cahier de charges dans les appels d'offre et de la labellisation inhérente. Cette activité marque un positionnement de commanditaire acheteur. L'un d'eux précise une caractéristique territoriale de ces activités, en indiquant par exemple qu'il achète des actions de formation au niveau régional ou national. Il dit que les branches professionnelles peuvent réaliser des cahiers des charges sur une région, en tenant compte des problématiques spécifiques à ces régions.

Le contrôle des activités des organismes de formation est aussi largement abordé par les financeurs. Ils mettent ainsi en avant un positionnement d'évaluateur à travers l'activité de contrôle des activités des organismes de formation. L'un d'eux indique que les évaluations post-formation lui permettent d'avoir des éléments de comparaison entre les compétences des formateurs, mais que ces informations ne sont pas utilisées.

Les financeurs, à travers les activités informationnelles qu'ils mettent en avant, s'inscrivent dans un positionnement d'intermédiaire de l'information. Un des financeurs indique, qu'étant donné que les formateurs bénéficient de peu d'information, les financeurs mènent une activité d'actualisation des informations auprès d'eux.

Les financeurs traitent de leur activité d'analyse des besoins. Ils donnent une place centrale à l'ingénierie dans leur positionnement. Ce positionnement d'ingénieur de formation se retrouve au niveau des précisions qu'ils donnent concernant leur activité de conception d'action de formation.

EC3P13L577-578 : « P1 : Si ça vous intéresse. Donc euh, voilà. L'idée en fait, c'est également euh de réactualiser cette étude au regard des nouvelles dispositions réglementaires actuelles. Elle date de cinq ans. Donc euh, voilà. »

EC3P13L596-598 : « P1 : mais pour les actions qui sont achetées et dont l'ingénierie est construite par euh par l'OPCA. Donc on fait ça. Euh, donc ça c'est plus pour nous. »

Les financeurs traduisent un positionnement d'accompagnateur des formateurs lorsqu'ils parlent de leur activité d'animation d'action de formation auprès des formateurs. L'un d'eux indique qu'il mène des activités d'accompagnement au cours des formations. Cet accompagnement est réalisé sous forme de formation discontinuée.

Enfin, leur discours sur l'activité de médiation met en lumière un positionnement de coordonnateur. Un financeur explique qu'il travaille dans une logique d'adaptation et de médiation. Il s'agit pour lui de viser une réussite partagée des formateurs et du stagiaire.

Ensuite, les trois groupes s'intéressent au positionnement des organismes de formation à partir des activités menées au sein des organismes.

Selon un représentant d'organismes de formation, une non-distinctivité s'opère entre eux en ce qui concerne les activités liées à l'innovation. Il estime qu'aucun des organismes de formation ne réalise d'innovation dans le champ professionnel de la formation. Selon lui tous les organismes possèdent des compétences, qualités et défauts.

EC1P3L118-120 : P4 : « j'veux dire en clair y'a personne qui invente la poudre quoi, dans le domaine de la formation tout le monde a ses compétences, tout le monde a ses qualités, tout le monde a ses défauts. »

Un participant de ce groupe distingue son positionnement à partir des activités spécifiquement liées aux dispositifs. Il explique que sa façon de penser est tournée vers la formation qualifiante et que cette logique l'amène à se concentrer sur les référentiels et les contenus.

Le groupe des formateurs met en avant certains organismes à partir de leur inscription dans des activités de formation de formateurs. Ils citent notamment l'AFPA et l'Université de Lorraine.

Le groupe des financeurs différencie le positionnement des organismes dont la formation est une activité principale, de ceux pour qui elle est secondaire. Ils indiquent que certains professionnels, pour qui la formation n'est pas une activité principale, deviennent acteurs de

la formation dès lors qu'ils se sont déclarés à la Préfecture de Région. Ils font alors partie intégrante du champ de la formation. Cette formalité permet à des professionnels, tels que des fournisseurs de matériel, de proposer des services supplémentaires de formation. Ils caricaturent ce positionnement et montrent que la formation n'est pas considérée comme une activité principale par ces prestataires, mais comme un service commercial que réalisent les techniciens.

Lorsque les représentants d'organismes de formation échangent sur leur activité de gestion du plan de formation, ils s'inscrivent dans un positionnement de gestionnaire.

Un financeur revient sur l'activité d'analyse des besoins des organismes de formation. Il indique qu'ils cherchent à s'adapter aux demandes du financeur, tout en tenant compte des enjeux. Il dit qu'ils proposent des produits en adéquation avec les attentes des financeurs. Nous constatons que lorsque ce financeur met en avant cette activité d'analyse des besoins, il positionne l'organisme de formation sur le plan de l'ingénierie de formation.

EC3P7L329-331 : « P2 : on voit qu'effectivement euh voilà, les organismes, ils veulent euh s'adapter aux demandes du financeur, ils en comprennent bien les enjeux donc ils font, ils proposent des produits qui sont en phase avec nos attentes. »

L'activité de recrutement des formateurs est mise en avant par un représentant d'organisme de formation. Il indique que les entretiens professionnels sont menés par les instances locales du réseau. Il s'agit ici du réseau des GRETA. Il précise que ces entretiens se déroulent de cette manière, car c'est aussi par l'instance locale que sont recrutés les formateurs.

Les formateurs abordent l'activité de sélection des candidats à l'entrée en formation. L'un d'eux explique que l'organisme réalise une sélection de 10 candidats sur 80 ou 100. Il précise que cette proportion leur permet de réaliser une sélection intéressante. Il craint que l'augmentation du nombre de demandeurs d'emploi modifie cette proportion et cette activité.

Le groupe des formateurs et celui des représentants d'organismes de formation abordent l'activité commerciale de l'organisme de formation. L'un d'eux explique qu'il est difficile pour lui de supporter d'être considéré comme celui qui « fait du fric sur le dos des fonds publics ». Il n'apprécie pas que sa motivation dans ses activités de formation soit réduite à ce seul rapport à l'argent.

Nous voyons ainsi que les participants mobilisent les activités des acteurs comme un critère qui interroge le positionnement des acteurs tant dans le champ de la formation que dans la société. En effet, à travers les activités pédagogiques on voit que les formateurs questionnent

leur rôle dans la société. Il en est de même pour les financeurs qui en tant qu'acheteurs s'interrogent sur le choix du financement d'un organisme local ou plus éloigné sur le territoire. Nous voyons alors que les choix réalisés pour mener leurs activités s'appuient sur les valeurs des acteurs et questionnent leur identité sociale. Enfin nous voyons que le champ de la formation est ouvert à d'autres acteurs dont la formation n'est pas l'activité principale. Il semble alors que ces éléments de positionnements trouvent une articulation avec la manière dont est régulé le champ professionnel et plus largement la société.

4.1.4. La configuration dessinée à partir des interactions entre les acteurs du champ professionnel

Enfin, les participants donnent à voir leurs représentations des interactions entre les acteurs du champ professionnel, en termes de nature, d'objet et de modalité ainsi qu'au niveau des impacts de ces interactions sur la place qu'occupent les acteurs. L'articulation des représentations de ces interactions permet de dessiner la configuration des acteurs du champ de la formation, tels que les participants la voient. Les interactions forment la maille de ce réseau d'acteurs.

Le marché considéré comme déterminant des interactions et des contours du champ professionnel

Les participants mettent en avant l'importance de leurs interactions avec les acteurs économiques et on voit dans leurs propos que le marché a un rôle déterminant sur les contours du champ professionnel.

Ainsi, les formateurs indiquent avoir des interactions avec différents acteurs économiques qu'ils considèrent comme des partenaires professionnels. Au niveau institutionnel, ils citent les entreprises et institutions du secteur dans lequel ils interviennent. Sur le plan individuel ils citent les chefs d'entreprise, cadres, tuteurs et responsables de production et partenaires sociaux.

Les formateurs considèrent que leur activité est dépendante de la santé de l'entreprise. Ils expliquent que les entreprises ne font pas appel à la formation lorsqu'elles sont en très bonne santé économique ou lorsqu'elles sont en grosse difficulté financière. Dans ces cas-là, les salariés ne sont pas incités à aller se former et les formateurs n'ont plus de travail. Ils estiment que la formation n'est mobilisée par les entreprises que lorsqu'elles se trouvent dans une situation économique intermédiaire.

Les formateurs et représentants d'organismes de formation disent dans chaque groupe que les interactions entre organismes de formation sont de nature concurrentielle. Les relations partenariales sont pointées par les participants des groupes des formateurs et des représentants d'organismes de formation. La nature partenariale des interactions entre organismes de formation ressort en creux. Ils indiquent que ce mode interactionnel est inexistant. Les représentants d'organisme de formation disent souhaiter que des relations partenariales entre organismes s'articulent aux relations concurrentielles pour obtenir plus de pouvoir collectif vis-à-vis des financeurs.

EC1P5L174-176 : P1 : « on peut être concurrent tout en restant partenaire, euh en travaillant intelligemment dans des positionnements qu'on peut avoir par rapport aux objectifs de nos institutions, »

EC1P30L1157-1160 : P4 : « Mais ça aussi je vais dire si on était dans une dynamique collective, je pense qu'à un moment donné on se dirait : on n'y va plus. P1 : Bah voilà. P4 : Et le financeur serait aussi obligé à un moment donné d'acheter au juste prix parce que là, »

Ce souhait d'interaction, de nature partenariale, vise aussi les relations avec les universités. Selon un formateur, ce mode interactionnel entre organisme de formation et université commence à se développer. Il prend l'exemple de sa structure et indique qu'il existe entre elle et l'université un nouveau partenariat fort.

EC2P9L338-339 : « P9 : Alors nous on a un partenariat fort avec l'université, c'est tout nouveau. »

Le groupe des formateurs et celui des financeurs considèrent le marché comme facteur déterminant de la nature des interactions liées à la gestion des ressources humaines. Par exemple, un financeur indique que les ressources humaines des organismes de formation dépendent des marchés de l'obtention des marchés. Il précise que, lorsque ces marchés prévoient une activité de six mois ou un an, il est difficile de professionnaliser une équipe.

Des formateurs estiment aussi que le marché a un impact sur les interactions concernant le recrutement des stagiaires par les employeurs en entreprise. Ils indiquent que les évolutions du marché ont une influence sur le fonctionnement du recrutement des stagiaires. Ils précisent qu'un employeur qui a un faible budget de gestion des ressources humaines, bien qu'il soit à la recherche d'un salarié va choisir un apprenti. L'un des formateurs estime que dans ces circonstances les règles du jeu du recrutement sont faussées.

EC2P37L1336-1352 : « P6 : C'est sûr que les évolutions du marché euh hein voilà ont des influences fortes sur le fonctionnement (...). P4 : C'est-à-dire que les gens qui ne jouent pas le jeu en fait. (...) P6 : [...] pour moi c'est parce que l'employeur il voudra un salarié, mais en fait il n'a pas peut-être

pas le budget ou peu importe il cherche à prendre un apprenti c'est tout. (...) Donc du coup c'est faussé parce que normalement il aurait dû prendre un salarié. (...). »

Le marché détermine aussi selon eux les modalités de gestion des contrats des formateurs par les employeurs en organismes de formation. Ils indiquent que les formateurs sont contraints à arrêter leur engagement dans leurs activités du fait du marché, indépendamment de la qualité de leur travail. Ils précisent que cet arrêt est dévalorisant, au sens où tout l'investissement personnel fourni dans ce travail ne trouve plus d'application.

EC3P21L966-969 : « le et le donc euh et les ressources humaines au sein de l'organisme de formation, elles vont être fonction des marchés qu'ils vont obtenir ou pas obtenir. Et quand les marchés, ils sont obtenus sur six mois ou sur un an, euh, on n'arrive pas à professionnaliser une équipe hein. »

Les participants considèrent que le marché impacte indirectement le positionnement des acteurs. Il génère, selon eux, une précarisation des contrats de travail des formateurs et selon les participants peut induire une frustration des formateurs et une dévalorisation de leur engagement dans leur travail.

Le marché est considéré par les participants comme déterminant des interactions. On voit que les dérèglements du marché (notamment les ruses utilisées par les acteurs pour contourner les règles issues des politiques publiques qui contraignent ou empêchent l'activité) perturbent l'organisation de la société. Le fonctionnement du marché, quand il est en décalage avec les besoins des professionnels dans leurs activités et leurs pratiques nuit aux processus de professionnalisation des acteurs de la formation et empêche le développement de potentialités individuelles et collectives. Cette question de régulation sociale interroge l'articulation de l'action publique avec le marché et l'impact de ce lien sur le positionnement des acteurs.

Impact des modalités relationnelles sur le positionnement et les contours de la configuration

Nous distinguons, dans les propos tenus par les participants, différentes modalités relationnelles entre les acteurs du champ professionnel. Nous notons d'une part, que ces modalités ont un impact sur le positionnement des acteurs et d'autre part, qu'en positionnant les acteurs de la sorte, les participants semblent dessiner les contours d'une configuration d'acteurs.

Parmi les acteurs avec lesquels ils interagissent, les formateurs citent une multitude d'acteurs institutionnels qu'ils positionnent en tant que commanditaire et organe de contrôle. Ils citent la DIRECCTE, l'Éducation nationale, Pôle Emploi, missions locales, collectivités territoriales,

AGEFIPH, MDPH, Cap Emploi, ARS, ministère de l'emploi, DRJSCS. Les formateurs précisent ici que les acteurs institutionnels qu'ils citent peuvent se positionner à la fois comme financeur et comme commanditaire dans les interactions avec les formateurs. Nous constatons alors que les formateurs sont en interaction avec des acteurs dont le positionnement varie.

Le groupe des formateurs précisent que les interactions entre les formateurs et les autres acteurs des organismes de formation de nature coopérative sont inexistantes lorsqu'il s'agit des formateurs indépendants ou vacataires.

Nous constatons, à travers les échanges des participants, qu'ils considèrent que les interactions entre les acteurs économiques sociaux et les organismes de formation sont de nature indirecte. Ainsi, un responsable de formation en entreprise (participant du groupe des financeurs) estime que les organismes de formation communiquent avec les stagiaires de l'entreprise au détriment des interactions avec le commanditaire dans l'entreprise.

Des financeurs montrent qu'ils se situent à une place intermédiaire des interactions entre les organismes de formation et les acteurs économiques.

Les financeurs mettent en avant le lien spécifique et privilégié qu'ils ont avec les organismes de branches, plus qu'avec les autres organismes de formation. Un financeur indique qu'il est en contact direct avec le formateur. Les formateurs citent les financeurs avec lesquels ils interagissent en ce qui concerne le financement des actions de formation : Conseil Régional, chambres syndicales et professionnelle, OPCA.

Les représentants d'organismes de formation indiquent que leur accessibilité aux financeurs est faible. L'un d'eux indique qu'ils n'ont pas le droit de les rencontrer pendant un appel d'offre.

EC1P33L1222: « P4 : Et faut pas que ce soit pendant un appel d'offre parce que on n'a pas le droit de se rencontrer. »

Ce constat des participants questionne l'impact des politiques publiques sur les interactions et sur le positionnement des acteurs. On voit ici que l'action de régulation instituée par cette interdiction réglementaire d'échange entre représentant d'organisme de formation et financeur isole les acteurs de la formation et les contraint à penser depuis leur propre positionnement la construction de proposition dont l'objet concerne de manière globale le développement des personnes, des collectifs et de la société.

Les interactions sont considérées par les participants sur le plan des rencontres entre acteurs individuels, mais aussi entre acteurs institutionnels ou encore entre acteur individuel et acteur institutionnel. Ce qui distingue le positionnement des acteurs se situe dans le rapport individuel/institutionnel. En effet, un responsable de formation en entreprise représente, pour les participants, sur le plan institutionnel, la politique d'achat et de financement de l'entreprise. Il est donc positionné comme financeur. Sur le plan individuel, il représente, pour les participants, sa fonction de gestion des commandes de formation. Il est alors positionné comme commanditaire. De plus, les financeurs distinguent leurs relations avec les organismes de formation de celles avec les formateurs. L'un d'eux indique qu'il constate clairement qu'il y a une relation avec les organismes de formation et une autre avec les formateurs. Le groupe des financeurs précise que les personnels avec lesquels ils interagissent sont les gérants, responsables pédagogiques, conseillers pédagogiques, responsables de formation. On voit bien ici que la configuration qui se dessine collectivement est constituée de plusieurs modes relationnels. Cette complexité la rend particulièrement difficile d'accès et d'analyse.

Cette configuration se complexifie davantage de la multiplicité de positionnements de certains acteurs. On voit ici que les financeurs sont en lien direct et indirect avec l'ensemble des acteurs de la configuration et qu'ils ont un positionnement non seulement de financeur et commanditaire, mais aussi de médiateur et coordonnateur, en tant qu'intermédiaire des interactions du champ professionnel. Ces acteurs financiers qui traitent concrètement des questions économiques liées à la formation sur un territoire, se situent ainsi clairement dans un positionnement politique (au sens de l'organisation de la cité).

Concernant les interactions entre commanditaires et organismes de formation, un représentant d'organisme de formation raconte qu'il est allé à une réunion de la fédération de la formation professionnelle, au sein de la commission sanitaire et sociale qu'il présidait. Il explique que la fédération avait fait intervenir l'Association des Régions de France ainsi que le Conseil Régional de la Région Rhône-Alpes en tant que délégué aux ARF sur les formations sanitaires et sociales. Nous constatons à travers ces propos que ce commanditaire (ici l'Association des Régions de France – représentant des politiques régionales) se positionne en tant que dispensateur d'informations et prescripteur auprès des organismes de formation (regroupés ici à la fédération de la formation professionnelle).

Nous voyons à travers l'explicitation par les participants des interactions dans le champ professionnel, qu'ils se situent sur plusieurs positionnements et donc sur plusieurs dynamiques identitaires. On note alors, à travers ces dynamiques de positionnement, que la

configuration qui se dessine n'est pas figée et que le champ professionnel est ainsi mû par une dynamique évolutive.

L'objet interactionnel comme déterminant et expression du positionnement

Nous voyons ici que non seulement positionner les acteurs contribue à dessiner une configuration complexe d'acteurs, mais ceci d'autant plus que les contours de cette configuration sont constitués par les interactions entre les acteurs du champ. Ce sont les objets de ces interactions qui vont d'une part, exprimer et poser les positionnements d'acteurs et d'autre part, orienter les contours de la configuration.

Les participants du groupe des formateurs indiquent être en relation avec une multitude d'interlocuteurs différents au sein des organismes de formation et universités. Ils précisent que ces interlocuteurs à l'université sont répartis et cloisonnés selon les spécialisations.

Les participants des trois groupes indiquent l'objet des interactions et le positionnement qu'elles induisent. Des représentants d'organismes de formation parlent des interactions en termes de contractualisation des formateurs. Ils pointent l'indépendance souhaitée par certains formateurs vis-à-vis des institutions. L'un d'eux explique que certains formateurs préfèrent réaliser des vacations plutôt que d'avoir un contrat plus stable. Selon lui, c'est un moyen pour ces formateurs de posséder plusieurs atouts, ce qui expliquerait leur choix de rester dans ce système de vacation. Les interactions, telles qu'abordées ici autour de la question de la contractualisation des formateurs, les positionnent en tant que prestataires. Ils mobilisent le terme « prestataire » pour parler des formateurs indépendants auxquels ils font appel.

EC1P24L932 : « P3 : quand on fait appel à un prestataire. »

Les formateurs précisent l'objet des interactions avec la DIRECCTE (certification - contrôle) et avec les délégués territoriaux de la Région (bilans intermédiaires et finaux : contrôle).

Les participants indiquent que les interactions entre les formateurs et les autres acteurs des organismes de formation ont aussi pour objet une forme de coopération dans le travail. Deux représentants d'organismes de formation pointent l'existence de groupes de travail et de réunions pédagogiques pour mettre en œuvre les dispositifs.

Lorsque les participants précisent l'objet des interactions entre l'entreprise et les autres acteurs du champ de la formation, ils positionnent l'entreprise en tant que financeur et en tant que commanditaire. On note alors que le responsable de formation en entreprise et l'OPCA

se situent sur un positionnement similaire concernant les activités de recrutement et les activités relationnelles avec les organismes.

La façon dont les participants abordent les objets d'interaction entre les financeurs et les autres acteurs de la formation est particulièrement intéressante, en ce qu'elle permet de pointer la place stratégique qu'occupent les financeurs dans le champ de la formation ainsi que certains enjeux liés au positionnement des acteurs dans la configuration qu'ils tentent de dessiner.

Les propos des participants sur les objets interactionnels des financeurs précisent les liens qu'ils entretiennent avec le public, les organismes de formation, les formateurs et les salariés des OPCA. Les objets de ces interactions traduisent ainsi des positionnements spécifiques.

Les liens avec le public

Les formateurs mettent en avant l'interaction financière entre le public et les financeurs. Ils indiquent que certains stagiaires sont rémunérés.

Nous constatons qu'un financeur en entreprise traduit un positionnement qui privilégie la satisfaction du salarié, à travers la façon dont il parle de cette forme d'interaction. Les financeurs indiquent aussi que la nature des interactions entre financeur et public porte sur le conseil dans le choix de formation.

Le lien avec les organismes de formation

Les financeurs expliquent les objets de leurs interactions avec les organismes de formation. Ils indiquent que les interactions portent sur les appels d'offres, en termes de lancement et de contrôle du respect des cahiers des charges.

L'un des financeurs indique que leurs relations sont indirectes avec les organismes de formation et les formateurs. Ils précisent que ces relations passent par le cahier des charges, en tant que première tribune des relations. Le cahier des charges prend alors la place de média entre le financeur et l'organisme de formation.

Les financeurs indiquent que les interactions portent aussi sur la labellisation des organismes de formation. Selon lui, ces interactions montrent des relations avec le formateur, mais surtout avec l'organisme de formation de manière plus globale.

Selon un autre financeur, les interactions concernent aussi la sélection, en partenariat, de stagiaires. Il indique qu'il a co-animé des recrutements et réunions d'information avec le formateur responsable de l'action de formation.

Les financeurs mettent en avant les interactions dont l'objet porte sur le démarchage commercial réalisé par les organismes de formation.

On voit aussi que les participants positionnent les financeurs à une place d'expert en analyse des besoins sectoriels en formation au service d'organismes de branche.

Enfin, les financeurs indiquent que les interactions concernent l'aménagement de dispositifs de formation. L'un d'eux explique qu'il contacte l'organisme de formation pour trouver des aménagements qui conviennent aux personnes. Il peut s'agir selon lui de modifier le parcours en fonction des difficultés des stagiaires. Il précise que lorsqu'il se trouve dans cette situation, l'organisme de formation a tendance à vivre cet événement comme une ingérence. Nous constatons que cet objet interactionnel confère au financeur un positionnement de médiateur et de coordonnateur entre l'organisme de formation et les stagiaires.

Un représentant d'organisme de formation indique que les organismes de formation interagissent parfois au travers d'échanges concernant l'élaboration de réponse commune à des appels d'offre. On retrouve dans cette caractérisation des interactions entre organismes de formation la place du financeur. Elle se situe ici dans une relation intermédiaire entre deux organismes de formation. Nous constatons que le financeur est considéré dans un positionnement de médiateur d'une construction collective.

Les liens avec les formateurs

Un des formateurs indique que les interactions avec certains financeurs (chambre syndicale) portent sur la validation de certificats de qualification professionnelle. Nous constatons que l'expression de cet objet induit l'expression d'un positionnement de certificateur du financeur.

Un financeur indique que les interactions avec les formateurs peuvent consister en des échanges sur les progressions pédagogiques et le financement de la formation. Cet objet traduit un positionnement de commanditaire et de financeur tout à la fois.

Le financeur en entreprise précise que les interactions avec les formateurs peuvent consister en des échanges autour des modalités et du contenu de formation. Il explique qu'il a demandé

au formateur d'échanger sur le déroulé pédagogique. Il précise que le formateur lui a répondu très librement, sans contrainte.

Ce financeur en entreprise montre que l'objet des interactions porte aussi sur la rencontre et la sélection de formateurs. Il indique qu'il veille à rencontrer les nouveaux formateurs locaux.

Un financeur revient sur l'objet d'évaluation des interactions autour des bilans des actions de formation. Il précise qu'il lui arrive de participer à des bilans intermédiaires et des bilans finaux avec le groupe de stagiaires et le formateur. Nous constatons que cet objet interactionnel traduit un positionnement d'évaluateur du financeur.

Les interactions avec les salariés des OPCA

Ensuite, un autre objet d'interactions entre financeurs et formateurs porte sur la formation de salariés de l'OPCA. Un des financeurs indique qu'il est en relation avec les formateurs lorsqu'il organise des formations pour les salariés de l'OPCA dans lequel il travaille. Il dit qu'il échange avec eux sur les attentes et objectifs pour coordonner les choix de contenu, de méthodes. Cet objet d'interactions traduit un positionnement de gestionnaire de ressources humaines par les financeurs.

Nous constatons à travers ces objets interactionnels que les financeurs sont positionnés dans le champ de la formation à travers leurs rôles multiples de : conseillers, évaluateurs, commanditaires, médiateurs, coordonnateurs, certificateurs, financeurs, experts en analyse des besoins sectoriels en formation, gestionnaires de ressources humaines.

Certains objets interactionnels soulèvent des enjeux et notamment celui de la légitimité. Ainsi, les participants positionnent les financeurs à une place d'expert en analyse des besoins sectoriels en formation. Et un participant au groupe des financeurs parle d'un dispositif mis en place par le ministère de la santé qui a impliqué la conception et l'organisation de nombreuses actions de formation par son institution de financement. Nous constatons que ce financeur, dans sa façon d'aborder cette ingénierie de formation, place l'organisme de financement comme acteur déterminant de la mise en place de formation. Cela questionne le rapport à la légitimité des acteurs dans le champ de la formation.

En termes d'enjeux pour le champ de la formation, on voit à travers les propos des représentants d'organismes de formation et des financeurs que certains objets d'interactions traduisent un positionnement contraint des organismes de formation par les financeurs dans

l'ingénierie de formation. Un des représentants d'organismes de formations précise que ces interactions ont pour impact une réduction de leur possibilité d'assumer leur rôle dans la configuration. Il affirme qu'il n'existe plus d'échange entre représentants d'organismes de formation et financeurs et qu'il n'est plus possible pour eux d'être force de proposition. Il précise qu'ils sont enfermés dans des cadres contraints.

Les représentants d'organismes de formation précisent que les entreprises, en tant que financeur, laissent plus de marge de manœuvre que les autres financeurs aux représentants des organismes de formation dans l'ingénierie de formation. Ils disent qu'il n'y a plus qu'avec les entreprises qu'ils peuvent réaliser du « sur-mesure ».

Ainsi, on voit qu'une configuration d'acteurs particulièrement opaque et complexe, semble se dessiner pour caractériser le champ de la formation. Les participants utilisent plusieurs entrées pour en dessiner les contours : les places, les rôles, les activités et les interactions. Bien que le territoire ne soit pas abordé directement par ces participants, nous pouvons déduire de leur manière de positionner les acteurs de la formation dans le champ professionnel qu'ils interrogent leur place et leur rôle dans le territoire et de manière plus générale dans la société. Nous voyons aussi que les rôles et les places sont interdépendants des activités et des interactions, et ne sont pas figés. Cette configuration est ainsi dynamique et évolutive. Enfin nous avons vu que cette configuration d'acteurs interroge le positionnement des acteurs dans le champ de la formation, mais aussi dans la société. Cela soulève notamment la question de l'articulation entre le positionnement des acteurs dans le champ professionnel et la régulation sociale. Nous allons alors, ci-dessous, nous intéresser plus précisément à la dynamique d'évolution du champ professionnel de la formation et à son rapport avec la régulation.

4.2. La dynamique d'évolution du champ professionnel : les changements et la régulation en question

Nous nous intéressons ici aux représentations des participants concernant l'évolution du champ professionnel de la formation. Ils abordent la dynamique d'évolution en considérant les changements, en termes d'origines, d'objets et d'impacts. Ils abordent aussi l'évolution et la régulation du champ professionnel à partir du travail. Plus spécifiquement, ils s'intéressent à l'évolution de l'environnement de travail et à l'évolution du travail.

La manière avec laquelle les participants abordent le champ professionnel en termes de changement montre qu'ils se situent dans une approche transactionnelle qui tient compte des trajectoires (Remy, Voye & Servais, 1991) et des parcours. On retrouve avec cette idée du changement l'approche interactionnelle consistant à considérer l'ordre social comme instable

et non figé. Dès lors, ces éléments concernant les dynamiques d'évolution interrogent les liens entre le développement du champ professionnel, du territoire et la dynamique de régulation sociale.

4.2.1. Des changements aux origines situées au niveau macro, méso et micro

À travers les origines des changements, ce sont les sources des potentialités de développement qui sont interrogées par les participants.

En effet, les participants des trois groupes s'intéressent à l'évolution du champ professionnel de la formation lorsqu'ils s'intéressent aux origines des changements.

Les participants des trois groupes pointent la réglementation publique issue des évolutions politiques et législatives comme origine de l'évolution du champ professionnel. Par exemple, un représentant des organismes de formation indique que les échanges avec le Conseil Régional se sont perdus depuis que le système de formation fonctionne avec les marchés publics. Selon les participants, cette réglementation a trait aux réformes du territoire et de la formation. Ils considèrent aussi la réglementation sur le plan des évolutions législatives.

La crise économique et sociale est considérée par les représentants d'organismes de formation comme une origine des évolutions du champ professionnel. L'un d'entre eux indique que tout le monde est impacté par la crise.

Un financeur en entreprise indique que les modes de production en entreprise sont à l'origine de certaines évolutions.

Des représentants d'organismes de formation considèrent que le changement dans le profil des formateurs peut être une origine des changements dans la manière d'aborder le recrutement, la formation et l'organisation du travail des formateurs. L'un d'eux indique qu'auparavant les formateurs avaient déjà des connaissances sur les caractéristiques des contrats et dispositifs de financement des publics.

EC1P16L629-636 : « P1 : sur quelque chose moi qui me semble parfois euh qu'on n'a absolument pas abordé y'a dix, quinze ans parce que les formateurs quand ils arrivaient dans les structures, ils avaient déjà cette connaissance-là. P2 : Hm hm. P1 : Hein quand tu parles par exemple du contrat d'apprentissage un formateur il savait ce que c'était qu'un contrat d'apprentissage, il avait son glossaire il savait ce que c'était qu'un contrat de pro, qu'un contrat de qualif- etcetera. Il connaissait les financements ecetera. »

Enfin, un représentant des organismes de formation précise que le mode de vie des publics constitue une origine des changements.

On voit à travers ces propos concernant les origines des changements que celles-ci se situent aux niveaux macro, méso et micro (Brémaud, 2010) : macro avec les évolutions des politiques législatives et règlementaires, méso avec les évolutions dans les organisations des organismes de formation et micro avec les évolutions des modes de vie des publics. On voit ici combien l'évolution et le développement du champ professionnel sont liés aux changements qui se produisent sur les territoires à tous les niveaux.

4.2.2. Changements situés au niveau des modalités interactionnelles et positionnements

En questionnant les changements au niveau des modalités interactionnelles et des positionnements, les participants abordent le rapport entre les potentialités de développement des acteurs et du territoire et le positionnement des acteurs sociaux.

Les participants des trois groupes s'intéressent à ce qui change, à ce qui évolue, que nous appelons ici les objets d'évolution.

Les participants font part de changement du champ professionnel de la formation au niveau des modalités interactionnelles entre acteurs et au niveau des positionnements des acteurs.

Les modalités interactionnelles

Les représentants d'organismes de formation constatent que les modalités interactionnelles entre eux et avec les financeurs se sont transformées dans le temps. Ils reviennent sur des modalités d'échanges qui existaient auparavant dans une confiance mutuelle et qui leur permettaient d'élaborer des projets collectifs. Ainsi, par exemple, représentant d'organisme de formation raconte que les organismes de formation se rencontraient sur les territoires autour d'animateurs dont l'intitulé de la fonction était coordonnateurs emploi/formation. Il précise que les organismes de formation travaillaient ensemble et échangeaient sur leur pratique dans une confiance mutuelle. Des représentants d'organismes de formation montrent que ces projets s'inscrivaient dans une dynamique de coordination territoriale portée par les instances politiques. Ils parlent notamment du plan de formation commun qui avait été mis en place. Ils expliquent qu'ils participaient à ce plan parce qu'ils avaient le même métier et intervenaient souvent sur les mêmes dispositifs. Les représentants d'organisme de formation disent qu'ils regrettent les modalités interactionnelles passées.

Un représentant d'organisme de formation constate une évolution dans le temps en creux, en termes d'absence d'interactions entre les représentants institutionnels des réseaux de la formation. Il dit qu'aujourd'hui il n'y a plus d'échange entre les grands réseaux tels que l'AFPA,

les consulaires, l'Éducation Nationale et les organismes de formation privés. Il constate que cette absence d'interactions concerne aussi les relations entre les représentants d'organismes de formation et les financeurs. Il cite Pôle Emploi, l'ex Conseil Général et indique que ce manque de lien concerne tous les financeurs.

Il associe la dimension géographique à la dimension temporelle de l'évolution des modalités interactionnelles. En effet, il constate que le manque d'interactions isole les acteurs dans le territoire et augmente l'incertitude sur l'avenir.

Nous constatons que les relations entre acteurs constituent, pour les participants, une dimension importante du champ professionnel de la formation.

L'évolution des positionnements

Les participants donnent à voir des éléments d'évolution du champ professionnel à travers l'évolution des positionnements des acteurs. Ils abordent des positionnements de nature différente. Il s'agit des représentations des participants concernant l'évolution du positionnement des acteurs dans le champ professionnel. Il s'agit aussi des positionnements des participants vis-à-vis du champ professionnel.

Représentations des participants sur l'évolution du positionnement des acteurs dans le champ professionnel

Les participants des trois groupes montrent que le positionnement des acteurs dans la configuration est un objet d'évolution.

Un représentant d'organisme de formation indique avec insistance (4 occurrences) que le rôle attribué aux organismes de formation a changé. Selon lui, il est passé de « partenaire d'ingénierie » à « prestataire de services ».

EC1P34L1255-1256 : « P1 : Parce que c'est important, aujourd'hui on est des prestataires, j'insiste bien là-dessus, on n'est plus des partenaires.

Les représentants d'organismes de formation s'accordent à dire que le rôle des ingénieurs de formation au sein des organismes a évolué, en passant d'une fonction d'analyse à une fonction exécutive. L'un d'eux raconte qu'un directeur commercial lui a dit qu'il n'était pas payé pour réfléchir. Un autre complète ce propos en disant que cela montre qu'ils sont des exécutants.

EC1P45L1657-1665 : P2 : « mais maintenant moi je sais que y a deux ans euh un directeur commercial m'a dit que je n'étais pas payée pour réfléchir. Donc si un ingénieur de formation n'est pas payé pour réfléchir, je me demande euh... P1 : Oui, c'est embêtant. {rires}. P2 : C'est un peu

embêtant. {rires}. P5 : <Ben c'est ce qu'on disait, on est des exécutants. P2 : Ça montre bien > que l'on veut tuer euh le poussin dans l'œuf quoi, pour ne pas dire le poulet. Tous : {rires}. »

Ils disent aussi que les fondements historiques du champ professionnel de la formation professionnelle, qui se sont construits en partie sur le territoire lorrain, sont en train de disparaître. Ils disent regretter l'oubli de l'histoire du territoire lorrain dans la formation professionnelle.

EC1P44L1639-1646 : « P3 : On avait une histoire, on avait une histoire forte et j'ai quand même un peu l'impression qu'on la perd. P1 : Ouais, mais oh bah là, on l'a perdu X. P2 : Oh oui. P4 : On l'a perdue. P3 : Enfin, c'est un peu, c'est un peu nostalgique ce que je dis, mais euh on est peut-être en train [...] d'oublier ou de perdre . »

Les formateurs et représentant d'organismes de formation indiquent que le positionnement des formateurs a évolué. Ils disent que le statut d'indépendant les positionne dans de nouvelles activités, telles que la réponse à appels d'offre.

Ainsi, un financeur constate une évolution du rôle du formateur dans le champ professionnel. Il considère que son rôle est consacré à la qualification. Il dit que la qualification devient un des enjeux important pour les organismes de formation et les formateurs. Il précise qu'il faut garantir l'obtention de diplôme, titre ou certification.

EC3P22L1048-1051 : P1 : « Donc l'un des enjeux pour les organismes de formation et pour les formateurs en général, c'est de participer à cet accès à la qualification. Former c'est bien, mais il faut garantir que la personne, à l'issue de la formation, elle puisse obtenir un diplôme, un titre ou en tout cas euh une certification. Donc euh, ça change un petit peu la donne pour les formateurs. »

Des participants des trois groupes indiquent que le positionnement des employeurs a évolué. Selon des financeurs, les employeurs sont plus attachés à l'utilité de la formation qu'avant, en termes de retour sur investissement.

Des formateurs et financeurs considèrent que les employeurs se positionnent de plus en plus difficilement dans l'accueil de stagiaires.

EC2P37-38L1354-1368 :P3 : « c'est extraordinaire la difficulté qu'ont aujourd'hui les stagiaires, [...] P2 : Ouais hm.P3 : Euh P2 : Pour trouver stages. P3 : Pour trouver des stages en entreprise qui acceptent de les prendre sur des périodes supérieures parce que maintenant c'est huit semaines consécutives ou non bah huit semaines de stage euh sur un BTS euh c'est seize semaines si je ne m'abuse, ça veut déjà dire qu'il y a deux entreprises minimum trois entreprises

parce que ils voudront pas euh P2 : Ouais >. P3 : ou très rarement payer les 417 euros, 09 ou 29 je ne sais plus de gratification pour le stagiaire. M : Hm hm. »

Les formateurs indiquent que le public formule désormais des demandes plus fortes en termes d'individualisation de parcours.

EC2P66L2388-2392 : « P2 : L'individualisation des parcours P6 : Les gens demandent en tout cas . Y'a une grande demande du public. P3 : Hm hm. P10 : Ouais voilà. M : Hm hm. »

Nous voyons ici combien les modalités relationnelles et le positionnement des acteurs ne sont pas figés. Nous avons vu précédemment d'une part que les interactions constituaient les contours de la configuration d'acteurs et d'autre part que les origines des changements se situaient aux niveaux macro, méso et micro et interrogent la dynamique de régulation. Nous voyons alors apparaître une articulation forte entre le positionnement des acteurs, les dynamiques de régulation sociale et les dynamiques de développement.

4.2.3. Des changements qui impactent les acteurs, leurs interactions et les dispositifs

Les participants considèrent les impacts des changements. Leur façon d'aborder les impacts des changements met en avant la réciprocité des impacts entre l'action publique et le positionnement des acteurs sociaux. Cela montre aussi qu'il y a une part d'imprévisibilité des conséquences (Duran, 1999) de l'action publique sur les positionnements des acteurs. Il s'agit alors de voir le caractère imprévisible (Arendt, 1993) des potentialités de développement.

Les participants pointent les impacts sur les interactions entre les acteurs de la formation, les impacts sur les acteurs et sur les dispositifs de formation.

L'Impact des changements sur les interactions

Un représentant d'organisme de formation constate que le passage d'un fonctionnement basé sur des subventions, à un fonctionnement basé sur des marchés publics, impacte les interactions, en ce que les échanges entre formateurs sur leurs pratiques s'en trouvent réduits. Il explique que le fonctionnement actuel des marchés publics limite davantage les échanges de pratiques entre formateurs que le fonctionnement passé avec les subventions.

Un représentant d'organisme de formation considère que la réorganisation de la cartographie liée à la réforme territoriale impacte les interactions en réduisant le nombre d'interlocuteurs. Il explique que pour sa structure, du fait de la réforme territoriale, il ne restera qu'un seul rectorat.

EC1P38L1340 : « P4 : Chez nous, ça va aller très vite aussi hein, tu vas avoir qu'un seul rectorat comme ça, c'est bien ». »

Un financeur explique que les organismes de formation vont devoir contacter les OPCA pour connaître leurs nouveaux critères de financement liés à la mise en application de la réforme de la formation professionnelle. Nous voyons alors qu'il considère que la réforme de la formation impacte les interactions, en ce qu'elle oblige les acteurs à se contacter pour comprendre les positionnements de chacun des acteurs.

EC3P29L1369-1370 : « P5 : Oui donc on aura tous de toute façon un niveau de < d'application qui va être euh donc les organismes il va falloir qu'ils appellent et vous c'est quoi vos critères euh ? »

Un financeur explique que pour appliquer la réforme tout en obtenant des actions de formation de qualité, il sera nécessaire de réussir à construire des relations constructives avec les organismes de formation et non pas des relations de soumission. Nous voyons ici que ce participant considère que la réforme de la formation impacte les interactions en ce que les relations entre acteurs devront être repensées pour garantir un fonctionnement visant la qualité des formations.

EC3P30L1410-1415 : P2 : « c'est pour ça que je parlais de bah comment comment il va falloir qu'on arrive à construire des bah des relations avec les organismes de formation qui soient des relations constructives euh et pas des relations de soumission ou de, parce que sinon, on n'arrivera pas, on aura des produits pas chers, pas longs, mais pas bons hein {rires} donc euh et euh, bon. Après, ça va être un travail de longue haleine et je ne suis pas sûr que le décret soit de qualité euh de ce point de vue. Actuellement, on y est, enfin. »

Ainsi nous constatons que les participants considèrent que les changements impactent les interactions des acteurs, sur le plan des échanges entre acteurs, sur celui des modes relationnels, notamment en termes de rapport de pouvoir, et sur le plan du nombre des interlocuteurs.

L'Impact sur les organismes de formation

Les participants des trois groupes considèrent que les changements, liés aux évolutions du champ professionnel, impactent les acteurs de la formation, et plus précisément les organismes de formation, les formateurs et les financeurs.

Concernant les organismes de formation, les participants s'intéressent aux impacts des changements sur les organismes de formation en termes d'organisation du travail. Un représentant d'organisme de formation et un financeur estiment que la mobilité des formateurs entre organismes impacte négativement les organismes de formation et par effet de ricochet

les financeurs sur le plan de l'organisation du travail. Ce représentant d'organisme de formation indique notamment qu'il pense que les organismes de formation sont victimes de la mobilité des formateurs entre les organismes.

EC1P5L208-212 : P1 : « bon on est tous je pense victimes, victimes avec un petit v parce qu'on s'en sort toujours, mais euh du jeu que jouent certains euh de partir d'un réseau pour aller dans un autre pis de revenir dans l'autre etcetera je vais dire on est aussi nous malheureusement euh victimes de ça hein et euh si on pouvait revenir à en en au niveau des institutions à un meilleur partenariat et tout du moins une euh un contact plus fréquent comme on pouvait le vivre avant »

Les représentants d'organismes de formation et les formateurs montrent que les changements impactent les organismes de formation au niveau de la gestion des ressources humaines. Ils s'interrogent notamment sur les stratégies de gestion des ressources humaines qui peuvent être différentes selon les organismes.

Un financeur considère que les changements auront des impacts sur le positionnement des organismes de formation, en ce qu'ils se différencieront par leur capacité d'adaptation aux changements. Il pense que les petits réseaux d'organismes de formation auront plus de facilité à s'adapter que les gros réseaux.

Les représentants des organismes de formation considèrent que la crise économique pourrait conférer une opportunité de jouer leur rôle dans l'innovation.

EC1P45L1671-1679 : « P5 : Puis moi je pense qu'on a quand même ce défi quand même de l'ingénierie, de l'innovation et de la conception à relever et finalement euh, là où ça été le plus, le plus productif dans ce sens-là, c'était à des moments économiques très difficiles. P1 : Oui, bien sûr, hm. P5 : La fermeture de la sidérurgie en Lorraine, euh les grosses restructurations d'entreprises entre régions P3 : Ah oui et je pense qu'il y a un petit paradoxe quand même parce qu'on a développé ça, ces moments-là et quand on est en ce moment dans une situation euh assez délicate aussi. »

L'un des représentants d'organismes de formation explique que les contraintes des dossiers de subvention provoquent une transformation du rôle de l'organisme dans le champ professionnel.

EC1P45L1683-1686 : « P1 : Et quelque part, on nous impose dans ce monde d'individuel et d'égoïsme, on nous impose aussi quelque part de le devenir parce que c'est aussi notre survie hein à un moment donné. P5 : Tout à fait. P1 : Et ça c'est quand même un peu dommage voilà. C'est un peu dommage. »

Les participants s'intéressent aussi aux impacts des changements sur le plan économique. Des représentants d'organismes de formation considèrent que le statut d'auto-entrepreneur modifie les règles du marché et le fonctionnement de la concurrence. Ils disent notamment

qu'ils n'ont pas pu obtenir certains marchés, car ils ne pouvaient pas s'aligner au niveau des tarifs, du fait de leurs charges structurelles.

Un financeur et un représentant d'organisme de formation indiquent que la réforme de la formation impacte les organismes, en ce qu'elle génère un manque de visibilité sur l'avenir et remet en question la pérennité des structures.

Ensuite, les financeurs et représentants d'organismes de formation s'intéressent aux impacts des changements sur les activités et compétences des organismes de formation. Ils considèrent que l'augmentation du chômage (en comparaison avec les 20 dernières années), ainsi que les nouvelles exigences des dossiers de subvention et de la réforme, impactent les organismes de formation. Ils disent que cela génère des contraintes supplémentaires auxquelles ils doivent s'adapter dans leurs activités d'ingénierie de formation et plus précisément pour l'activité de sélection des candidats.

EC1P22L847-855 : P4 : « faut être un peu kamikaze pour dans un groupe euh prendre euh cinq personnes P1 : Hm hm. P4 : qui sont enrayées à des difficultés parce que on sait très bien que euh ils ne vont pas aller forcément jusqu'au bout de la formation et si vous n'avez pas tant de temps de parcours complets, vous êtes pénalisé, vous n'avez pas la somme des de de la subvention qui va être qui va être versée du coup y'a des contraintes de ce type-là qui font que P1 : On nous tire vers le bas aujourd'hui P4 : qui tirent vers le bas, tout à fait. »

Alors que les représentants d'organismes de formation pointent leurs contraintes, les financeurs corroborent leur conception du rapport de force à l'œuvre en indiquant que les organismes sont contraints à se soumettre au nouveau cadre réglementaire de la formation professionnelle. L'un d'eux dit qu'ils sont « rentrés dans les clouds ».

Les financeurs indiquent que la réforme génère une transformation des activités des organismes de formation. Il s'agit des activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie de financement qui, selon eux, vont devoir être menées différemment.

EC3P22L1010-1013 : P5 : « vont devoir construire [...] des offres de formation individuelles et, c'est peut-être la modularisation à laquelle ils ne sont pas habitués parce qu'ils sont habitués un petit peu à des standards peut-être. »

Les impacts des changements sur les formateurs

Les participants des trois groupes s'intéressent à l'impact des changements sur les formateurs, en termes d'organisation du travail, de positionnement, d'activités, de pratiques et de compétences.

Concernant l'impact en termes d'organisation du travail, les participants des trois groupes indiquent que les changements ont des impacts sur le travail des formateurs. Les financeurs considèrent de manière prospective, que les formateurs devront eux-mêmes agir sur leur propre organisation du travail. Il s'agira, selon eux, que les formateurs se regroupent pour mutualiser leurs moyens et faire face aux changements contextuels.

EC3P23L1101-1104 : P3 : « alors peut-être que dans les évolutions ça va être aussi, ben qu'il va peut-être falloir qu'ils se regroupent, en réseau pour pouvoir travailler, interchanger sur des sujets, des thématiques euh... Ou peut-être se regrouper pour mutualiser des choses euh, enfin je ne sais pas hein. »

Les participants des trois groupes considèrent que les changements impactent le travail des formateurs sur le plan de leurs conditions sociales et de leurs conditions de travail. Ils indiquent que les changements génèrent des zones d'incertitude sur l'avenir de leur travail et plus précisément sur ce qu'ils vont devenir en fin de contrat. Un représentant d'organisme de formation et un financeur indiquent ainsi que la mobilité des formateurs devient de plus en plus importante, pour l'un sur le plan géographique, pour l'autre sur le plan institutionnel.

EC1P38L1426-1428 : P2 : « on va avoir de supers formateurs avec des ailes {rires} pour leur mobilité géographique. + Nous, c'est ce qui se décide chez nous hein. »

Les participants questionnent l'impact des changements sur le positionnement des formateurs au niveau de l'intérêt porté à leur travail, leur rôle, leur place, l'identité et l'orientation professionnelle ainsi que sur la remise en question de leur légitimité.

Un formateur indique qu'il a l'impression que les formateurs vont devoir fournir des preuves de leurs capacités à être formateur.

EC2P48L1735-1738 : « P5 : en fait on dirait qu'on va devoir fournir, fournir de plus en plus de preuves qu'on est capable d'être formateur. M : Ah d'accord. P4 : Hm hm. »

La réforme remet en question, selon les formateurs, le rôle d'animation pédagogique.

EC2966L2397-2404 : « P10 : plusieurs personnes euh voilà et là ça va être différent parce qu'on a plus on n'aura plus notre rôle de de faire P2 : Faire le sketch pédagogique classique quoi. P10 : Notre pédagogie ouais on est un peu des acteurs hein donc voilà on se met en scène et on va être là P3 : Ouais. P4 : Chacun est acteur. P10 : au besoin voilà euh. »

Des formateurs montrent que les changements impactent le positionnement identitaire des formateurs, en ce que la réforme génère chez eux des inquiétudes concernant le cadre et l'existence de leur métier.

EC2P45L1639-1640 : « P2 : Moi j'ai peur en fait, j'ai peur que le métier de formateur évolue uniquement dans un cadre euh comment dire euh on va dire euh uniquement certificative »

Les participants des trois groupes considèrent que les changements impactent les formateurs au niveau de leurs pratiques. Un financeur qualifie de « révolution » les transformations à opérer par les formateurs. Les pratiques citées concernent la veille, l'animation pédagogique.

Enfin, les participants des groupes de financeurs et de représentants d'organisme de formation s'intéressent à l'impact des changements sur les compétences des formateurs. Les compétences qu'ils estiment nécessaires à développer et à mobiliser par les formateurs, pour faire face aux changements, sont des compétences d'adaptation aux contextes, aux publics et aux nouveaux dispositifs, des compétences pédagogiques et des compétences commerciales.

Nous constatons que les participants positionnent davantage les impacts des changements au niveau des formateurs que sur les autres acteurs du champ professionnel. Les participants considèrent que les changements impactent les formateurs de manière pluridimensionnelle, sur le plan de leur travail en termes d'organisation du travail, des conditions sociales et professionnelles ainsi que sur le plan du positionnement en termes de place, rôle, valeurs, intérêt, identité et orientation professionnelle, ainsi que sur le plan des pratiques et des compétences.

L'impact des changements sur les financeurs

Seuls les participants du groupe des financeurs s'intéressent aux impacts des changements sur les financeurs. Ils montrent que les changements les impactent au niveau de leur positionnement, de leurs activités et de leurs compétences.

Les financeurs montrent que les changements impactent leur positionnement en ce qu'il remet en question leur rôle et les contraintes de leurs actions. Ils focalisent notamment leurs interrogations concernant le rôle des financeurs, sur la question de la qualité.

Les financeurs montrent qu'ils sont impactés par les changements lorsqu'ils questionnent les nouvelles contraintes de leurs actions et la manière dont ils vont s'en emparer. L'un d'eux (financeur en entreprise) précise qu'il a l'impression que son budget sera réduit et qu'il sera contraint à proposer essentiellement des formations obligatoires.

EC3P24L1130-1132 : P3 : « moi je sens que je vais être contrainte sinon je ne ferai plus avec mon budget que de la sécurité et du réglementaire. »

Les financeurs considèrent que la réforme soutiendra leur rôle de contrôle. Ils voient la réforme comme un moyen de gérer les dysfonctionnements qu'ils observent dans les pratiques des organismes de formation. Par exemple l'un d'entre eux explique qu'il espère que la réforme encouragera les organismes à proposer des offres plus adaptées aux besoins. Il pense que la réforme obligera les organismes à sortir d'une ingénierie pensée à partir des barèmes de prises en charges par les organismes collecteurs.

EC3P30L1372-1381 : P4 : « D'un autre côté, c'est peut-être pas plus mal non plus euh et ça va peut-être les pousser un peu à justement ce que leurs offres soient un peu plus ciblées aux besoins parce que aujourd'hui euh, on avait aussi trop tendance à avoir des organismes qui connaissaient les barèmes de prise en charge et qui disaient, ben voilà, ça vous coûtera tant parce qu'ils savaient que derrière euh, alors que ça demain euh, ils ne pourront plus hein parce que même au sein d'un même organisme collecteur euh, »

Les financeurs indiquent que la réforme impacte les activités des financeurs, en ce qu'ils repensent leurs activités. Deux financeurs expliquent qu'ils dressent un état des lieux des financements.

Ils indiquent que leurs activités, relatives aux missions de contrôle de la qualité qui leur sont confiées par la réforme, consistent à réfléchir à de nouvelles méthodes de travail permettant de connaître les activités des autres acteurs.

Les financeurs indiquent que la réforme génère une illisibilité de leurs activités à venir et par conséquent de celles des autres acteurs puisqu'ils sont dans l'incapacité de dire ce qu'ils pourront financer. Nous constatons que les financeurs considèrent que leurs activités constituent le point névralgique et déterminant de la mise en œuvre des activités des autres acteurs. Ils considèrent les activités des acteurs de la formation dans une dynamique temporelle en série.

Les financeurs estiment que les changements impactent leurs compétences, en ce qu'ils seront contraints à s'adapter pour transformer leurs activités en lien avec les changements générés par la réforme.

Ainsi, nous constatons que les impacts des changements sur les financeurs sont considérés uniquement par les financeurs qui pointent le rôle déterminant de leurs activités sur des activités des autres acteurs. Les impacts des changements sur les financeurs sont abordés sur le plan de leurs positionnements, activités et compétences.

Les impacts des changements sur les dispositifs de formation

Les participants des trois groupes s'intéressent aux impacts des changements sur les dispositifs de formation.

Le groupe des financeurs montre que les changements liés à la personnalisation des formations impactent les dispositifs de formation, en ce que ces derniers se trouvent transformés en termes d'objectifs, d'organisation et de contenus.

Les représentants d'organismes de formation précisent que la nouvelle mobilité des formateurs entre les organismes de formation dans un marché concurrentiel, génère une résistance des organismes de formation à investir dans la formation de formateurs.

Un représentant d'organisme de formation montre que la réforme impose un retour en arrière vis-à-vis des dispositions des acteurs au regard de la FOAD (Formation Ouverte A Distance). Selon lui, la réforme impose de revenir à cette forme de dispositif qui lui paraît assez contestée.

Nous constatons que les dispositifs de formation sont des objets qui cristallisent et rendent visibles les transformations opérées par les acteurs dans leurs activités et pratiques. Ainsi la transformation des activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique apparaît dans les modifications apportées aux dispositifs (objectifs, contenus et modalités de formation des dispositifs de formation et des dispositifs de formation de formateurs).

En synthèse de cette partie sur l'impact des changements, les participants abordent les impacts des changements au niveau des acteurs et des interactions entre acteurs : organismes de formation, formateurs et financeurs et, par ricochet, au niveau des dispositifs qui formalisent concrètement les transformations opérées. Les impacts sur les acteurs sont pensés pour l'ensemble des groupes en termes de positionnement et de compétences. L'impact sur l'organisation du travail est aussi précisé pour les organismes de formation et pour les formateurs. L'impact sur les activités est mis en avant pour les organismes de formation et pour les financeurs. Et l'impact sur les pratiques et les conditions socioprofessionnelles est abordé pour les formateurs.

Nous voyons, à travers les propos des acteurs, émerger des enjeux en tension qui semblent sous-tendre un modèle économique et politique particulier en pleine évolution. En effet, on note d'une part à travers les enjeux de mobilité des formateurs et la question de leur adaptabilité aux contextes, la remise en question de leur positionnement à la fois dans les dynamiques identitaires, mais aussi en termes de légitimité. D'autre part, on voit la dépendance des organismes de formation aux décisions règlementaires, financières et politiques qui leur laisse peu de pouvoir décisionnel sur les transformations sociales. Des contraintes fortes pèsent à tous les niveaux sur les organismes. La concurrence entre

organismes de formation tient alors une place prépondérante dans l'organisation du champ de la formation et semble conditionner l'orientation de ses transformations. C'est alors la dynamique instituée de régulation qui semble agir sur les potentialités de développement du territoire et sur le positionnement des acteurs du champ de la formation. Nous pouvons dès lors questionner la manière dont la régulation du champ est abordée par les participants.

4.2.4. Régulation du champ par la dynamique d'évolution du travail et de son environnement

Les participants des trois groupes considèrent le champ professionnel et sa régulation à partir du travail. On voit ici que la régulation est considérée en termes de mouvement d'organisation de la société qui provient des résultats prévus et imprévus d'actions et interactions menées par des acteurs sociaux dans le cadre de leurs activités.

Nous distinguons dans leur discours deux éléments d'évolution du champ professionnel : - l'environnement de travail constitué par les outils, le public et les conditions de travail - le travail constitué par les pratiques, les activités et dispositifs, et le métier.

La dynamique d'évolution de l'environnement de travail

Les participants abordent l'évolution de l'environnement de travail à partir des outils de travail. Un financeur et un formateur considèrent le savoir en tant qu'objet évolutif de l'environnement de travail, en ce que sa forme et son accessibilité se transforment. Le formateur en question indique que les savoirs évoluent fortement. Selon lui, une expertise existe sur ces thématiques, qui parfois changent de nom, mais restent identiques. Le financeur explique qu'il constate que le savoir est relativement accessible grâce aux nouvelles modalités d'accès au savoir et aux moyens de communication.

EC3P27L1249-1251 : P2 : « parce que le savoir il est aujourd'hui relativement accessible grâce aux moyens de de communication, que c'est mis à disposition de tous avec de nouvelles modalités, voilà aujourd'hui accéder à des connaissances à des contenus, c'est relativement simple. »

Nous constatons que les participants des trois groupes considèrent que l'environnement de travail évolue sur le plan des outils technologiques. Ils considèrent que les professionnels et les publics de la formation sont confrontés à l'utilisation de nouveaux outils numériques. Des formateurs et représentants d'organisme considèrent que l'apparition de ces outils numériques s'inscrit dans une dynamique d'évolution technique continue.

Des représentants d'organismes de formation et des formateurs indiquent que l'environnement de travail évolue en ce qui concerne le public. Il s'agit, pour eux, de considérer que les problématiques des publics ont évolué. Ils font état de problématiques d'ordre économique qui influent sur les choix d'entrer en formation. Un représentant d'organisme de formation explique

que de plus en plus de publics cherchent un revenu en s'inscrivant dans une action de formation.

EC1P22L827-833 : « P4 : Y'a la problématique aussi du public qui évolue, et les conditions qui évoluent parce que on a aussi beaucoup fin de plus en plus de publics qui cherchent une activité fin qui cherchent un revenu en venant se former P2 : Oui . P4 : c'est un moment où l'emploi est quand même un peu plus rare et certains donc c'est alimentaire, donc comment concilier cette problématique de recherche alimentaire avec un intérêt euh pour apprendre au sens large ? »

Les représentants d'organismes de formation et les formateurs indiquent que les conditions de travail évoluent. Trois des formateurs considèrent que les conditions de travail évoluent vers une précarisation des contrats de travail.

La dynamique d'évolution du travail

Les participants abordent les évolutions du champ professionnel à partir des évolutions dans le travail. Nous distinguons des éléments évolutifs liés aux dispositifs, ceux liés aux pratiques et ceux liés au métier.

Les participants des trois groupes indiquent que le champ professionnel a évolué. Ils mettent en avant des changements dans les dispositifs. Des représentants d'organismes de formation relèvent que le format des dispositifs a changé en termes de durée. Ils indiquent que les dispositifs ont des durées plus courtes. L'un d'eux précise que les dispositifs préparatoires, tels que les pré-qualifs ne sont plus financés.

EC1P35-36L1393-1407 :P1 : « je pense aussi qu'il y a le fait que on prenait aussi plus de temps avec les problématiques parce que, on doit s'en souvenir, il y avait des dispositifs qui étaient aussi sur la durée, qui s'inscrivaient dans la durée et aujourd'hui, euh, voilà hein. P2 : Ben tout ce qu'on appelait des préparatoires, les pré-qualifs, P1 : Voilà. P2 : Qui permettait à la personne de s'inscrire dans un processus de professionnalisation ancré ne sont plus financés donc n'existe plus. (...) »

Des financeurs évoquent aussi la différence de format des dispositifs. L'un d'eux considère que la constitution des groupes de participants ne peut plus s'appuyer sur une organisation en interentreprises. Il précise que, du fait du manque de participants, certains stages sont annulés. Les participants des trois groupes indiquent que le cadre du travail des formateurs, traduit en termes de dispositif, a évolué en ce qu'il s'appuie désormais sur des modalités d'individualisation.

Des financeurs indiquent que les modalités à l'œuvre dans les dispositifs visent une responsabilisation des stagiaires dans la construction de leur parcours. L'un d'eux indique que la tendance consiste à placer le salarié en tant qu'acteur de son parcours et de sa formation.

EC3P18L842-848 : P2 : « Euh, puisque c'est, aujourd'hui on parle de salarié acteur enfin de de son parcours, ben il faut aussi qu'il soit acteur de sa formation. Et pour être acteur de sa formation, il faut qu'on le mette en situation d'être acteur et on n'est probablement plus sur des formations qui vont être linéaires, va falloir qu'ils apprennent à gérer euh la non-linéarité en entrant par euh les connaissances et les compétences des personnes pour après aller chercher dans le référentiel simplement comment aborder les choses pour que ça ait du sens par rapport à la manière dont chacun avance »

Nous constatons que l'évolution est abordée en tant que changement dans le temps vis-à-vis d'un cadre préexistant. Nous constatons que le dispositif est pensé par les participants en tant que cadre de travail des formateurs défini par un format et des modalités spécifiques.

Les pratiques

Les participants des trois groupes interrogent l'évolution du champ professionnel à partir de l'évolution d'une autre dimension du travail, les pratiques.

Les représentants d'organismes de formation indiquent que les pratiques ont évolué, en ce que leurs contraintes sont différentes et plus nombreuses. Ils précisent qu'elles empêchent la réalisation du travail et le développement de nouveautés. L'un d'eux considère que ces contraintes sont liées aux réglementations concernant les démarches qualité. Pour un autre, les contraintes proviennent aussi de la nécessité, pour eux, de former les formateurs aux spécificités des publics et des dispositifs.

Des représentants d'organismes de formation et des financeurs considèrent que les pratiques des formateurs ont évolué. Un représentant d'organisme de formation s'appuie sur un axe temporel pour considérer que les pratiques pédagogiques se différencient plus d'un formateur à l'autre. Il dit qu'il constate, qu'aujourd'hui, les formateurs n'articulent plus théorie et pratique et qu'ils ont soit un profil de théoricien, soit un profil de praticien. Un financeur considère que les pratiques du formateur évoluent, en ce qu'elles se tournent moins vers la didactique et sont davantage centrées sur la pédagogie.

Les participants des trois groupes pointent spécifiquement l'évolution des pratiques d'ingénierie. Des formateurs soulignent que les pratiques d'ingénierie évoluent, en ce que

l'application de la réforme contraint les ingénieurs de formation à mieux réaliser les analyses des besoins et mieux formuler leurs programmes.

EC2P67-68L2453-2456 : « P2 : Ca rejoint l'analyse des besoins. P10 : Voilà et donc y'aura une réelle analyse des besoins qui risque d'être mieux réalisée par les responsables formation en entreprises, qui nous redescendent l'information. »

Ils considèrent que ces pratiques d'ingénierie menées par les responsables de formation pourraient être facilitantes pour le travail du formateur. Des représentants d'organismes de formation indiquent que la conception pédagogique avait plus de place auparavant dans les pratiques des organismes de formation. L'un d'eux parle des ingénieurs de formation qui travaillaient avec lui. Ils les nomment « mes pédagogues » et les qualifie de concepteurs. Il dit que ces ingénieurs de formation réfléchissaient.

EC1P36L1260-1266 : P1 : « moi je me souviens de certains de mes pédagogues qui ne sont plus là aujourd'hui, mais malheureusement disparus, qui ne sont plus là, mais aujourd'hui ils vivraient à notre époque, hein t'en as connu, moi j'avais dire bah voilà c'est c'était des concepteurs, c'était des ingénieurs de la formation qui réfléchissaient euh voilà

Des financeurs montrent que des pratiques d'ingénierie de formation touchent d'autres professionnels puisqu'elles seront selon eux menées également par les formateurs désormais.

Les formateurs et les financeurs mettent en avant l'évolution des pratiques du formateur en parlant de l'évolution du métier de formateur. Des formateurs indiquent que le métier évolue au niveau de pratiques, en ce qu'elles sont plus centrées sur les compétences disciplinaires et moins sur les compétences transverses. D'après l'un d'entre eux, les compétences transverses donnent à la personne la possibilité de changer. Un autre formateur indique que les contours du poste se dessinent autour des disciplines d'enseignement et demande une posture d'expertise au détriment de la polyvalence.

Ainsi, la dynamique d'évolution du champ professionnel est abordée par les participants au sujet de la dynamique d'évolution du travail et de son environnement, et plus spécifiquement en termes de conditions de travail, d'activités, de dispositifs, de pratiques et de métier. Nous voyons ici que les dynamiques d'évolution de l'environnement de travail et du travail dans le champ professionnel de la formation constituent une forme de régulation. Celle-ci est dépendante de l'action publique de régulation qui a des impacts en termes d'organisation du champ. On note notamment un cadrage plus fort et plus contraint des activités des acteurs. Les réglementations confèrent aux dispositifs de formation un rôle d'encadrement du travail et laisse moins de place à la créativité, malgré la pérennité de la dimension cognitive dans ce champ professionnel.

4.2.5. Régulation prescrite questionnée en termes d'acteurs, d'outils et de mécanismes de coordination

Ici, la régulation est abordée par les participants de manière prescrite et normée par des institutions légitimes de la régulation sociale. Ce sont ici les outils et mécanismes de coordination (Duran, 1999) en œuvre dans l'action publique qui sont interrogés par les participants.

Positionnement des acteurs

Nous constatons que les participants parlent de la régulation du champ professionnel en termes de positionnements. Les participants abordent le positionnement vis-à-vis de la régulation du champ professionnel selon plusieurs entrées : les acteurs et les outils de la régulation.

Ils distinguent parmi les acteurs de la régulation, l'État, les branches professionnelles et les OPCA. Ce sont les représentants des organismes de formation qui abordent la régulation du champ professionnel par l'État. Ils considèrent que son positionnement a changé en matière de régulation, en ce qu'il montre qu'il devient péremptoire. L'un d'eux indique notamment qu'auparavant, lorsque le système de financement public fonctionnait sur la base de subventions la régulation était naturelle sur le territoire. Il précise que le système des marchés publics enferme les acteurs dans une plus grande concurrence qui empêche les formateurs de se rencontrer.

EC1P3L125-129 : P4 « donc on est passé à une période où on avait on était aux subventions où y'avait une régulation naturelle qui se mettait en place sur les territoires pour que chaque organisme puisse vivre, M : Hm hm. P4 : à un code des marchés publics qui nous a enfermés dans une concurrence plus importante qui est qui a fait que les formateurs se rencontrent moins, échangent moins. »

Ce représentant d'organismes de formation considère que ce système ne laisse plus d'espace aux autres acteurs pour réguler le champ. Il dit que la pénalité constitue le moyen actuel que la société utilise pour régler les problématiques.

EC1P32L1184-1188 : « P1 : On est dans une société où l'on nous donne du bâton P4 : Ouais.P1 : à ceux qui, j'allais dire sont là pour régler les problématiques du moment. Et l'emploi c'est pareil, ok

et aujourd'hui plutôt que de favoriser la mise en place de véritables dispositifs opérants et avec des résultats et bah des fois on parle déjà des pénalités. »

Le groupe des financeurs aborde les évolutions de positionnement en termes de régulation du champ, au niveau des nouveaux positionnements de branches professionnelles et des OPCA. Ils indiquent que les critères de financement ont changé. L'un d'eux dit, qu'en tant que régulateurs, les financeurs devront intervenir sur les tarifs de financement. Nous constatons que ce financeur se positionne en tant que régulateur dans le champ professionnel. Le groupe des financeurs et celui des formateurs considèrent que le positionnement des OPCA est soumis à un nouveau cadre de contraintes à destination des organismes de formation. Un des financeurs indique notamment que certaines branches proposaient des dispositifs assez ouverts, mais qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas. D'après lui, cet état de fait va contraindre les organismes de formation à travailler différemment.

Des participants au groupe des financeurs précisent qu'une réduction de la marge de manœuvre des OPCA, en termes de fonds, s'opère au profit de l'augmentation de celle des branches professionnelles.

EC3P28L1323-1326 : « P4 : Ah oui oui, mais il y a quand même une nuance c'est que, cette réforme-là, elle revient à l'inverse de la réforme précédente où en ce qui nous concerne au niveau des OPCA, la réforme précédente avait donné un peu plus forte aux OPCA euh vis-à-vis des branches alors que là, on revient sur une gestion de branches au niveau des fonds. »

Evolution des outils de la régulation du champ : qualification, formation, budgets

Les formateurs et les représentants d'organismes de formation abordent l'évolution de la régulation du champ professionnel à partir des outils de la régulation.

Des formateurs parlent de la qualification comme d'un nouveau mode de régulation du champ de la formation. Ils pensent qu'il sera désormais incontournable pour eux d'obtenir des diplômes pour continuer à évoluer professionnellement dans le champ de la formation professionnelle.

Les représentants d'organismes de formation parlent de la formation comme outil de la régulation. Ils parlent du plan collectif de formation des professionnels de la formation, grâce auxquels les organismes pouvaient échanger entre réseaux ou avec les financeurs publics. Il raconte qu'ils confrontaient leurs besoins et concevaient une stratégie de formation.

*EC1P9L367-372 : « P1 : On avait un plan de formation commun entre organismes P4 : Ouais voilà.
P1 : ou entres réseaux, et nous on échangeait avec les financeurs publics de l'époque alors c'était
l'État euh de de nos besoins éventuels. On confrontait nos besoins, on arrêtait une dynamique à un
un plan P4 : Hm hm. »*

Les représentants d'organisme de formation et les financeurs parlent des budgets comme des objets d'évolution du champ professionnel et de sa régulation. L'un d'entre eux indique que le champ professionnel évolue en ce que des flux financiers sont en mouvement dans le champ professionnel et en impactent les contours. Il explique que les masses financières publiques diminuent de plus en plus et freinent l'investissement dans la formation professionnelle.

Un financeur en entreprise indique que les budgets formation de l'entreprise ont évolué, en ce que les obligations sur les formations réglementaires en présentiel ont augmenté. Il précise que cette augmentation se fait au détriment du budget potentiel pour d'autres formations en présentiel.

On constate que les participants abordent la régulation en termes d'acteurs financeurs (l'État, les entreprises et la Région) et en termes d'outils financiers.

Nous voyons à travers ces éléments concernant la régulation prescrite que les participants positionnent au sein du champ professionnel de la formation les acteurs de la régulation. Celle-ci constitue donc un rôle dans cette configuration d'acteurs. Nous notons aussi qu'une distinction est faite par les participants entre la régulation telle qu'elle a pu être menée par les acteurs opérationnels de la formation (à travers la conception et la réalisation d'actions communes de formation pour les formateurs par exemple) et la régulation menée par les acteurs dont l'activité consiste spécifiquement en la régulation professionnelle et sociale, tels que les OPCA, l'État ou les branches professionnelles.

En conclusion de cette partie sur le champ professionnel de la formation, nous pouvons proposer la synthèse suivante :

Les participants caractérisent les contours du champ professionnel de la formation en positionnant les différents acteurs de la formation, en termes de rôle, de place, de présentation de soi, d'activités et d'interactions entre les acteurs de la formation.

Leur manière de mettre en avant les statuts conférés aux acteurs par les interactions sociales, les activités des acteurs, ainsi que leurs motifs liés à cette situation de comité de pilotage apporte les éléments sur les interactions et les transactions en jeu dans le champ de la formation. Ces éléments semblent dessiner les contours d'une configuration complexe et opaque d'acteurs dont les interactions forment la maille.

Ils spécifient la dynamique d'évolution et de changement de ce champ professionnel. Ils l'abordent notamment en termes d'origine des changements. Cette dynamique dépend selon eux, des changements situés au niveau des interactions et des positionnements des acteurs. Il s'agit, pour eux, de voir cette dynamique d'évolution en termes d'impact des changements sur le champ professionnel. Elle est, d'après eux, dépendante de la dynamique d'évolution du travail et de son environnement ainsi que des outils et activités de régulation du champ professionnel.

À travers leurs propos sur la dynamique d'évolution du champ professionnel, les participants interrogent à partir des interactions les liens et les impacts réciproques entre le positionnement des acteurs sociaux, les potentialités de développement des acteurs et du territoire et la régulation sociale. On peut voir la part d'imprévisibilité des conséquences de l'action publique sur les positionnements des acteurs. On voit ainsi la double dimension de la régulation sociale. Elle est, d'une part un mouvement d'organisation de la société qui provient des résultats d'actions et interactions menées par des acteurs sociaux dans le cadre de leurs activités. Et d'autre part, elle constitue aussi une forme de prescription de l'organisation sociétale par les institutions légitimes de la régulation sociale.

Nous pouvons dès lors compléter cette analyse en nous intéressant plus précisément au corpus de données qui traitent du lien entre la régulation et le territoire avec des éléments de nature plus institutionnelle.

Chapitre 5. Un dispositif institué, en lien avec les acteurs du territoire

Il s'agit, dans ce chapitre relatif au corpus de données institutionnelles d'une part, de se demander comment cette forme de régulation sociale, qui apparaît dans les dynamiques d'évolution du champ de la formation, s'articule avec le champ professionnel de la formation et d'autre part, de se demander en quoi elle conditionne le développement du territoire.

Outre le corpus d'entretiens collectifs, nous avons aussi constitué un corpus de données institutionnelles qui proviennent de :

- trois entretiens individuels menés auprès de trois acteurs clés du Conseil Régional de Lorraine : - l'adjoint au Directeur Général des Services - le directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires - le chargé de mission Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelle
- et de 17 documents liés aux acteurs du territoire. Il s'agit plus précisément de 4 comptes rendus de comité plénier, 3 comptes rendus de réunion de bureau du CREFOP (Comité Régional de l'Emploi, la Formation et l'Orientation Professionnelles) et de 10 documents préfigurateurs du CREFOP (documents de cadrage de la structuration du CREFOP lorrain).⁸

Ce corpus permet de montrer, dans un premier temps, comment est défini, de manière instituée, le dispositif politique de formation professionnelle, en termes de périmètres, d'activités et d'attribution. Puis il permet aussi, à travers les propos des acteurs recueillis de manière directe et indirecte, de montrer comment les acteurs du territoire se sont approprié ce dispositif. Enfin, ce corpus permet de montrer comment les acteurs voient l'évolution du dispositif et de montrer en quoi cela préfigure du territoire.

⁸ Il s'agit d'un corpus composé de 10 documents préfigurateurs du CREFOP Lorraine, de 3 comptes rendus de réunion du bureau du CREFOP et de 3 comptes rendus de comité plénier du CREFOP. Il s'agit des premiers comptes rendus de bureau et de comité du CREFOP Lorraine, menés durant ses douze premiers mois d'existence.

1. Une définition instituée du dispositif de formation professionnelle

Nous allons, dans cette partie, montrer comment est défini de manière instituée le dispositif de politique régionale de formation professionnelle.

1.1. Le dispositif défini par les périmètres d'intervention des acteurs

Les documents de cadrage du CREFOP et les comptes rendus du CREFOP (bureau et comités pléniers) définissent le périmètre d'intervention des acteurs dans la gouvernance de la politique régionale en matière d'emploi et de formation. Nous relevons ci-dessous l'identification des différents acteurs par les participants et leur manière de définir les périmètres d'intervention à partir des positionnements des acteurs dans un système et à partir de leurs interactions.

Ces documents citent les acteurs de la gouvernance quadripartite au sein des CREFOP. Il s'agit du « Préfet ou son représentant, de la Direccte ou son représentant, [du] responsable du Pôle 3E, [du] SESE en tant que de besoin, d'un responsable d'une UT de la DIRECCTE, [du] recteur d'académie ou son représentant, des représentants du Conseil Régional, des représentants des partenaires sociaux, le Directeur régional de Pôle Emploi ou son représentant, des représentants de structures portant le secrétariat des CCREFP. » (DP1P3)

Les acteurs interviewés abordent la répartition des acteurs du champ de la formation dans un système et mentionnent les différents acteurs du système de la formation :

- branches et acteurs interprofessionnels - acteurs de l'emploi (Pôle Emploi, la Direccte)
- acteurs de l'orientation - opérateurs de l'Éducation Nationale - opérateurs du ministère du travail - opérateurs privés et consulaires - opérateurs transverses aux champs de l'emploi et de l'information.

Le chargé de mission CPRDFOP mentionne aussi les acteurs de la professionnalisation des formateurs. Il cite trois organismes de formation qui délivre des diplômes, certificats et qualifications : l'université, l'AFPA et le CNAM. Il cite aussi le GIP Lorraine Parcours Métiers pour ses actions de développement de compétences et d'échanges de pratiques.

L'adjoint au Directeur Général des Services indique la composition des acteurs responsables de la politique de formation professionnelle. Il cite le Conseil Régional, le Rectorat, la DRAAF (Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt), les branches professionnelles et acteurs interprofessionnels.

Le périmètre des interventions des acteurs quadripartites est précisé dans un des documents préfigurateurs du CREFOP. Et dans les entretiens, le chargé de mission CPRDFOP et l'adjoint au Directeur Général des Services abordent aussi la définition des périmètres, à partir notamment des interactions. Le chargé de mission CPRDFOP revient sur la dimension interactionnelle de leur rôle qui se traduit par des logiques de coopération. Selon lui, cette logique de coopération est peu reconnue par les services publics avec lesquels ils travaillent.

L'adjoint au Directeur Général des Services nomme les acteurs avec lesquels il interagit : l'Etat avec le pôle de la DIRECCTE, Pôle Emploi, le rectorat, les représentants d'entreprises et de branches et les acteurs territoriaux.

Le chargé de mission CPRDFOP précise la nature des interactions qui s'opèrent dans ses activités. Il indique que ses collègues et lui travaillent avec les services de l'État et qu'ils ont été soutenus par la participation des services de l'État dans les initiatives qu'ils pilotaient.

Enfin, le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRFOP s'intéressent à la façon dont est perçu le positionnement du Conseil Régional de Lorraine. Le chargé de mission CPRFOP indique que le Conseil Régional est positionné par les acteurs des réseaux avec lesquels il interagit, en tant que financeur et que cela crée des biais dans l'action publique.

EI2P4L122-126 : « La malédiction, c'est que l'on est un réservoir d'argent. Les gens sont toujours intéressés. L'ensemble des réseaux que l'on rencontre sont occupés à faire vivre ce pour quoi ils ont été créés. Quand vous regardez des réseaux qui sont censés s'occuper du public, la dérive habituelle c'est de plus justifier sa propre activité des dossiers à n'en plus finir et les gens ne comprennent plus rien. »

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique qu'il craint que le positionnement du Conseil Régional, tel que considéré par les acteurs du territoire, soit réduit à la réalisation de cahiers des charges.

L'adjoint au Directeur Général des Services indique que le système de formation est composé d'une dimension de marché. Pourtant, il distingue les organismes de formation des entreprises.

I3P8L293-295 « P : Ce sont les entreprises au sens industriel du terme. Je ne parle pas des organismes de formation puisque l'on cherche le plus possible à nous ancrer le plus possible, à nous sortir du système pour aller le plus possible vers des enjeux économiques. »

Il précise que les organismes de formation ont un pouvoir important dans ce marché et que leur offre de formation oriente le marché bien plus que la demande. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique que de nouvelles attentes du Conseil Régional vis-à-vis des organismes de formation se situent au niveau de l'orientation et de l'accompagnement des personnes. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRDFOP positionnent les organismes de formation en tant que prestataires de formation. Le chargé de mission CPRDFOP précise que le fonctionnement des marchés amène à considérer les organismes de formation non pas comme des co-constructeurs, mais plus comme des prestataires. Il met en avant le caractère particulier de certains prestataires. Il parle notamment de l'université qu'il considère à la fois comme prestataire, concepteur et soutien aux décisions politiques. Il parle aussi des GRETA dont l'organisation en GIP génère une confusion vis-à-vis de son positionnement de prestataire. Et il évoque le cas de l'AFPA qu'il dit ne pas parvenir à catégoriser dans le réseau public ou privé.

Ensuite, nous voyons que les propos des interviewés questionnent l'évolution de ces périmètres, en termes d'orientation politique. Ainsi on voit, à travers les propos des acteurs interviewés, que le périmètre d'action du Conseil Régional a changé. Le chargé de mission CPRDFOP précise que les critères de financement du Conseil Régional sont davantage tournés vers le volet insertion que vers celui des parcours. Les trois acteurs indiquent que l'on trouve, dans les orientations du Conseil Régional, un changement au niveau d'une ouverture au monde éducatif global qui articule plus formation initiale et continue.

E11P11L418-421 « Donc, à un moment donné, c'est un métier qui devient pluriel, on doit on doit s'ouvrir et même à l'intérieur de la formation, on est obligés de s'ouvrir puisqu'aujourd'hui, euh, ce que l'on interroge sur le territoire, on va interroger derrière la formation initiale, domaine qui n'était absolument pas touché jusqu'à présent. »

Enfin, le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRDFOP indiquent que le périmètre d'action du Conseil Régional a évolué au sens où la formation n'est plus le seul axe de régulation sociale des territoires.

Nous voyons alors, que l'orientation donnée par l'institution, légitime dans l'action publique en matière de formation (ici le Conseil Régional), est un critère déterminant des évolutions de périmètres. Étant donné l'articulation existante entre les périmètres d'intervention des acteurs, leur positionnement dans un système et leurs interactions (telle qu'indiquée par les acteurs interviewés) nous comprenons que ces changements d'orientation du Conseil Régional ont un effet sur les positionnements et activités des autres acteurs du champ de la formation.

1.2. Le dispositif défini et orienté par les activités menées

On trouve dans les propos des acteurs interviewés et dans les documents de cadrage les activités menées dans le cadre du dispositif politique de formation professionnelle en Lorraine. Ces éléments nous permettent de voir en quoi et comment ces activités contribuent à définir le dispositif et ses orientations. Ces éléments nous permettent aussi de distinguer les activités de régulation menées dans le cadre d'un dispositif politique de formation des activités menées par les acteurs du champ de la formation qui elles-mêmes impactent ce champ (chapitre 6).

Les activités du Conseil Régional

Sur un plan institutionnel, les acteurs interviewés parlent des activités de financement du Conseil Régional. Une partie de la mise en œuvre des orientations politiques s'inscrit dans des activités de financement. Le chargé de mission Contrat de Plan Régional de Développement de la Formation et de l'Orientation Professionnelle (CPRDFOP) parle du budget du Conseil Régional alloué à la formation. Il indique que celui-ci représente un milliard d'euros. On note alors, d'une part, l'importance de ce budget et la place que peut tenir l'activité de financement parmi l'ensemble des activités du Conseil Régional et d'autre part, nous pouvons nous voir que ce budget donne à cette institution un pouvoir d'orientation sur l'organisation et la régulation du champ de la formation. Nous relevons, aussi à travers la mention de ce budget, la question de la légitimité des acteurs dans la régulation sociale.

Les trois acteurs interviewés précisent les éléments de répartition de ce budget. Tous les trois indiquent que ce budget est réparti par public. Tous les trois parlent de la répartition du budget entre demandeurs d'emploi et salariés. Le directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRDFOP indique que le Conseil Régional, en accord avec ses orientations politiques, finance essentiellement la formation des demandeurs d'emploi. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires ajoute que le Conseil Régional peut aussi aider au financement de certains salariés fragilisés.

L'adjoint au Directeur Général de Services donne des précisions sur la répartition nationale par public des budgets de formation. Il compare le budget des partenaires sociaux dédié à la formation des salariés, au budget des Conseils Régionaux dédié à la formation des exclus.

EI3P4L132-137 « Il faut savoir que sur les fameux 33 milliards d'euros qu'on dit systématiquement de budget en formation professionnelle continue au national, il y en a plus de 50% qui sont pour les partenaires sociaux donc principalement pour

les salariés. Et les Conseils Régionaux représentent qu'à peine 12% de ces 33 milliards sachant que les Conseils Régionaux sont concernés par les exclus allant de ceux qui, comme on le dit dans le CPRDF, sont en mobilité subie donc ceux qui perdent un emploi, jusqu'à ceux qui sont illettrés, qui ne maîtrisent pas les compétences de base. »

Le chargé de mission CPRDFOP aborde aussi la répartition des budgets du Conseil Régional entre formation initiale, formation continue pour les demandeurs d'emploi et formation des jeunes. Il indique que le financement par le Conseil Régional de la formation initiale est plus important, du fait de la gestion des frais fixes de fonctionnement des lycées et du fait de l'obligation à laquelle est tenue le Conseil Régional d'équilibrer les budgets des CFA. Il explique qu'après le financement de la formation initiale, le deuxième budget important est celui du financement de la mobilité des demandeurs d'emploi par des programmes de formation qualifiante et certifiante. Enfin, selon lui, le troisième budget important est celui des parcours d'insertion concernant les jeunes en difficulté.

Nous voyons que la répartition des budgets selon les publics qui est réalisée par le Conseil Régional montre l'orientation qui est donnée à l'action publique et interroge sa conception de la société et de la démocratie et la citoyenneté sociales (Castel, 2008).

Les acteurs interviewés parlent de la nature des activités menées au sein du Conseil Régional. Nous allons voir ci-dessous la variété de ces activités instituées qui définissent et orientent le dispositif de formation. Ce référencement d'activités nous permet de comprendre comment s'opère le dispositif de régulation sociale et comment se caractérisent ces professions du développement territorial.

L'adjoint au Directeur Général des Services parle de l'activité de « *compréhension des orientations législatives* » qui est nécessaire pour mettre en œuvre les politiques publiques. Il parle aussi de la traduction, auprès des élus, de leurs idées politiques en orientation stratégique. L'adjoint au Directeur Général des Services parle de son activité d'élaboration de stratégies. Le chargé de mission CPRDFOP parle, en ce sens, de l'activité de préconisation de certaines instances. Ils parlent de l'activité d'analyse et de projection. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique que cette activité est attendue à un poste de « *développeur territorial* ».

E11P9L349-352 « A : Euh, donc on va plutôt rechercher un poste de développeur territorial.

M : Hm hm. À : Quelqu'un qui soit en capacité effectivement de produire une analyse euh et des projections comme je vous le disais tout à l'heure. »

L'adjoint au Directeur Général des Services parle de l'activité d'analyse des dynamiques d'évolution. Il indique que cette activité d'analyse des dynamiques d'évolution de la formation permet de voir comment les métiers de la formation peuvent évoluer.

Les comptes rendus et les entretiens avec les membres du Conseil Régional mettent en avant l'activité de codification. L'adjoint au Directeur Général des Services et le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parlent des activités d'analyse, de définition, de projection et de codification des besoins menées par les acteurs du Conseil Régional.

L'adjoint au Directeur Général des Services mobilise des schémas, approches et éléments de langage pour parler de la formation professionnelle. Il met en évidence les points importants à noter. Son discours prend une forme de modélisation lorsqu'il évoque les problématiques sous forme d'équation.

EI3P4-5L153-157 « donc vous voyez que l'on est quand même dans une équation qui commence à être plus que compliquée puisque l'on a des problématiques de plus en plus complexes donc qui demandent une approche formation de plus en plus sophistiquée, qui coûte donc de plus en plus cher avec des budgets de moins en moins importants et de plus en plus de personnes qui en ont besoin. »

L'adjoint au Directeur Général des Services et le chargé de mission CPRDFOP abordent tous les deux des activités de hiérarchisation et de formalisation des enjeux sous forme de plan d'action ou de document d'orientation, tel que des cahiers des charges, conventions, budget... On voit, dans les propos des acteurs, que cette formalisation de documents d'orientation est réalisée de manière collective. Les propos du chargé de mission CPRDFOP montrent que l'activité de formalisation de ces documents est interdépendante de l'activité d'élaboration de stratégies et de mesures opérationnelles.

Le chargé de mission CPRDFOP parle de formalisation collégiale des ambitions et intentions permettant d'inventer. Il indique que l'activité menée avec les autres acteurs consiste à formaliser les ambitions et les intentions de chacun pour la Lorraine et ses citoyens. C'est à partir de cette activité de formalisation qu'ils ont inventé des concepts. On note ici la dimension coopérative de cette activité définissant l'action publique.

Le chargé de mission CPRDFOP parle de l'activité d'organisation territoriale. Il indique que cette activité est difficile à mettre en œuvre et que la loi donne peu d'indications sur ce qui est attendu à ce sujet. Concernant l'organisation territoriale, il parle de l'activité de composition des instances interactionnelles, et plus spécifiquement de la composition du CREFOP et du

fonctionnement des commissions du CREFOP. Il précise que c'est le système d'acteurs dans sa globalité qui pilote l'ensemble. Nous voyons, à partir de cette activité d'organisation territoriale, que le dispositif de formation est pensé de manière collective, et que le territoire est pensé à partir de la coopération d'acteurs réunis au sein d'instances quadripartites.

Les trois acteurs interviewés parlent de l'activité de mise en œuvre des plans d'action. Cette mise en œuvre est abordée en termes d'animation des stratégies de manières opérationnelles et de pilotage du CPRDF.

Le directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRDFOP parlent de l'activité d'ingénierie de formation et de dispositifs sur mesure. Ce dernier indique que pour monter une formation, il est important d'échanger avec les représentants du secteur économique. Ces acteurs indiquent que les actions orientées vers la formation ou l'insertion sont conçues dans une visée de réponse aux besoins conjoncturels des entreprises. On retrouve ici la dimension coopérative entre acteurs économiques et sociaux dans le dispositif de formation pensé et réalisé en Lorraine et l'idée que l'action publique menée engendre des conséquences en termes de développement socio-économique du territoire. Apparaît ici un lien entre les processus de régulation et les potentialités de développement du territoire.

Le chargé de mission CPRDFOP parle de l'activité d'évaluation globale de l'action de régulation. Il indique qu'elle est de nature qualitative et quantitative. Il montre dans ses propos que les activités de réalisation de bilan et de recommandations sont menées à chaque élection régionale. Il s'agit de voir ici l'impact de l'orientation politique sur les processus et activités de régulation et, par ricochet, sur la nature des conséquences qui peuvent en découler.

Les documents préfigurateurs du CREFOP donnent à voir des éléments concernant la définition du dispositif à partir du choix des actions à mener pour mettre en place les instances. Selon ces documents, le choix porte sur les actions de gouvernance. Ces actions recouvrent des activités de communication et de codification. Il s'agit notamment de décrire le fonctionnement, de favoriser la mise en place d'un langage commun et de clarifier l'articulation entre les instances.

Nous avons vu ici l'étendue des activités définissant le dispositif politique de formation et la potentialité de leur impact à la fois sur le champ de la formation, mais aussi sur le développement du territoire.

Activités menées au sein du comité plénier du CREFOP

La définition du dispositif peut se voir aussi à travers les activités menées au sein du comité plénier du CREFOP, tel qu'on peut les lire dans les comptes rendus, documents et entretiens.

Des comptes rendus du bureau indiquent que le comité plénier du CREFOP applique les directives de la loi et les articles conventionnels. Il s'agit de voir ici le caractère normatif et prescrit par l'État des activités de régulation.

Des comptes rendus de comités pléniers mettent en avant l'activité de présentation du fonctionnement de la gouvernance par ce comité. On peut lire dans ces comptes rendus que le comité plénier donne des informations sur les attentes de l'État en termes de gouvernance. Ils indiquent que les membres des comités échangent sur les modalités de gouvernance. Nous voyons alors que, non seulement l'État, mais aussi les acteurs des champs socio-économiques, participent au dispositif politique de formation et donc à l'action publique.

On voit dans les comptes rendus pléniers que, durant ces comités, les acteurs mènent une activité de présentation de l'avancement de leurs actions de régulation et de développement du territoire. Nous notons ainsi d'une part, que l'action de régulation s'ajuste au fur et à mesure de l'expression des positionnements des acteurs, par la présentation de leurs actions et d'autre part, que ces comités constituent des lieux d'expositions de l'action publique.

On lit dans ces comptes rendus que les membres du comité plénier débattent sur les dossiers issus des commissions. Ces documents donnent à voir que les membres du comité interrogent le positionnement des acteurs (place et rôles) dans les stratégies de gouvernance en cours d'élaboration.

Enfin, une activité est indiquée dans l'ensemble des comptes rendus, l'activité de vote menée au sein du comité plénier concernant l'ensemble des décisions prises.

Ainsi ces comités pléniers constituent des espaces de formalisation des négociations issues des transactions sociales menées par les acteurs du territoire et des espaces de positionnement dans la gouvernance à travers les votes. On note alors la prépondérance stratégique de ces espaces sur l'orientation et l'évolution tant du champ professionnel que du territoire. La participation des acteurs du champ de la formation à de telles instances nous paraît alors constituer un enjeu primordial dans un contexte d'incertitude et de transformation des activités de formation et du territoire.

Activités du bureau du CREFOP

Pour comprendre le processus de régulation à l'œuvre dans ce dispositif politique et où se situent les leviers du développement territorial, nous pouvons alors nous demander en quoi les activités du bureau du CREFOP agissent sur l'action publique.

Les comptes rendus de réunion du bureau du CREFOP nous permettent de voir que le bureau oriente le positionnement de cette instance dans la décision préalable des points à aborder avec le CREFOP pour avis.

Les comptes rendus de réunion indiquent que le bureau choisit ses moyens de travail, tels que le fait de continuer à réaliser un travail collaboratif entre le Conseil Régional de Lorraine et le rectorat, ou l'utilisation d'une plateforme collaborative. Le bureau agit ainsi sur la forme des interactions du dispositif.

On lit dans ces comptes rendus que, pour mener ses activités, le bureau interroge et analyse les positionnements et les objectifs des acteurs institutionnels, tels que le Conseil Régional, les partenaires sociaux, l'Etat, vis-à-vis des actions traitées. C'est ainsi l'analyse de ces positionnements qui peut orienter le travail mené dans l'instance.

Ces comptes rendus de bureau font état de l'activité de coordination que mène le bureau avec les autres instances. Il s'agit notamment d'accorder les stratégies du CREFOP avec celles des autres instances. Il s'agit aussi de mener un travail permettant d'organiser et mettre en œuvre l'articulation entre les instances nationales et régionales.

Les comptes rendus du bureau donnent à voir que les membres du bureau indiquent chacun leur positionnement à partir de propositions concernant les points abordés. On voit que leurs positionnements sur les outils de régulation sont différents. Le débat, sur certains points, fait partie des activités du bureau que l'on retrouve dans les comptes rendus. On voit ici la dimension coopérative de la régulation.

Activités menées au sein des commissions CREFOP

Le dispositif peut aussi se définir à travers les activités menées par les commissions thématiques du CREFOP, constituées de sous-groupes d'acteurs membres du CREFOP. Nous pourrions voir ici comment s'opère la dynamique interactionnelle du processus institué de régulation.

On voit dans les compte rendus de bureau que les commissions appliquent la loi à travers la signature de convention entre acteurs de la régulation et à travers le respect des procédures,

telles que les procédures de certification professionnelle. Nous retrouvons ici la dynamique verticale normative de prescription par l'État aux acteurs du développement territorial.

Les comptes rendus indiquent que les commissions élaborent des stratégies d'action. Selon ces documents, elles élaborent des plans d'action en accord avec les orientations politiques nationales et régionales des institutions. Cela nous permet de pointer l'aspect institué du dispositif.

Ces documents mentionnent l'activité de création de groupes de travail par les commissions. Les comptes rendus montrent que les commissions mènent une activité de conception et de mise en place d'outils de conduite de projets, tels que les tableaux de bord ou la formalisation de processus. Nous voyons ici que c'est au sein des commissions que l'opérationnalité du dispositif politique de formation est à l'œuvre.

Enfin, on peut lire dans les comptes rendus que les commissions mènent en leur sein des débats sur les objets de régulation.

CRB3P3 « Des débats au sein de la commission autour de l'Accord-cadre pour le paiement des heures de CPF mobilisées par un demandeur d'emploi ont également eu lieu (cf. convention-cadre entre le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels FPSPP et l'État (2015-2017) et fera l'objet d'un point à l'ordre du jour lors du prochain bureau CREFOP, à définir en décembre 2015. »

Nous voyons, à travers l'ensemble de ces éléments sur les activités, que le dispositif politique de formation s'inscrit d'une part dans un processus de régulation qui articule une dynamique normative liée aux prescriptions de l'Etat et d'autre part une dynamique coopérative et consultative entre acteurs du territoire. Nous voyons aussi que ce dispositif est mené à plusieurs niveaux à travers la distribution : des activités d'organisation et d'orientation de la gouvernance de l'instance conférées au bureau, des activités décisionnelles, consultatives et évaluatives au comité plénier et des activités opératoires et coopératives au niveau des commissions.

1.3. Le dispositif défini par les attributions des acteurs

Non seulement nous avons vu que les périmètres d'intervention des acteurs et les activités menées définissent le dispositif politique, mais nous voyons aussi que les attributions des acteurs y participent. On trouve, dans les propos des acteurs interviewés, dans les comptes rendus et dans les documents de cadrage, les attributions des acteurs du dispositif politique de formation professionnelle en Lorraine. Ces éléments nous permettent de voir, à l'échelle

de la société, en quoi et comment ces attributions contribuent à définir le dispositif et ses orientations et dans quelle mesure elles le rendent opérant.

Les acteurs interviewés parlent du positionnement du Conseil Régional dans la société. Le chargé de mission CPRDFOP indique que le rôle du Conseil Régional a trait à l'intérêt général et que son positionnement lui permet d'avoir une vision globale. Il indique à travers l'exemple d'un outil mis en œuvre⁹, que le positionnement du Conseil Régional de Lorraine consiste à apporter aux citoyens de l'autonomie dans la gestion de leurs parcours.

Les trois acteurs interviewés reviennent sur la légitimité du Conseil Régional à agir en matière de formation des exclus. Le chargé de mission CPRDFOP et le directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires parlent de compétence du Conseil Régional en matière de formation des demandeurs d'emploi. L'adjoint au Directeur Général des Services parle de responsabilité politique et stratégique en la matière. Le directeur du développement des compétences et qualifications sur les territoires parle de la légitimité de l'institution à interagir avec le territoire. Il indique que cette légitimité du Conseil Régional permet aux directeurs territoriaux de mener leurs activités auprès du territoire.

Le rôle de consultation et de coordination du CREFOP est aussi abordé et permet d'interroger la marge de manœuvre allouée à cette instance dans le dispositif. Le chargé de mission CPRDFOP indique que le rôle de coordonnateur des politiques de formation attribué au Conseil Régional se limite à une fonction d'application des décisions de l'État qui rend son positionnement délicat vis-à-vis des autres acteurs de la formation. Le chargé de mission CPRDFOP indique que le CREFOP a une fonction de coordination régionale des acteurs. Il précise que cette instance se caractérise par une dimension très formelle, du fait de la nomination, par arrêté préfectoral, de ses membres. Il explique que le rôle de cette instance est légalement consultatif et que son pouvoir d'action en est limité. Un outil de mise en œuvre de la gouvernance (Tableau de synthèse des attendus) met en avant la dimension consultative du positionnement du CREFOP. De nombreuses occurrences pointent la mission d'émission d'avis tant pour le comité plénier que pour le bureau du CREFOP.

On lit dans les documents préfigurateurs que des outils ont été créés pour que ces instances puissent appliquer la loi au niveau des territoires. Il s'agit d'une boîte à outils conçus pour la mise en place d'une gouvernance quadripartite des politiques de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelles. Cette boîte à outils a été formalisée par le Secrétariat Général pour la Modernisation de l'Action Publique et la Direction Générale de l'Emploi et de la

⁹ portefeuille de compétences numérique Lorfolio

Formation Professionnelle (SGMAP/DGEFP). Le travail de clarification par l'équipe projet de la réforme est lisible dans les documents préfigurateurs, à travers les outils proposés dans la boîte à outils. Cette clarification porte sur l'organisation, le fonctionnement, les rôles et les interactions des instances initiées par la loi. Une fiche instance indique notamment qui sont les acteurs de la gouvernance et détaille leur positionnement dans le CREFOP (DP1P11) en termes de places et de missions. Ces documents abordent le positionnement des acteurs tel qu'il a été prescrit par la loi. Ils citent les missions des acteurs dans la gouvernance. On retrouve un contour du dispositif limité à l'application des prescriptions de l'État en matière de formation et d'emploi.

Certaines fiches caractérisent avec un effort de clarté visuelle, à travers des schémas, les différentes phases de mise en place des instances et de construction des stratégies. Un des outils présentés dans les documents préfigurateurs vise à effectuer une hiérarchisation des priorités et plans d'action dans le temps. Les documents préfigurateurs prescrivent aussi les modalités d'organisation du cadre du CREFOP. Selon ces documents, l'organisation du cadre de cette instance s'appuie sur la création d'une équipe projet constituée d'acteurs provenant du SGMAP (Secrétariat Général pour la Modernisation de l'Action Publique) et de la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle). L'organisation du cadre s'est appuyée sur un travail de diagnostic des besoins des acteurs de la gouvernance quadripartite, mené par cette équipe projet.

Un compte rendu plénier précise « *que la responsabilité du CREFOP consiste à associer l'ensemble des partenaires sur le champ emploi, formation et orientation professionnelle, à conduire les changements amenés par la loi* » (CRP1P1). Le compte rendu du bureau du CREFOP Lorraine insiste sur la volonté du Conseil Régional de Lorraine de mobiliser l'ensemble des acteurs dans une articulation avec les orientations du Service Public de l'Emploi. On peut lire dans les documents que, pour organiser ce cadre, un comité stratégique ayant une fonction consultative et décisionnaire a été créé et consulté. Il regroupait les acteurs du quadripartisme au niveau national et les représentants nationaux d'institutions ou d'organismes présents dans les CREFOP. Un compte rendu plénier montre que l'État soutient la coopération par des décrets concernant le remboursement de frais des personnes mobilisées lors des réunions.

Ces documents préfigurateurs mettent en avant la volonté de l'État de faire appliquer la loi par les instances de gouvernance, en impliquant les acteurs dans la conception des outils qu'ils ont créés. Les acteurs du quadripartisme ont été consultés au sujet de ces outils. Il est indiqué que ces outils sont non prescriptifs et visent à assister les acteurs du quadripartisme. On voit

dans ces documents qu'un modèle de règlement intérieur est proposé ainsi qu'un format de fiche méthodologique permettant de rendre compte des avis du CREFOP.

On lit dans les comptes rendus du bureau du CREFOP que des Vice-Présidents sont désignés parmi les représentants des partenaires sociaux. Les comptes rendus du bureau indiquent que le bureau prend des décisions en ce qui concerne l'orientation de la gouvernance. Il émet des avis sur des points qui seront abordés en plénière. On lit dans les comptes rendus du bureau que ce dernier effectue une priorisation des axes de travail et de discours.

Nous voyons ici que les attributions des acteurs délimitent les contours d'un dispositif à des actions soumises à une forte prescription de l'Etat et à une marge de manœuvre essentiellement consultative, ce qui contraint et canalise les potentialités de développement qui pourraient émerger d'un tel dispositif coopératif et participatif.

1.4. Coopération, coordination et rapports de pouvoirs en question

À travers ces éléments de définition instituée du dispositif de formation, il nous paraît important de noter que les documents préfigurateurs du CREFOP abordent les interactions entre acteurs de la gouvernance quadripartite et les acteurs nationaux. Celles-ci ont été opérées lors des rencontres visant à avoir un consensus sur les outils de gouvernance par l'ensemble des acteurs nationaux et régionaux des politiques de formation. Il s'agit pour nous de pointer l'importance de la dimension interactionnelle du dispositif et de la visée d'établissement de consensus entre acteurs de la gouvernance quadripartite et les acteurs nationaux.

Nous souhaitons souligner aussi que le circuit décisionnel tel qu'il est précisé oriente la définition instituée du dispositif, tant au niveau des attributions que des activités. En effet, des comptes rendus de comités pléniers donnent à voir que les commissions du CREFOP interagissent avec le bureau pour la présentation des actions. Elles présentent aussi leurs actions et productions au comité plénier du CREFOP. Certains dossiers doivent être présentés et validés en Commission Permanente du Conseil Régional. On voit dans ces comptes rendus que des avis sont demandés au CREFOP concernant certaines thématiques, telles que l'évolution de la carte régionale des formations professionnelles initiales. Il est précisé que le vote final a lieu en assemblée régionale.

Nous pouvons aussi mettre en avant que le dispositif de formation professionnelle, en période de réformes des territoires, se définit de manière instituée par la recherche de coordination

entre régions. Les comptes rendus de bureau montrent une volonté de coordination avec les autres régions qui composeront la future Grande Région. Certains membres précisent, selon les thèmes abordés, le positionnement des autres régions à ce sujet.

CRB2P2 « À noter que la Région Champagne-Ardenne est également favorable à cette mobilisation de ne pas priver les demandeurs d'emploi d'une aide supplémentaire et d'un retour à l'emploi. »

Par ailleurs, dans un entretien, on voit la dimension cognitive du système dans lequel interagissent les différents acteurs de la formation et de la régulation sociale. L'adjoint au Directeur Général des Services indique notamment que les personnes qui ont fait des études sont intéressées par la formation et trouvent normal de se former, contrairement à ceux qui n'ont pas fait d'études. Il indique que ce sont précisément ces personnes qui deviennent des acteurs que l'on retrouve dans le système de la formation. Selon lui, cela expliquerait pourquoi ce sont les personnes déjà formées qui mobilisent le plus leurs droits en matière de formation. Il explique que l'organisation de ce système est collaborative.

Nous pouvons aussi pointer les questions des rapports de pouvoir et de légitimité inhérentes à la définition du dispositif. Les documents préfigurateurs donnent à voir des éléments liés aux rapports de pouvoir. Nous voyons dans ces documents une volonté de l'État de faire appliquer la loi par les Conseils Régionaux sur les territoires. Les éléments concernant les rapports de pouvoir, présents dans les comptes rendus pléniers, traitent de la représentativité des acteurs. Ainsi on lit qu'un membre du CREFOP souhaiterait que les suppléants puissent prendre la parole lors des commissions et du bureau. On voit aussi que les représentants des acteurs quadripartites ont un pouvoir de vote. Les opérateurs de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle, quant à eux, n'ont pas de droit de vote. Cela interroge la représentativité du champ professionnel de la formation.

Les comptes rendus des comités pléniers pointent des éléments liés aux rapports de pouvoir dans les positionnements, en ce qui concerne l'accès à l'information. Ils indiquent que certains membres exigent le respect d'un délai d'envoi des pièces suffisant pour permettre à chacun de les consulter avant les comités pléniers. Ils indiquent aussi que les données sont accessibles sur un espace collaboratif. Un compte rendu de bureau montre que certains membres du bureau questionnent la légitimité des membres des groupes de travail dans les commissions.

Enfin, nous souhaitons revenir sur l'importance de la dimension coopérative de ce dispositif et plus particulièrement du CREFOP. On voit, dans les documents préfigurateurs et un compte rendu du bureau du CREFOP Lorraine, que cette instance se positionne dans une orientation

centrée sur la coopération, les interactions et le dialogue social. Les documents préfigurateurs mettent en avant la volonté de coopération des acteurs du quadripartisme.

DP1P2 « Ces travaux concrétisent la volonté commune des acteurs du quadripartisme d'impulser une véritable culture de la concertation, du pilotage et de la coordination permanente. »

Ainsi, nous voyons que la façon avec laquelle sont présentées les interactions entre acteurs du dispositif lorrain fait apparaître des dimensions de coordination, de coopération ainsi que l'enjeu de légitimité des acteurs.

2. Catégories d'appropriation par les acteurs du dispositif et axes de développement

On voit, à travers les comptes rendus du CREFOP, comment les acteurs lorrains du dispositif politique de formation professionnelle se l'approprient en termes de fonctions, de conditions d'activité et de ressources.

Étant donné que nous considérons que les acteurs du Conseil Régional font partie des acteurs du territoire, nous pouvons voir, dans les propos des acteurs du Conseil Régional, comment certains acteurs du territoire s'approprient le dispositif politique. Ils parlent de leurs fonctions et des conditions dans lesquelles ils mènent leurs activités. Ces éléments nous permettent de comprendre les spécificités des positionnements des acteurs du développement territorial et leur articulation avec le territoire, ainsi que des leviers d'action pour faire émerger des potentialités de développement. Nous relevons ainsi trois catégories d'appropriation par les acteurs du dispositif (les fonctions des acteurs, les conditions d'activité et les ressources), qui peuvent aussi être considérées comme des axes d'évaluation et de développement du dispositif de formation. Un quatrième axe apparaît dans les propos portant sur les conséquences des actions d'appropriation du dispositif.

Concernant leurs fonctions :

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parle de la fonction de management. Il indique que l'objet de sa fonction consiste à manager les délégués territoriaux. Il donne des indications concernant la fonction de régulation sociale inhérente au poste de délégué territorial. Il indique que la fonction du délégué territorial consiste à repérer les besoins en formation des territoires, à réaliser des appels d'offres et à effectuer le suivi de l'exécution de ces actions de formation sur le territoire. Selon lui, l'animation de partenariat est centrale pour assurer cette fonction.

L'adjoint au Directeur Général des Services parle aussi du positionnement institutionnel en termes de fonction. Il revient plus précisément sur la fonction de construction et de mise en œuvre des orientations politiques assurée par la Direction Générale du Conseil Régional. Il indique que la Direction Générale travaille avec les élus à la construction des orientations et stratégies politiques et qu'elle est chargée de mettre en œuvre le plan d'action qui en est issu.

Concernant les conditions de leurs activités :

Tous les trois abordent la condition partenariale des activités menées. On voit, dans leurs propos, que les activités de définition de besoins, d'enjeux et d'orientation sont menées dans des conditions de coopération entre différents acteurs issus d'institutions différentes. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique que les partenaires sont invités à s'engager sur les enjeux du territoire de manière collégiale.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires et le chargé de mission CPRFOP abordent les conditions interactionnelles des activités menées par le Conseil Régional de Lorraine en matière de formation et de développement des territoires. Ils parlent notamment du dialogue qu'il entretient avec les acteurs du monde socio-économique à l'échelle régionale ou internationale. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires précise que ces activités interactionnelles consistent, pour le délégué territorial, à tisser un réseau sur le territoire.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires aborde les conditions de mise en œuvre des politiques. Il indique que celles-ci sont orientées par les décisions du président et précise que c'est lui qui a le pouvoir de décision de la mise en œuvre des actions.

Enfin, l'adjoint au Directeur Général des Services parle des conditions de ses activités en termes d'instabilité des pratiques. Il indique que les pratiques sont toujours remises en question par les réformes. Il précise que les réformes transforment leurs façons de fonctionner. Les comptes rendus montrent notamment l'impact des réformes sur l'activité de coordination du CREFOP. Un compte rendu plénier met en évidence que les réformes génèrent des difficultés pour la mise en œuvre de cette nouvelle instance issue de la loi de 2014, tant que le passage aux Grandes Régions n'est pas effectif.

Concernant les ressources de l'action publique :

Les acteurs interviewés abordent les moyens sur lesquels s'appuie l'action publique. Le chargé de mission CPRDFOP parle des moyens en termes d'acteurs. Il indique que les instances territoriales telles que le Conseil Régional constituent des instruments politiques. Il parle aussi du GIP Lorraine Parcours Métiers (constitué d'un CARIF et d'un OREF) qui agit pour les politiques de formation régionales.

Les trois acteurs abordent les différentes activités qui soutiennent l'action publique. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parle de diagnostiquer et anticiper les évolutions de la société comme d'une activité nécessaire pour analyser les besoins. L'adjoint au Directeur Général des Services parle de la nécessité de construire et d'animer des espaces interactionnels et transactionnels constitués d'acteurs situés à différentes positions dans la société.

EI3P8L298-305 « L'important est de sortir du champ de la formation permanente, autocentrée. [...] Or, ce qui est intéressant, c'est d'avoir des représentants des entreprises, des représentants de l'économie et de les faire parler ensemble. Au mieux, en réalité vous n'avez que des acteurs de l'emploi et de la formation, mais vous n'aurez jamais des représentants économiques. [...]. Le tout est de réussir à faire le pont, l'interface entre les deux ».

Les trois acteurs interviewés abordent l'activité de mise en place d'action de formation. Ils considèrent cette action comme une action territoriale partenariale construite pour répondre aux problématiques repérées par les instances de régulation. Cette activité de mise en place de plan d'action de formation est abordée par ces acteurs en termes de sous-activités constitutives de cette activité.

Il s'agit notamment de la sous-activité d'analyse des besoins en formation des entreprises menée par les acteurs du Conseil Régional auprès des branches et des partenaires sociaux et par les CCTEFP (Comités de Coordination Territoriaux Emploi Formation Professionnelle).

Les acteurs du Conseil Régional interviewés abordent aussi la mise en place d'action de formation en termes de contractualisation de marché et d'ingénierie d'évaluation des compétences.

Le chargé de mission CPRDFOP aborde l'activité de mobilisation des acteurs selon leur positionnement . Enfin parmi les activités support, le chargé de mission CPRDFOP parle de l'activité d'évaluation des actions financées mises en œuvre.

Enfin, nous pouvons relever du corpus les conséquences qu'ont les actions d'appropriation par les acteurs du dispositif. On voit dans les comptes rendus les conséquences directes des interactions opérées au sein du CREFOP sur le champ professionnel. Il est précisé que le travail mené en commission influe sur les évolutions de la formation et de l'emploi et qu'il engendrera des conséquences sur le réseau d'organismes de formation et d'établissements scolaires et par conséquent sur les citoyens. On voit aussi, par exemple, dans ces comités, que le travail mené, concernant l'établissement de la liste régionale des formations éligibles au Compte Personnel de Formation, aura des conséquences directes sur le développement de l'offre de formation, sur le positionnement et les activités des organismes de formation.

Un compte rendu de comité plénier indique que l'élaboration collaborative de la stratégie pour l'emploi peut impacter les financements et le développement de projets qui créent des emplois sur les territoires. Un membre du comité donne l'exemple du Center Parcs à Sarrebourg qui a engendré des embauches sur différents territoires.

Il s'agit de voir ici que c'est la manière avec laquelle les acteurs du Conseil Régional s'approprient le dispositif qui génère des potentialités de développement.

3. Les évolutions du dispositif de formation professionnelle vues en termes de changement, d'impact des politiques, d'évolution des positionnements et d'avenir

Nous avons vu que ce dispositif, à travers sa définition et son appropriation par les acteurs impacte le champ de la formation et le territoire. Cela implique de penser le dispositif en termes d'évolution et de changement pour mieux comprendre le rapport existant entre la régulation sociale et les potentialités de développement.

Les acteurs interviewés parlent de différentes formes et natures d'évolution du dispositif de mise en œuvre des politiques de formation professionnelle sur le territoire lorrain. Leurs propos portent notamment sur les différentes natures de changement de ce dispositif, sur l'impact des politiques publiques sur le dispositif, sur l'évolution des positionnements des acteurs et sur les facteurs et contraintes d'évolution du dispositif.

Les différentes natures de changement du dispositif

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires aborde les différentes natures de changement de ce dispositif. Il parle notamment du changement dans la composition des instances. Il indique que ces instances se sont ouvertes à des acteurs inscrits dans d'autres secteurs d'activités et intéressés par la formation comme moyen de réussite.

Il aborde aussi les changements d'orientation de la mise en œuvre de la politique publique du Conseil Régional. Il mentionne le passage à un contrat unique d'appui au développement et le passage d'un fonctionnement politique d'actions juxtaposées à un fonctionnement avec des actions articulées.

Il indique que, désormais, une nouvelle activité consiste à interroger les nouvelles entreprises arrivant sur les territoires.

Selon lui, les changements ont trait aussi à la fonction attribuée à la formation. Il indique que la fonction attribuée à la formation concernait auparavant uniquement la formation professionnelle alors qu'aujourd'hui cette fonction est positionnée non seulement au niveau des actions de formation, mais aussi au niveau de l'accompagnement des parcours. Il précise que cette évolution se répercute sur les activités prescrites des formateurs, en ce qu'il leur a été demandé de mener des activités d'orientation de parcours.

On voit donc ici que le dispositif n'est pas figé et évolue en veillant à être en lien avec les acteurs socio-économiques du territoire.

Impacts des politiques publiques sur le dispositif

Nous allons voir ci-dessous, que non seulement l'évolution du dispositif dépend de la manière dont les acteurs se l'approprient (comme nous l'avons vu précédemment), mais aussi que les politiques publiques ont un impact sur l'évolution des contours du dispositif.

Les acteurs interviewés décrivent les impacts des politiques publiques sur l'évolution du dispositif de mise en œuvre des politiques de formation et d'emploi sur le territoire lorrain.

L'adjoint au Directeur Général des Services parle de l'impact des modalités de régulation sur le champ professionnel de la formation. Il indique que cet impact concerne certaines activités des organismes de formation qui ont disparu à cause de modalités telles que celles des marchés publics.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parle de l'impact de la réforme territoriale sur le temps d'homogénéisation des pratiques des anciennes régions. Il indique que ce travail d'homogénéisation se fera dans la durée avec une longue temporalité.

L'adjoint au Directeur Général des Services ainsi que le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires abordent l'impact des réformes de la formation et du territoire sur l'organisation institutionnelle. Ils abordent plus précisément le manque de visibilité concernant les évolutions de l'organisation des directions générales et les évolutions des fonctions des délégués territoriaux. L'adjoint mentionne une évolution formelle vers un service qui intègre l'emploi et la formation, même si c'est un mode organisationnel qui était déjà en œuvre depuis plus de trois ans.

Le chargé de mission CPRDFOP et l'adjoint au Directeur Général des Services abordent les impacts des politiques publiques sur l'organisation des instances de l'emploi et de la formation. L'adjoint au Directeur Général des Services parle de la création d'instances au niveau national et régional : COPANEF (COmité PARitaire National Emploi Formation) - CNEFOP (Comité National Emploi Formation et Orientation Professionnelle). - COPAREF (COmité PARitaire Régional Emploi Formation) - CREFOP (Comité Régional Emploi Formation et Orientation Professionnelle). Le chargé de mission CPRDFOP et l'adjoint au Directeur Général des Services indiquent que le changement concerne la composition et le fonctionnement quadripartite (État/ Région/ partenaires sociaux) du CNEFOP et du CREFOP. Le chargé de mission CPRDFOP précise que le changement porte aussi sur l'organisation du CREFOP avec un plénier régi, piloté et préparé par un bureau.

Ces deux acteurs abordent l'impact des politiques publiques sur leurs activités. Ils indiquent que les réformes les conduisent à se concentrer sur les activités de concertation avec leurs homologues des autres régions, sur les activités de réalisation de bilans et de confrontation des politiques régionales. L'adjoint au Directeur Général des Services indique qu'il est amené à penser et assumer son positionnement vis-à-vis des objectifs et valeurs de l'action publique. Il considère qu'il est nécessaire de veiller à éviter de séparer le système de la formation professionnelle pour les salariés et celui dédié aux exclus du marché de l'emploi. Le chargé de mission CPRDFOP et l'adjoint au Directeur Général des Services disent que les réformes impactent leurs activités, en ce qu'ils doivent ajuster leurs modalités de travail aux nouvelles orientations. Le chargé de mission précise que la loi demande un ajustement des activités aux contraintes temporelles qu'elle prescrit.

L'adjoint au Directeur Général des Services aborde l'impact des politiques publiques sur l'organisation structurelle des acteurs du champ de la formation. Il indique que la loi de mars 2014 génère une restructuration des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés). Le chargé de mission CPRDFOP et l'adjoint au Directeur Général des Services parlent de l'impact des politiques publiques sur la répartition du pouvoir d'action entre État, Régions et partenaires sociaux.

EI2P9L316-318 « On a l'impression que ça va faire plus de forces, mais comme le CREFOP n'est pas prescriptif, il émet des avis. Le fait qu'il soit d'accord ou non n'infléchit en rien la politique des uns et des autres. »

EI3P4L141-144 « Donc, vous pouvez très bien avoir un paysage demain où vous avez d'un côté ceux qui s'occupent des salariés, l'État avec les partenaires sociaux avec plus de 50% du budget de la formation professionnelle et vous avez, par ailleurs, ceux qui s'occupent de tous les « exclus » avec 12% du budget. »

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique que les actions publiques mises en œuvre ont impacté le positionnement institutionnel de son service au Conseil Régional au niveau de l'organisation institutionnelle ainsi qu'au niveau des métiers, de l'activité, des postes, des profils, des lieux de travail et des rôles des agents du développement territorial au sein de son service. Par exemple, il indique que les délégués territoriaux passent d'un rôle de technicien administratif à un rôle d'analyste et de stratège du territoire. Il indique que les profils de postes des délégués territoriaux en sont transformés. Ce sont moins les spécialistes de l'insertion et de la formation qui sont attendus désormais et plus les spécialistes du développement du territoire.

L'adjoint au Directeur Général des Services indique que la nouvelle loi repositionne les acteurs de la politique de la formation et le citoyen dans la société.

Enfin, le chargé de mission CPRDFOP aborde l'évolution du dispositif en termes de tension dans sa dimension temporelle. Il compare les temporalités de mises en œuvre d'orientations politiques régionales en matière de formation avec leur apparition au niveau de l'État dans la loi de 2014. Il indique que le thème de l'orientation, qui est central dans la loi de 2014, était déjà mis en œuvre depuis 2007 par le Conseil Régional de Lorraine. Il précise aussi que le montage de l'École de la Deuxième Chance en Lorraine date de temporalités bien antérieures aux injonctions de la loi de 2014. Il parle aussi de l'impact du chevauchement de la mise en œuvre de réformes différentes au même moment. Il indique que l'association, au même moment, de la mise en œuvre de la réforme de la formation avec l'application de la loi modifiant

les périmètres territoriaux génère des difficultés, voire des incompatibilités sur le plan des temporalités.

EI2P12L434-441 « [...] Ce ciseau-là, dans la mise en œuvre de la réforme, il y a une stupidité, c'est dément. Vous créez une réforme de structure, et d'organisation, et juste derrière, vous créez une loi qui change les périmètres. On arrive à un moment, où l'on va nous, donner, faire valider des trucs pour la Lorraine. Nous sommes au mois d'avril, les choses vont peut-être se mettre en œuvre en septembre. C'est dingue. » [...]»

Les propos de cet acteur montrent que l'évolution de ces politiques publiques diffuse un sentiment d'incertitude et de doute sur le travail de régulation mené.

EI2P12L450-453 « Donc voilà ce qui est à l'œuvre, mais nous n'avons pas vraiment d'illusions sur ce qu'on est en train de faire. C'est aussi l'absurdité du travail, ce qui nous rend un peu fous en ce moment. On n'a pas de certitude sur la mise en œuvre telle qu'on la décide. »

On voit à travers ces éléments que les politiques publiques impactent le dispositif de formation tant au niveau de son organisation structurelle, de ses temporalités de mise en œuvre que des activités, des positionnements et du ressenti des acteurs.

Les activités et facteurs permettant l'évolution concrète du dispositif

Notre corpus nous permet aussi d'une part, de distinguer, parmi les différentes activités menées pour concevoir et mettre en œuvre ce dispositif, celles qui ont un effet sur l'évolution du dispositif et d'autre part, de repérer les autres facteurs déterminant la concrétisation de potentialités de développement.

On voit dans les propos des acteurs interviewés les activités permettant de faire évoluer le dispositif. Le chargé de mission CPRDFOP aborde l'activité de conception et de mise en œuvre d'actions inédites réalisée en amont de la formalisation des lignes de l'orientation politique. Il indique qu'il a été proactif sur des projets tels que le portefeuille de compétences numériques qui a été développé. Il précise qu'au moment de l'émergence du projet, cette idée relevait de la « science-fiction ». Selon lui, pour pouvoir agir, il est nécessaire d'anticiper les actions à mener et de les maîtriser afin d'être prêt au moment où les orientations se formalisent sur un plan législatif.

Ce chargé de mission ainsi que l'adjoint au Directeur Général des Services abordent l'activité d'encadrement et de formalisation des logiques et engagements de coopération. Ils parlent

notamment de la formalisation du CPRDF et de l'ANI (Accord National Interprofessionnel). Le chargé de mission CPRDFOP dit que ce qui a permis de développer des actions et d'anticiper les orientations de la nouvelle loi, provient du verrouillage des logiques de coopération entre acteurs qui a été opéré par son équipe. Leur objectif consistait à encadrer les engagements à travers les signatures. Selon lui, la formalisation de ce cadre a permis de mener un certain nombre de réalisations.

Ces deux acteurs abordent la concrétisation des potentialités de développement à partir de l'activité d'animation des espaces de formalisation des idées. Le chargé de mission CPRDFOP parle de son activité d'animation du dialogue social régional au sein du CCREF (Comité de Coordination Régional Emploi-Formation), remplacé ensuite par le CREFOP. Il qualifie son activité de « laboratoire d'idées » en vue de mise en pratique dans les services du Conseil Régional de Lorraine. L'adjoint au Directeur Général des Services précise que c'est de cette manière que le chargé de mission CPRDFOP a travaillé avec l'université pour créer le Diplôme Universitaire de Responsable de Formation.

L'adjoint au Directeur Général des Services aborde l'activité d'information des attentes institutionnelles à venir auprès des opérateurs de la formation. Il indique qu'il s'agit de permettre à ces acteurs de prendre connaissance des attentes suffisamment tôt pour qu'ils puissent tenir compte des contraintes temporelles et des leviers de développement dans leurs activités.

En plus des activités permettant l'évolution concrète du dispositif, nous voyons d'autres facteurs d'opérationnalisation de ces évolutions dans les propos des trois acteurs interviewés.

Le chargé de mission CPRDFOP parle de la liberté de positionnement et de l'importance des marges de manœuvre comme d'un facteur de concrétisation. Selon lui, le fait d'avoir été libre de choisir ses actions selon les objectifs visés et d'avoir été détaché des services est une condition positive pour développer les projets et l'a libéré de contraintes managériales.

L'adjoint au Directeur Général des Services indique que le cofinancement permet de développer des opérations expérimentales avec des actions sur mesure.

La formation est abordée par l'adjoint au Directeur Général des Services et le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires comme un facteur d'opérationnalisation des potentialités de développement. Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires indique que la formation peut être considérée par le territoire comme un vecteur de potentiel économique. Selon l'adjoint au Directeur Général des Services, la formation questionne les rapports aux savoirs, les rapports au monde et interroge l'évolution des positionnements des individus dans la société.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parle de certaines compétences comme étant des facteurs d'opérationnalisation des évolutions. Il indique que pour rendre opérantes les actions de développement sur les territoires, il est nécessaire que le délégué territorial sache formaliser et contractualiser les partenariats et connaisse les fonctionnements des entreprises.

Les contraintes à la concrétisation des évolutions

Pour appréhender la dynamique d'évolution du dispositif, il nous intéresse de comprendre non seulement ses leviers, mais aussi ses contraintes.

Les acteurs interviewés abordent les contraintes à la concrétisation de ces évolutions.

L'adjoint au Directeur Général des Services indique que certaines contraintes économiques en termes financiers et réglementaires concernant le fonctionnement des marchés limitent les possibilités des organismes de formation à développer des actions sur mesure. Il parle de ces contraintes financières et juridiques également pour sa propre activité.

Le chargé de mission du CPRDFOP dit que le rôle d'initiateur de dynamique qu'occupe son équipe est contraint par le manque de pouvoir de décision de l'instance qu'il pilote.

L'adjoint au Directeur Général des Services aborde les contraintes à la concrétisation liées aux interactions. Il indique qu'une forte inertie des opérateurs de formation est présente. Il dit qu'il manque une articulation entre les systèmes de financement public et le fonctionnement des marchés économiques pour pouvoir développer certaines actions. Il aborde les contraintes légales limitant les interactions concourant au développement d'actions. Le système des appels d'offres ne permet pas d'interagir pour permettre l'adaptation du contenu de la réponse. Selon lui, les contraintes sont telles qu'il est très compliqué à la fois de respecter les obligations juridiques et d'obtenir des services réellement adaptés aux problématiques de publics spécifiques.

Enfin, on trouve dans le corpus certaines pistes d'amélioration qui libèreraient la dynamique d'évolution du dispositif de certaines contraintes.

Les comptes rendus du CREFOP donnent à voir que les modifications de positionnements et de constitution des instances de régulation nécessitent d'anticiper les modalités de régulation à proposer dans les futures instances. Il est indiqué qu'un des documents réalisés par une commission pourrait être un outil intéressant à disposition du futur CREFOP pour impliquer les opérateurs.

L'adjoint au Directeur Général des Services parle de la confrontation des fonctionnements du système de formation et du contexte. Il relève une incompatibilité de la logique de standardisation et de compétences avec le contexte actuel. Il met en avant un état de résignation des citoyens face aux problématiques sociales. Selon lui, il est nécessaire de redéfinir un modèle de formation qui correspond aux enjeux actuels.

L'adjoint au Directeur Général des Services aborde l'activité de construction collective d'un nouveau modèle de référence et d'une recomposition des positionnements. Il indique que du fait de la disparition de certaines activités de la formation, il est nécessaire de construire un nouveau modèle. Selon lui, les acteurs de la formation aujourd'hui sont perdus avec toutes ces transformations. Il précise que la construction de ce nouveau modèle se réalise de manière interdépendante avec la recomposition de l'ensemble des acteurs, ce qui rend plus difficile l'émergence du modèle.

Pour conclure sur les évolutions du dispositif, il nous paraît intéressant de noter que la transformation du dispositif politique de formation constitue un indicateur de l'interdépendance des processus et activités de régulation sociale avec les processus de positionnement des acteurs sociaux. De plus, nous avons pu voir que cette interdépendance constitue une dynamique axée sur les potentialités de développement du territoire. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la manière qu'ont les acteurs interviewés de se représenter le territoire.

4. Représentations du territoire : ses spécificités et dimensions en question

Étant donné que nous avons vu que le dispositif politique de formation a des conséquences sur les potentialités de développement, nous nous demandons dans cette partie en quoi et comment ce dispositif de régulation sociale définit le territoire. Il s'agit alors ici de nous intéresser à la manière dont les acteurs du Conseil Régional interviewés se représentent le territoire.

Les propos des acteurs interviewés concernant le dispositif politique régional de formation professionnelle nous permettent de voir leurs représentations du territoire. Lorsque nous considérons les propos respectifs de deux des acteurs interviewés, on s'aperçoit qu'ils analysent le territoire d'une manière différente.

Tout d'abord, les propos de ces acteurs donnent à voir des représentations différentes et floues des dimensions constitutives du territoire. Pour le directeur du développement des

compétences et des qualifications sur les territoires, le territoire se questionne telle une pelote de laine à partir de laquelle il est nécessaire de tirer sur les fils pour comprendre ce qui s'y joue.

E11P11L421-424 « Donc, on est plutôt sur un métier global où on va regarder un territoire dans sa globalité, essayer de tirer les ficelles euh comme disent les pelotes ici, les ficelles de la pelote pour savoir qu'est-ce que ça interroge ce que je viens de voir là. »

Ensuite, la place des acteurs et leur positionnement vis-à-vis du territoire sont en question dans les propos des acteurs.

Pour le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires, les collectivités territoriales et services publics constituent les territoires. Il amalgame les membres du territoire le Conseil Régional, les Missions Locales, Pôle Emploi. Il parle du territoire comme d'un sujet qui agit.

E11P3L83-84 « c'est-à-dire, j'ai- je suis un territoire, je suis en recherche de développement économique, je mets en place des zones d'activités euh, je mets en place des bâtiments relais. »

Le chargé de mission CPRDFOP montre, quant à lui, dans ses propos qu'il différencie le Conseil Régional du territoire, en ce qu'il indique que le Conseil Régional a la chance d'être proche du territoire et que sa préoccupation porte sur l'organisation de celui-ci.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires distingue le territoire des demandeurs d'emploi, de celui des entreprises et de celui des formateurs. Il indique que répondre aux besoins en compétences du territoire permet de répondre aux besoins en compétences des entreprises ainsi qu'aux besoins en qualifications des demandeurs d'emploi. Il précise aussi que les organismes de formation doivent être en lien avec les partenaires territoriaux. Ses propos montrent que les formateurs sont positionnés en dehors du territoire et qu'ils ne sont pas considérés comme des partenaires territoriaux.

Le chargé de mission CPRDFOP, quant à lui, considère le territoire comme une construction collective. Il indique qu'il a travaillé à fédérer les acteurs autour d'un regard conjoint sur ce qui caractérise un territoire donné.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires montre qu'il considère le territoire en tant qu'attribut qui précise la fonction décentralisée de régulation publique. Il indique que "délégué territorial" constitue une fonction décentralisée qui est territorialisée.

Le chargé de mission CPRDFOP parle du territoire régional comme d'un espace délimité administrativement en termes de contours et subdivisé par différentes zones, telles que des bassins de vie, d'emploi ou zone d'emploi. Il indique qu'au sein de cet espace interagissent des acteurs socioprofessionnels.

On voit ici que le territoire se définit dans les questionnements sur le positionnement des acteurs vis-à-vis du territoire. Pour les uns, les acteurs font partie intégrante du territoire, pour d'autres, ils agissent sur le territoire, et pour d'autres encore ils sont dans le territoire. On voit que la façon avec laquelle les acteurs interviewés pensent le positionnement des acteurs dépend de leur manière de penser les spécificités du territoire. Elles peuvent être selon eux administratives, politiques ou géographiques.

Les acteurs interviewés abordent aussi le territoire sur un plan géographique. Ils mettent en avant sa taille et sa situation à plusieurs niveaux de la cartographie (à l'échelle du monde, de la région ou de l'agglomération). Le chargé de mission parle aussi d'une spécificité de la région, liée à sa situation géographique transfrontalière. Il indique que le thème transfrontalier est toujours présent dans leurs discussions. Il précise que d'autres acteurs transfrontaliers traitent aussi spécifiquement des questions de formation/emploi/insertion. Il indique aussi que la spécificité géographique transfrontalière reste stable dans le temps. Il précise que le volet des langues reste toujours mis en avant dans la formation continue.

Le directeur du développement des compétences et des qualifications sur les territoires parle d'une spécificité d'un territoire au niveau administratif. Cette spécificité administrative du contexte est, selon lui, liée au fonctionnement des organisations de régulation. Il parle plus précisément du contexte de la Meuse qui est différent des autres en ce qu'un protocole d'accord a été formalisé entre le Conseil Général de la Meuse ¹⁰ et le Conseil Régional de Lorraine. Ce protocole a une incidence sur les activités du délégué territorial affecté à ce territoire.

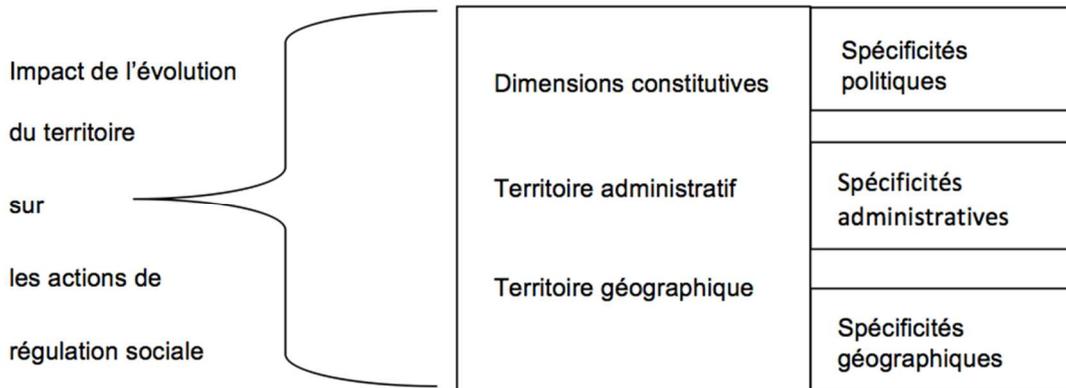
Le chargé de mission CPRDFOP parle de la singularité du territoire en termes d'orientations politiques données au Contrat de Plan Régional des Formations. Il indique que l'originalité de l'orientation prise par le Conseil Régional de Lorraine concernant les politiques de formation

¹⁰ Devenu depuis Conseil Départemental de la Meuse

se retrouve dans ce document. L'originalité qu'il évoque a trait à la logique de coopération obligatoire.

Voici ci-dessous en synthèse et en schéma comment le territoire est abordé dans les entretiens du Conseil Régional et les comptes rendus du CREFOP :

Schéma n°4 : Représentations du territoire par les acteurs politiques de la formation



On voit dans le corpus que les représentations du territoire sont différentes et que la manière dont elles sont conçues participe à définir le territoire. Pour certains acteurs, il s'agit de parler du territoire en termes de dimensions constitutives du territoire. Le territoire peut aussi être abordé en tant que territoire administratif ou en tant que territoire géographique. On note aussi que le territoire est abordé en termes de spécificités d'ordre politique, administratif ou bien géographique. Enfin, la question de l'évolution du territoire est traitée en termes d'impact sur les actions de régulation sociale.

En conclusion de ce chapitre sur le dispositif politique institué de la formation professionnelle, nous pouvons synthétiser les résultats de notre analyse.

Nous avons vu ici que le dispositif politique de formation se définit de manière instituée à partir de plusieurs entrées : les périmètres d'intervention des acteurs, les activités menées, les attributions des acteurs et leurs interactions. Ces entrées nous permettent de pointer les dimensions de coopération et de coordination du dispositif, les enjeux de légitimité des acteurs ainsi que sa dynamique normative liée aux prescriptions de l'État.

Ces éléments nous permettent aussi de comprendre que la manière avec laquelle les acteurs du Conseil Régional s'approprient le dispositif a des conséquences sur le plan des potentialités de développement.

Ce corpus nous a permis aussi de voir que ce dispositif est évolutif et que cette évolution questionne le rapport entre régulation sociale et potentialités de développement.

Enfin, nous avons vu que le dispositif est évolutif et que ses transformations permettent d'interroger d'une part les représentations et les modalités de définition du territoire et d'autre part, la dimension politique de la formation à partir de l'articulation entre régulation sociale, positionnements des acteurs, potentialités de développement et territoire. Nous verrons dans le chapitre suivant comment cette dimension politique peut s'interpréter à partir de cette articulation.

Chapitre 6. Vers une interprétation de la dimension politique de la formation des adultes

Notre observation consistait à regarder de manière fine ce qui se passait sur le territoire régional en matière de formation et de comprendre en quoi les politiques de professionnalisation des acteurs de la formation s'inscrivent dans le cadre de la construction et de la transformation du territoire. L'analyse des corpus décrits précédemment nous a conduite à comprendre que la dimension politique de la formation est constituée de quatre éléments : le positionnement des acteurs de la formation - le territoire - la régulation - les potentialités de développement. Nous allons, dans cette partie, développer chacun de ses éléments et préciser comment ils s'articulent.

Dans un premier temps, nous allons préciser en nous appuyant sur notre cadre théorique et notre analyse des corpus comment nous définissons ces quatre éléments. Cela nous permettra ensuite d'indiquer comment ils s'articulent les uns avec les autres.

1. Les quatre éléments composant la dimension politique de la formation

1.1. Positionnement des acteurs dans le champ social de la formation

Notre analyse des corpus nous amène ainsi à considérer le positionnement comme la façon dont les acteurs d'un champ professionnel et social se positionnent concernant un objet spécifique. Ils se positionnent en donnant à voir leur cadre de référence et leurs stratégies d'action passées et à venir à propos de cet objet. Ce cadre de référence se compose notamment de leurs croyances, leurs valeurs, leurs connaissances. Le positionnement comporte une double dimension, au sens où il situe une position momentanée d'acteurs dans un champ et où il caractérise aussi le processus de passage d'une position à une autre.

Le positionnement naît pour autrui dès lors qu'il devient visible. Avant d'apparaître, le positionnement reste interne à l'acteur, sous forme d'intentions et de choix plus ou moins conscients chez lui. Il devient un positionnement lorsqu'il est traduit consciemment ou inconsciemment par l'acteur de manière visible. Cette traduction peut se lire dans certaines actions ou interactions : - le choix d'activités menées ou à mener – la présentation de soi dans les interactions – la prise de position dans un débat – les propositions de solution à un problème donné - la manière d'occuper sa place dans le champ professionnel.

De Lescure et Frégné (2010) proposent un ouvrage qu'ils ont intitulé « Métiers de la formation ». Leur approche s'appuie sur les courants de la sociologie des professions et de la sociologie des groupes professionnels et questionne les positionnements des professionnels de la formation. Le développement de rhétoriques professionnelles (Jobert, 1985), concernant le groupe professionnel des formateurs, les conduit à utiliser ces termes de « métiers de la formation ».

Cependant, métier et profession ne s'entendent pas de la même manière.

Selon Martin et al. (2005) « [...] une profession se caractérise plus par des compétences à partir desquelles des individus se reconnaissent et se nomment par-delà leur contexte d'exercice ; elle n'est donc pas réductible à une activité de travail, car les professionnels ont une spécificité technique associée à une composante identitaire. » (Martin et al., 2005, 40).

Le métier de formateur se distingue de la profession de formateur au niveau des pratiques, en ce que le métier se caractérise par des spécificités pratiques singulières issues du rapport à l'environnement du professionnel, tandis que la profession de formateur s'inscrit dans une dynamique sociale collective. On trouve dans cette dynamique des enjeux de positionnement des acteurs de la formation. Jobert (1985), cité par Sorel et Wittorski (2005,185) considère : « que le statut de profession par rapport à celui de métier se différencie par la possession d'un certain nombre d'attributs dont la composante constante est qu'ils tendent à conférer à l'activité une autonomie, un pouvoir d'autocontrôle explicitement reconnu par la société. » Au-delà de la légitimation de l'activité conférée par la profession, le positionnement des acteurs de la formation s'interroge aussi au niveau de l'inscription de leur champ professionnel dans la société.

Le positionnement, tel que questionné dans la notion de profession est en lien avec le sens attribué aux activités. Dubar et Tripier (1998) rappellent que la profession est abordée par Weber à partir du sens que les hommes attribuent à leurs activités. Le sens accordé par les professionnels à leurs activités influe sur le positionnement des professionnels dans la société et au sein de leur groupe professionnel.

Le positionnement du champ professionnel de la formation est également à questionner au regard du développement du caractère cognitif de la société actuelle. Carré (2000) met en avant l'importance donnée à « l'apprendre » dans la société actuelle. Selon lui, l'apprentissage et le savoir sont désormais des facteurs essentiels du développement économique et social au XXI^e siècle. Le savoir est reconnu comme jouant un rôle déterminant dans le fonctionnement économique. La dimension cognitive tient une place de plus en plus importante dans les représentations de la société et de son organisation. Elle est considérée

« au-delà de ses actions pédagogiques, porteuse des conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux... » (3). Ainsi, selon lui, la formation devient un des objets d'investissements principaux. Il note que le rapport au savoir des sujets sociaux a considérablement évolué.

Enfin, Bourdoncle (2000) qui évoque "l'universitarisation" de la formation professionnelle questionne aussi le positionnement des acteurs, en termes de place des acteurs et notamment celle de l'université parmi les acteurs de la professionnalisation.

On trouve cependant des écarts au sujet du positionnement des acteurs de la formation dans les manières d'aborder la professionnalisation. Face à l'idée que la professionnalisation constitue un terme connoté de manière positive qui expliquerait un engouement des auteurs pour cette notion (Bourdoncle, 2000), nous pouvons opposer l'idée que certains acteurs de la formation voient de manière plus contrastée la professionnalisation, au sens où, selon eux, elle donne une vision trop normative et prescriptive de leur travail et réduit leur marge de manœuvre pour l'évolution de leur profession. Pour ces acteurs, la professionnalisation se construit avec et par eux, pour eux, tandis que les modèles de la professionnalisation pensés en termes de dispositifs réduisent la place de leurs rôles. On voit ici que le positionnement des acteurs de la formation n'est pas le même. Pour les auteurs qui traitent de la professionnalisation, elle semble être une dynamique construite pour les formateurs, dans lesquels ils sont incités à devenir acteurs. La professionnalisation est pensée pour eux, mais pas par eux. Ils ne sont pas considérés comme acteurs initiateurs volontaires ou involontaires de la professionnalisation. Tandis que les acteurs de la formation revendiquent que soit reconnu à part entière leur positionnement dans ces dynamiques de professionnalisation.

Nous avons vu à travers l'analyse des corpus que penser la dimension politique de la formation implique d'intégrer le champ professionnel de la formation au champ social de la formation, c'est-à-dire d'articuler les positionnements des acteurs opérationnels de la formation aux positionnements des acteurs du développement territorial, au sens où ils mènent les uns et les autres des activités de régulation de la société. Il s'agit ici de pointer l'importance de la dimension de légitimité du positionnement de ces acteurs dans ce champ social de la formation, pour penser la politique de la formation.

À travers la commande de la Région concernant la professionnalisation des formateurs, il semble que les acteurs politiques aient des difficultés à connaître les positionnements des acteurs de la formation et la réalité des enjeux des formateurs ainsi qu'à y accéder. Le souhait de cette instance de développer le territoire s'inscrit dans ses missions, telles que définies par

les compétences que l'État lui a conférées dans le cadre de la décentralisation. Elle se pose comme acteur légitime pour agir sur une forme de régulation sociale à partir de la régulation des professions de la formation. De plus, les éléments que nous avons recueillis auprès de représentants d'organismes de formation semblent indiquer que les acteurs de la formation professionnelle s'inscrivent eux aussi dans une dynamique de développement des individus et de la société. Ce positionnement ne paraît pas toujours reconnu par la sphère politique. Ces éléments apparaissent dans un contexte mouvant en lien avec les évolutions législatives et réglementaires à l'œuvre dans les réformes de la formation et des territoires. D'après notre exploration, ce contexte semble particulièrement marqué par des relations difficiles entre acteurs professionnels et politiques. Elles semblent impactées de manière négative par le fonctionnement des marchés publics.

Des représentants d'organismes de formation abordent le positionnement des acteurs du champ professionnel de la formation, à partir du rôle joué par les acteurs et de la place à laquelle ils se situent dans le champ professionnel, à partir de la question des interactions entre les organismes, et notamment des relations de concurrence et de partenariat. Il s'agit de « se positionner », au sens de se donner un rôle et de tenir une place dans un champ professionnel. Ils font part d'un positionnement professionnel en termes de rôle, d'activités ou de fonction, ils évoquent aussi surtout le positionnement de leur institution dans le champ d'activité de la formation professionnelle.

Les professionnels interrogés montrent un positionnement dans les activités politiques de régulation du champ professionnel en lien avec des problématiques territoriales, et plus précisément régionales. Lorsqu'ils parlent de leurs pratiques, certains rappellent l'importance pour les formateurs de comprendre les spécificités régionales et d'interagir sur leur territoire en lien avec les acteurs économiques. Ils disent viser pour certains, viser l'objectif de répondre de manière cohérente et efficace aux politiques d'emploi et pour d'autres de participer au développement territorial par l'élévation des compétences.

Dans le discours de ces acteurs sociaux, on voit que le positionnement des organismes de formation sur les dispositifs d'insertion, les amène à participer à l'évolution de ces politiques et donc par extension à l'organisation sociale et à les interroger. Ainsi l'accompagnement à l'autonomie des personnes est considéré par un des acteurs comme un leurre qui permet surtout aux accompagnateurs de justifier et de conserver le statut conféré par cette mission, au risque de dévaloriser la personne.

Les acteurs sociaux font un lien entre les dispositifs financiers de régulation et le positionnement à partir de l'impact que les financements opèrent sur les positionnements des organismes auprès de leurs publics.

Questionner la dimension politique de la formation nous demande d'interroger non seulement le positionnement des acteurs de la formation, mais aussi les contextes territoriaux dans lesquels s'inscrivent ses activités et ses interactions. Il nous paraît alors pertinent de nous intéresser à la thématique de territoire.

1.2. Territoire

L'analyse des données nous conduit, de plus, à envisager le territoire comme une construction sociale portant sur un espace dont les contours et la forme dépassent les questions de frontières géographiques et administratives. Ses contours se transforment au fur et à mesure des évolutions de contexte et des initiatives d'organisation et de développement conçues et mises en œuvre par ses acteurs. Cet espace se construit de manière formelle et informelle. Il prend forme au sein d'espace / temps de rencontre et de confrontation entre des acteurs de divers champs et de positionnements différents. Il comporte une double dimension, au sens où il constitue à la fois une représentation statique d'un espace composé d'acteurs et de spécificités à un moment donné, et au sens où il se constitue par une dynamique de transformation continue de ses contours et de son organisation.

En tant qu'espace d'exercice de l'action publique et espace de vie des acteurs qui le constituent, le territoire se compose de zones majoritairement visibles, formalisées sur le plan institutionnel et d'autres zones invisibles et non formalisées. Ces zones invisibles sont les creusets des mouvements d'organisation et de construction sociale à venir. Ce sont des zones latentes de développement qui préexistent aux transformations potentielles à venir.

La partie formelle de cet espace constitue une représentation concrète de la société – une forme de construction. Il s'agit ici de constructions visibles issues des dispositifs de mise en œuvre des politiques. Cette construction sociale devient un objet concret que les personnes peuvent partager et avec lequel elles peuvent interagir. En cela, le territoire constitue une construction sociale dont la forme est évolutive et constitue un objet partagé par les membres de la société avec lequel ils peuvent interagir.

Le concept de territoire est amplement abordé dans des disciplines variées. Il traverse les champs disciplinaires avec des approches différentes. Une bibliographie pointant la distinction entre ces approches est d'ailleurs publiée (Lespessailles & Maillebouis, 2010). Le territoire est

une notion qui se construit et se déconstruit dans les approches et sert les modes de pensées. Il constitue une construction sociale qui sert la réflexion et la valorisation des champs disciplinaires. Sur un plan scientifique, le territoire est un concept qui permet de faire des liens entre les disciplines et leur donne un axe d'articulation.

Dans tous les cas, la manière de mobiliser le territoire donne à voir comment les acteurs envisagent leur position dans la société et leur participation à la vie sociale. Le territoire constitue une représentation spécifique d'un contexte, associé à un rapport particulier au monde, permettant de nuancer les modèles d'interprétation proposés par les auteurs. La question du territoire est amplement en lien avec la formation professionnelle. Il s'agit de garder à l'esprit que la réalité de la formation est mouvante et dépend aussi de ses relations avec le contexte et l'environnement dans lesquels elle s'inscrit. « On comprend dès lors que du fait de l'interpénétration des situations de formation et des pratiques sociales, les contours et les formes des dispositifs ne puissent être définis une fois pour toutes. Eux aussi sont à considérer comme des formes dont la réalité est à penser en relation avec celles de l'environnement et avec les péripéties du système [sujet – environnement] » (Sorel, 2005, 8). À travers cette idée d'interpénétration des situations et des pratiques, nous voyons la même nature de lien entre formation professionnelle et territoire, qu'entre le sujet et son environnement.

Dans l'analyse des politiques publiques qu'il produit, Duran (1999) considère le territoire dans une approche organisationnelle et interactionnelle. Il s'agit pour lui de comprendre comment les modalités relationnelles et la distribution des rôles entre les différents acteurs sociaux sont organisées. Le territoire est mis en avant à travers l'espace qu'il constitue et en tant que théâtre des conséquences des politiques publiques. Il s'intéresse particulièrement à « l'interdépendance et à l'interconnexion des phénomènes sociaux » (49) qui apparaissent derrière un raisonnement axé sur les conséquences des politiques publiques. Ce sont sur les territoires que s'inscrivent les conséquences de l'action publique et ce sont les territoires qui les donnent à voir.

Durant notre observation, le territoire est peu abordé directement par les acteurs de la formation rencontrés. Il est essentiellement abordé par des responsables de formation dans le cadre de leur ingénierie de dispositif en tant que zone géographique de maillage d'acteurs. Il est abordé à partir des éléments de contextes propres à leur champ professionnel. Il est aussi abordé par les acteurs du Conseil Régional à partir de conceptions différentes et en termes de spécificités géographiques, administratives et politiques.

Notre analyse nous amène alors à interroger la dimension politique de la formation non seulement à partir du territoire, mais aussi de son rapport avec les enjeux de régulation sociale.

1.3. Régulation

L'analyse menée nous permet d'entendre par « régulation » deux éléments qui s'articulent :

- 1) Un ensemble d'actions volontaires et formelles qui ont pour visée d'organiser la société et de coordonner ses mouvements. Il peut s'agir d'actions à visée d'organisation des champs professionnels. Cette organisation se conduit selon des critères et des normes définis par des instances reconnues comme légitimes par les représentants de l'État en matière de régulation pour ces champs professionnels.
- 2) Un mouvement d'organisation de la société qui n'est pas encadré par les instances de régulation légitimées par l'État et qui répond à un besoin constant d'ajustement de son modèle. Il n'en est pas pour autant spontané. Il provient des résultats prévus et imprévus d'actions et interactions menées par des acteurs sociaux dans le cadre de leurs activités et/ou dans le cadre d'initiatives liées à ce souhait d'ajustement. Même si des résultats peuvent être issus d'initiatives d'acteurs qui s'organisent et se concertent pour participer à ce mouvement de transformation sociale, ce mouvement d'organisation de la société provient surtout des conséquences des activités et positionnements des acteurs sociaux. Au niveau des champs professionnels, ce mouvement se joue dans l'organisation de l'accès aux professions, des marchés, des activités, de la diffusion des savoirs. L'ensemble des acteurs du champ professionnel de la formation contribue particulièrement par leurs activités et positionnements à la mise en œuvre de ce mouvement de régulation. En effet, le champ de la formation des adultes a pour objet de travail les questions portant sur le développement professionnel des personnes et des organisations, les activités, l'identité professionnelle, l'éducation des adultes en lien avec les contextes sociaux.

La régulation ne peut pas se penser à travers un seul de ces deux éléments. Ils sont interdépendants et se rencontrent dans l'articulation du produit de l'action publique et du produit des positionnements et activités d'acteurs. C'est dans ce point de rencontre que la régulation est effective.

La société se constitue dans une forme d'organisation de cette vie plurielle. Il nous paraît alors important de nous intéresser à la régulation en termes d'intentions et de modalités. Il s'agit de se demander ce qu'est la politique et quel est son rapport avec l'organisation de la société.

L'organisation de cette vie plurielle se pense en termes de principes et de mécanismes de coordination (Duran, 1999), notamment dans l'analyse des politiques publiques. Ces principes et mécanismes de coordination concourent à l'établissement de liens et d'échanges stables entre les acteurs sociaux. Ainsi, Deshayes (2013) pointe l'importance pour l'école de la régulation de s'intéresser aux stratégies d'entreprises et à l'articulation entre les systèmes d'emploi et les systèmes locaux (y compris les systèmes de formation) pour analyser le fonctionnement du marché du travail.

Concernant l'organisation de la société, le caractère involontaire de régulation de la société est aussi mis en avant. Il s'agit alors de considérer les liens entre systèmes d'action (Duran, 1999) et organisation. L'action, même lorsqu'elle est conçue et organisée, produit des conséquences volontaires et involontaires.

Le concept de régulation se pense aussi en termes de légitimité des acteurs et de l'action professionnelle (Bourdoncle & Frégné, 1998) et de processus de légitimation. La légitimité est abordée en lien avec les questions de pouvoir d'action professionnelle et de pouvoir d'action de régulation. Les processus de légitimation se réalisent à travers la distribution de rôles attribués aux acteurs sociaux par les instances légitimées dans leur rôle d'action publique. Cette distribution varie de manière évolutive dans l'histoire.

On a vu dans nos corpus que la régulation est abordée à travers plusieurs aspects. Le premier aspect concerne la légitimité des instances dans l'action de régulation du champ professionnel de la formation. Quelques-uns font mention de la FFP (Fédération de la Formation Professionnelle) dont le rôle est, selon l'un d'eux, la défense des intérêts de la profession et de l'UROF (Union Régionale des Organismes de Formation). La Région est aussi citée concernant ses compétences décentralisées et sa légitimité de financeur pour mettre en place des plans de formation communs aux différents organismes de formation.

Un second aspect a trait à la régulation du champ professionnel. En effet, nous avons vu que les représentants d'organismes de formation interrogés parlent du contrôle de l'entrée des organismes et des formateurs dans le champ professionnel de la formation, ainsi que des contraintes de transformation des activités qui sont issues des réformes et de la place des diplômes et des qualifications.

Les acteurs interviewés abordent un troisième aspect de la régulation, à partir de la régulation des fonctionnements de marché. Des acteurs d'organismes de formation et des acteurs du Conseil Régional remettent en question les modèles économiques à l'œuvre ainsi que les lois du marché et proposent des alternatives, telles que le SIEG (Service d'Intérêt Économique Général). Ils pointent l'évolution du fonctionnement et la baisse des volumes financiers et leur

impact en termes de contraintes sur les partenariats entre organismes. Ce sont aussi les relations entre les acteurs économiques et le champ professionnel de la formation qui sont abordées et le positionnement des acteurs autour des questions de régulation des fonctionnements de marché.

La question des pouvoirs d'action et du caractère évolutif de l'organisation sociale nous amène à notre quatrième élément, celui des potentialités de développement.

1.4. Potentialités de développement

En nous appuyant sur l'analyse des corpus et notre cadre théorique, nous entendons par « potentialités de développement » les possibilités éventuelles de transformation d'une organisation (ici, nous ne parlons pas de processus, mais d'état de la société). Ces potentialités sont des objets susceptibles de prendre corps sous l'impulsion d'intentions et de volontés de changement d'acteurs de la société. Étant donné la singularité du rapport au monde de chacun, il s'agit de potentialités orientées par les prismes de lecture des individus. Les grilles de lecture pouvant être plurielles, les potentialités de développement peuvent ainsi faire l'objet de constructions individuelles, être singulières, plurielles ou faire l'objet de constructions collectives dès lors qu'elles sont pensées et verbalisées dans un collectif. Cette élaboration collective passe par des interactions entre les membres de ce collectif. Les interactions permettent de confronter les regards singuliers et de les articuler.

On trouve ici une double dimension des potentialités de développement en lien avec la double dimension de la régulation. Les potentialités de développement se construisent d'une part de manière formelle et instituée au niveau des politiques de régulation. Elles demandent dans ce cas la réalisation d'un travail particulier d'analyse menée par des acteurs dont la mission consiste à œuvrer pour la construction, l'organisation ou la régulation de la société. Ce travail d'analyse se fait en interaction avec les acteurs du territoire. Des potentialités de développement peuvent ainsi émerger des analyses de besoins de changement concernant un champ ou un objet spécifique de la société.

Et d'autre part, les potentialités de développement se réalisent aussi de manière informelle à partir des activités et mouvements d'acteurs sur les territoires. Elles naissent dans ce cas des interactions entre les acteurs qui génèrent de nouvelles marges de manœuvre pour agir individuellement et/ou collectivement. Ces interactions peuvent aussi ouvrir sur des opportunités d'actions individuelles et/ou collectives.

Les potentialités de développement se situent alors dans l'articulation entre la dimension prescrite des politiques de régulation et l'activité réelle, voire le réel de l'activité (Clot, 2006) de régulation menée par les acteurs sociaux à travers leurs propres activités. Cette articulation est d'autant plus visible dans le champ de la formation des adultes que leurs activités sont particulièrement en lien avec les questions de développement social.

L'articulation des deux notions de potentialités et de développement donne à voir une conception de l'éducation. Ainsi derrière la question de développement social, présente dans le sens donné aux actions politiques, se situe l'idée de transformation sociale inhérente aux processus éducatifs. En effet, les interactions inhérentes au champ éducatif peuvent être considérées comme déclencheurs de potentiels. Elles s'inscrivent dans la dimension émancipatrice de l'éducation et de la formation, non seulement sur le plan des individus, mais aussi sur celui de la société. Cette conception place les interactions au centre de l'articulation entre développement et potentiel. Les dimensions interactionnelles et transactionnelles de la formation professionnelle mettent en avant l'étrécissement de sa relation avec les processus de développement de la société.

Les potentialités de développement sont aussi abordées dans leur rapport aux contextes sociaux. Plus précisément, elles peuvent être considérées comme issues des évolutions de contexte. Ainsi, Wittorski (2005) explique que des formations partenariales émergent des conséquences du fonctionnement du système économique dans lequel vivent les organismes de formation, notamment en réponse à leurs besoins/contraintes en ce qui concerne la flexibilité. Il s'en dégage pour les formateurs de nouvelles activités issues de ce nouveau fonctionnement pluri-institutionnel. Il s'agit notamment de participer davantage à l'ingénierie de formation de manière concertée et plus particulièrement dans l'élaboration d'objectifs de formation, de parcours et d'une pédagogie de l'alternance.

Les potentialités de développement présentes dans les évolutions de contexte changent de dimension. La dimension d'éventualité disparaît au profit de la dimension de réalité. Les potentialités de développement se concrétisent alors, dans cet exemple, sous la forme de nouvelles activités du formateur.

Au-delà du rapport au contexte, c'est la dimension de puissance et de force dans l'aptitude au développement que nous voyons dans les potentialités. Cette dimension va au-delà du sens de l'état passif de « capacité à devenir quelque chose de différent sous des influences externes. » (Dewey, 1975, 63). Selon ce dernier, ce ne sont pas tant les objets de développement potentiel qui sont intéressants à observer, mais plus l'indication de possibilité

de croissance qu'ils représentent. Ce sont ces aptitudes qui sont à faire progresser, à transformer en moyen de développement, en dehors de leur objet même.

Les potentialités de développement se pensent aussi en termes d'objet, de caractéristiques et de modalités. Notons aussi le caractère imprévisible des potentialités de développement lié à l'espace de liberté constituant l'espace politique (Arendt, 1993). Au-delà de la liberté, la transformation a trait au rôle de concrétisation et de mise en ordre dans la réalité (Duran, 1999), des potentiels. Les modalités de constitution de ces potentialités de développement se situent au niveau des espaces au sein desquels les acteurs participent à la construction de nouveaux référentiels, ce que Muller nomme forums (Muller, 2000). C'est au niveau des zones d'interactions entre conceptions et mise en œuvre des politiques publiques que les ajustements nécessaires et contingents contribuent à la transformation de nouveaux cadres d'interprétation du monde.

L'évolution du champ professionnel, des parcours professionnels, des modes de régulation, des positionnements d'acteurs, des activités et des pratiques est en effet présente dans l'ensemble des discours recueillis. Elle est abordée en termes de temporalités, notamment dans les liens entre histoire passée et présente. Les participants font des liens entre évolution et développement lorsqu'ils abordent la dimension d'innovation présente dans le champ de la formation. L'innovation constitue pour certains un axe d'évolution stratégique permettant de faire face à la concurrence et de rester sur le marché de la formation. Cela implique que les formateurs pensent leurs pratiques, les fassent évoluer et se forment régulièrement.

Malgré les difficultés liées au fonctionnement des marchés publics, un impact positif est relevé par les acteurs interviewés puisque ce fonctionnement a obligé les acteurs à faire preuve d'imagination et de détermination pour faire fonctionner le système malgré tout.

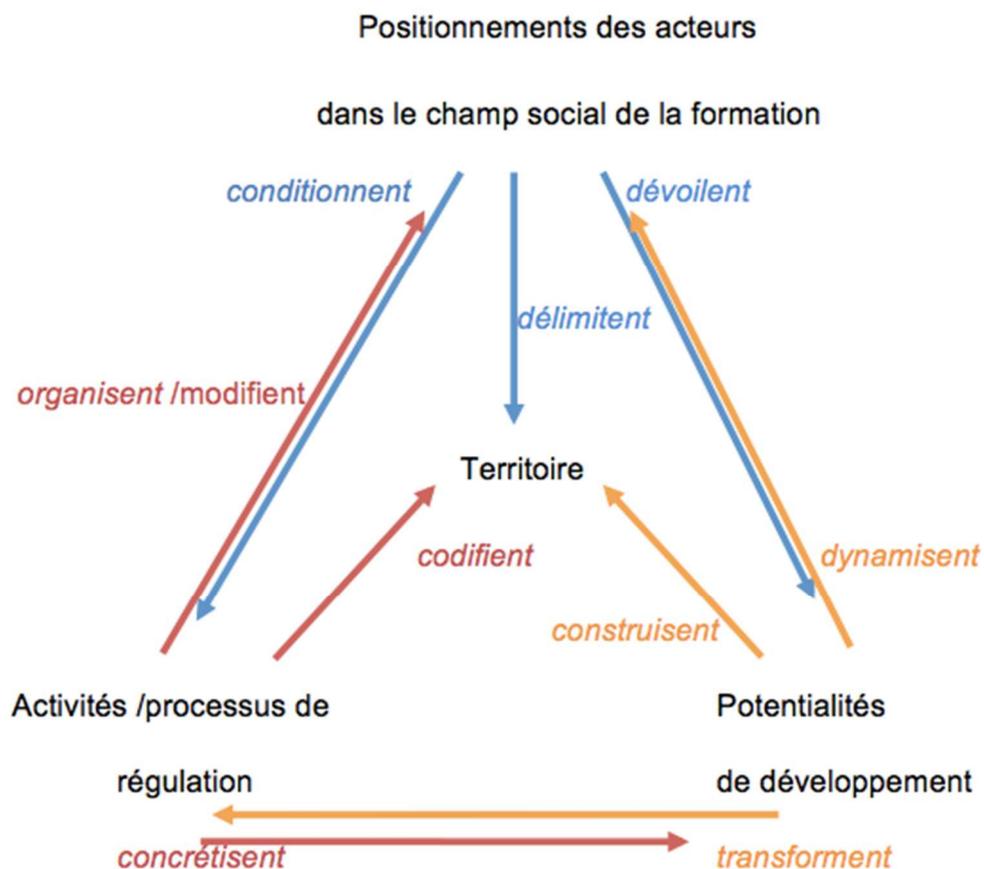
Enfin, on trouve dans le discours des acteurs l'espoir qu'ils placent dans les nouvelles lois de faciliter un développement de dispositifs innovants.

Nous avons vu ici que pour penser la dimension politique de la formation, il était nécessaire de s'attacher à comprendre quatre éléments interdépendants : le positionnement des acteurs dans le champ de la formation, le territoire, la régulation et les potentialités de développement. Or, l'on a vu que la dimension politique de la formation était évolutive et dynamique. Il s'agit alors de se demander comment ces quatre éléments s'articulent les uns aux autres pour comprendre les processus qui mettent en mouvement cette dimension politique de la formation.

2. Articulation des éléments

Nous proposons ici un schéma qui représente l'articulation entre les quatre éléments de la dimension politique de la formation.

Schéma 5 : Articulation entre positionnements, potentialités de développement, régulation et territoire



Nous proposons d'expliquer ce schéma dans un premier temps à partir de trois axes : positionnements / potentialités de développement – positionnements / régulation – régulation / potentialités de développement. Puis, nous verrons en quoi le territoire s'articule avec chacun des axes.

2.1. Positionnements et potentialités de développement

Les positionnements des acteurs du champ professionnel de la formation, visibles à travers leurs actions, activités et interactions, donnent à voir des potentialités de développement

concernant ce champ professionnel, voire d'autres champs de la société. En effet, dès lors que les positionnements des acteurs du champ professionnel sont lisibles d'une manière ou d'une autre, des échanges et des confrontations de points de vue peuvent avoir lieu au sujet des enjeux concernant ce champ professionnel. C'est en cela que les positionnements des acteurs du champ professionnel dévoilent des potentialités de développement. De manière réciproque, les potentialités de développement agissent sur les positionnements des acteurs du champ professionnel de la formation. Elles constituent des leviers mettant en mouvement les positionnements des acteurs les uns envers les autres. L'idée même de pouvoir agir sur le plan du développement de leur propre champ professionnel (et/ou par extension de la société) dynamise les positionnements des acteurs professionnels de ce champ. Pour avancer vers ces potentialités de développement et tenter de les rendre concrètes, il est nécessaire pour eux d'agir en montrant et en assumant leurs positionnements vis-à-vis de ces enjeux et vis-à-vis d'autres acteurs du champ.

Le rapport entre positionnement et potentialités de développement peut se caractériser à partir des éléments suivants :

L'action met en lien positionnement et potentialités de développement, au sens où les actions traduisent un positionnement, en termes de rôle et où les interactions questionnent la notion de pouvoir, au sens du pouvoir d'agir. Selon Duran (1999), les interactions sociales et les conduites sociales ne peuvent être analysées indépendamment des enjeux des acteurs au risque de perdre l'essence et le contenu du concept de pouvoir. Et l'on retrouve bien dans les discours des acteurs de la formation la rencontre des logiques de professionnalisation centrées sur le cadre des actions et centrées sur les enjeux des acteurs dans les interactions.

Le pouvoir d'action peut aussi être considéré en termes de capacité d'action des acteurs sur le réel.¹¹

2.2. Positionnement et régulation

Les positionnements des acteurs du champ professionnel de la formation conditionnent les actions de régulation de ce champ. Les positionnements, en tant que positions situées des acteurs dans ce champ, constituent des éléments de contexte structurant le champ professionnel de la formation des adultes. Réciproquement, les actions de régulation agissent

¹¹ On retrouve cette articulation dans l'analyse de Muller (2000) au sujet de la transformation nécessaire du référentiel d'une politique publique. Cette nécessité a lieu lorsque le cadre d'interprétation de ce référentiel apporte une traduction fautive ou décalée des places, rôles et statuts des acteurs concernés par le domaine en changement. (196). Les acteurs ne peuvent plus utiliser ce référentiel, car ils n'y trouvent plus de sens vis-à-vis de leur vision du monde. Ils sont alors privés de capacité d'action sur le réel.

sur les positionnements des acteurs du champ professionnel. À travers leurs activités d'organisation du champ professionnel (en lien avec les orientations organisationnelles de la société), les actions de régulation engendrent des modifications des positionnements des acteurs professionnels. Ces derniers ajustent leur positionnement aux nouvelles formes d'organisation du champ professionnel et /ou de la société.

Le rapport entre régulation, potentialités de développement et positionnement peut se caractériser à partir des éléments suivants :

Les dynamiques de positionnement des acteurs vis-à-vis de la professionnalisation et leurs interactions entraînent un mouvement de régulation inhérente aux processus de professionnalisation. La profession tient une place importante dans l'articulation entre régulation et positionnement. Elle met en lien l'organisation de la société et le positionnement des acteurs du champ professionnel à travers la question du rôle de la profession dans la société et de sa légitimité en matière de régulation sociale.¹²

2.3. Régulation et potentialités de développement

La régulation du champ professionnel, sous sa forme volontaire et involontaire, confère aux potentialités de développement des opportunités de se concrétiser. Les modifications de la structure et du fonctionnement du champ professionnel constituent à la fois un cadre et des occasions de permettre à des pistes de développement envisagées par les acteurs de se réaliser. Réciproquement, les potentialités de développement agissent sur la régulation du champ professionnel. Dès lors que les acteurs du champ professionnel tentent de concrétiser les pistes de développement envisagées, ils agissent de manière plus ou moins formelle sur la régulation du champ. Ils transforment alors les formes que peut prendre la régulation.

C'est dans des rapports de pouvoir que se situent, pour les professionnels de la formation et pour les acteurs des instances de l'État, des enjeux de légitimité à agir sur le plan politique. Penser la place des acteurs professionnels dans l'organisation sociale de manière plus ajustée et coordonnée avec l'Etat permettrait d'articuler la dimension politique du territoire et celle de la formation des adultes. Cela paraît d'autant plus important pour le champ de la formation des adultes. En effet, dès lors que la formation est considérée à partir de ses intentions d'éducation

¹² Mioche (2005) situe la profession dans son rôle d'intermédiaire de la régulation de la société. Elle aborde la profession dans la logique marxiste. Elle montre les liens entre le modèle marxiste et celui du libéralisme d'Adam Smith. Elle s'appuie sur Dubar et Tripier pour indiquer que la profession dans les deux cas ne se voit reconnaître aucune légitimité vis-à-vis de la société.

permanente et de développement des personnes, des professions et de la société, cette articulation se joue à deux niveaux : à la fois au niveau des professions du champ de la formation, mais aussi au niveau de toutes les autres professions de la société dont la participation au développement est visée par la formation.

Le rapport entre régulation et potentialités de développement se caractérise à partir des éléments suivants :

La dimension politique de la formation professionnelle dont les visées et modalités dépassent l'objet même des contenus de formation. La dimension politique de la formation a trait à des enjeux de liberté au niveau individuel et collectif.¹³ La dimension politique de la professionnalisation se situe dans cet espace de rencontres et de questionnements des hommes, sur le sens de la société et de ses transformations. Il s'agit alors de voir ici que développement et éducation sont indissociables puisque le processus éducatif constitue un processus de transformation.

Le corpus du Conseil Régional met particulièrement en avant les liens entre potentialités de développement et régulation, en termes d'impacts réciproques, notamment à partir de la notion d'activité. Il s'agit alors de distinguer les activités de régulation des processus de régulation. Ce sont les activités de régulation qui concrétisent les potentialités de développement tandis que ce sont les processus de régulation volontaires et involontaires qui sont transformés par les potentialités de développement. De ce fait, vis-à-vis du positionnement des acteurs, nous pouvons aussi préciser que ce sont les activités de régulation qui organisent, voire modifient, le positionnement des acteurs et que ce dernier conditionne les processus volontaires et involontaires de régulation sociale. Étant donné cette proximité entre la régulation et les potentialités de développement, nous avons rapproché ces deux axes. Un côté de la base de la pyramide représentée par ce schéma est resserré et ne constitue pas un triangle équilatéral.

2.4. Territoire et positionnements, régulation et potentialités de développement

Rappelons que nous considérons le territoire en tant que construction sociale théorique et politique. Les acteurs légitimes de la régulation sociale, notamment les acteurs des instances politiques, pensent le territoire, ses caractéristiques et spécificités, analysent ses besoins et codifient ses dimensions pour mener leurs actions d'organisation sociale. De plus, les

¹³ En effet, Arendt s'attache à montrer que non seulement la visée, mais aussi les modalités de la politique consistent à « garantir la vie au sens le plus large. Elle permet à l'individu de poursuivre ses objectifs en toute tranquillité et en paix [...]» (1993,55).

positionnements et activités des acteurs des différents champs de la société délimitent et transforment les contours du territoire. Le territoire trouve une forme concrète à travers le maillage de ces positionnements les uns avec les autres. Enfin, les potentialités de développement construisent le territoire. D'une part, elles constituent des orientations à suivre en ce qui concerne d'éventuelles évolutions à venir, et d'autre part, elles transforment des caractéristiques, spécificités et contours du territoire à travers les évolutions des positionnements des acteurs nécessaires pour concrétiser ces potentialités.

Le rapport entre régulation, potentialités de développement et positionnement peut se caractériser à partir des éléments suivants :

le territoire constitue l'articulation entre ces trois thèmes. C'est sur les territoires que s'inscrivent les conséquences des politiques publiques et des mouvements d'acteurs, que se pensent les besoins de la société et que se concrétisent les potentialités de développement. Les territoires constituent le réel sur lequel peuvent potentiellement se développer des actions. C'est aussi en rapport avec les contextes territoriaux que les actions et interactions sont menées traduisant ainsi des positionnements d'acteurs.

L'interdisciplinarité qui caractérise la dimension politique de la formation fait d'elle un espace de construction et d'organisation sociale. Dans cet espace de rencontre, ont lieu des échanges sur le sens donné individuellement et collectivement à la société. Ces échanges font naître des constructions sociales qui façonnent l'organisation de la société. C'est dans cet espace politique (au sens antique du terme) ainsi constitué que s'élabore le territoire.

Enfin, nous pouvons pointer l'importance de la dimension diachronique de cette représentation de la dimension politique de la formation. Elle est visible au niveau de la dynamique interactionnelle évolutive située entre les axes du modèle. On peut alors y lire le prisme du changement qui vient questionner la place de l'action dans la construction de la société.

Toutefois, nous souhaitons relever un risque qui apparaît avec ce schéma. La transformation effective des représentations individuelles en représentations collectives pourrait être considérée comme critère d'évaluation de l'action collective. Cela reviendrait à nier la place de singularité des individus dans le collectif. De plus, cette modélisation pourrait donner l'impression que « la mise en place des normes d'accommodement dans l'action collective » permet de réduire les « risques de l'incertitude en minimisant les effets d'évènements imprévus ». (Louizi, 1998, 125-126). Or, il s'agit de veiller à tenir compte de l'instabilité inhérente à tout contexte social.

Ainsi, notre investigation va dans le sens de nos hypothèses. Premièrement, nous avons pu étayer l'idée que la question de la reconnaissance du positionnement des acteurs de la formation dans le développement du territoire impacte le développement de leur professionnalisation. Deuxièmement, nous avons vu que la dynamique de régulation sociale du territoire conditionne le développement du champ de la formation. Et troisièmement, c'est bien à partir de la dynamique des articulations entre le positionnement des acteurs de la formation, la régulation sociale et le territoire que se construisent les potentialités de développement du territoire.

À partir de ces éléments d'analyse sur la dimension politique de la formation, il nous paraît intéressant de proposer une discussion qui permet d'interroger à partir de cette grille de lecture, la manière avec laquelle est pensé l'espace politique de la formation des adultes et les activités des acteurs de ce champ.

Chapitre 7. Discussion : Penser la formation des adultes comme un espace politique générateur de développement

Maintenant que nous avons précisé comment la dimension politique de la formation peut être interprétée, nous allons pouvoir proposer une discussion portant sur la formation considérée en tant qu'espace politique, ainsi que sur les activités et potentialités de développement du champ de la formation. Cette discussion nous permettra de préciser comment l'analyse de nos corpus éclaire ces différents aspects et ce qu'elle apporte de nouveau.

1. *La formation des adultes : un espace politique*

Dans cette première partie, nous allons questionner l'espace politique que constitue la formation des adultes. Nous entendons par espace politique l'espace dans lequel des acteurs sociaux participent à la construction et à la transformation de la société à travers leurs interactions et leurs actions d'organisation de la vie sociale. Nous interrogerons alors le rapport emploi/formation, puis nous spécifierons le positionnement des formateurs dans cet espace. Nous pourrions alors ensuite questionner les enjeux de régulation professionnelle et sociétale qui apparaissent avec la formation des adultes avant de nous intéresser à la dynamique évolutive de cet espace politique.

1.1. Un rapport emploi/formation requestionné

La professionnalisation est abordée par les acteurs de la formation, davantage comme une modalité d'accès à un poste que comme une modalité d'accès à l'emploi. En effet, nous avons vu que lorsque ceux-ci parlent de l'accès à la profession de formateur ou des conditions de travail du formateur, ils interrogent les postes de travail. Ils questionnent notamment la durabilité à un poste, la sécurisation des postes de travail. Et quand ils parlent de précarité, ils évoquent la précarité des activités des formateurs.

Alors que nous aurions pu nous attendre à ce qu'ils pensent la professionnalisation comme un moyen d'accéder à un emploi, ils en parlent comme d'un moyen d'accéder à un poste. L'emploi et le poste se distinguent en ce que l'emploi est lié au contrat de travail tandis que le poste a trait à la mission, à l'environnement et aux conditions de travail. On retrouve notamment dans leurs discours la mobilisation du terme mission et non du terme emploi. D'après les acteurs de

la formation, du fait de l'instabilité des marchés de la formation, c'est l'accès au poste du professionnel formateur et non l'accès à l'emploi qui est questionné.

Les acteurs de la formation évoquent l'idée d'une « précarité des formateurs » et semblent faire des liens entre cette précarité et l'évolution contextuelle du recrutement du formateur. Alors qu'auparavant il était embauché dans un emploi déterminé pour des tâches précises, aujourd'hui il remplit avant tout une mission pour l'organisme. Employer un formateur devient un moyen de plus en plus contraignant pour l'organisme de faire travailler ce professionnel, du fait des contraintes économiques, législatives et politiques de l'organisme. Or les représentants d'organismes de formation disent avoir toujours besoin de formateurs et cherchent d'autres solutions permettant de faire travailler le formateur pour leur structure. Les dirigeants d'organismes disent avoir recours de manière plus importante à des vacataires ou à des intervenants indépendants. On comprend alors que les représentants d'organisme de formation adopte une logique à court terme en réponse aux contraintes du système de marchés publics. Le poids du court terme (Glayman, 2005) pèse alors non seulement sur l'organisation des organismes de formation mais aussi sur le mode d'emploi des formateurs, proche de celui des travailleurs temporaires qui sont recrutés « dans l'urgence pour des missions généralement courtes. » (275).

Si l'emploi disparaît dans leur discours, alors la notion de précarité de l'emploi n'est plus adaptée pour caractériser les conditions de travail de ce professionnel. D'ailleurs, ce n'est pas le terme précarité de l'emploi qui est utilisé, mais bien « précarité » sans complément. Il s'agirait alors ici d'une précarité plus globale, une précarité sociale. Ensuite, en période de réforme et d'incertitude sur leur avenir professionnel, ces acteurs disent que l'inventivité et la capacité à être force de proposition sont des compétences nécessaires au maintien de leur activité et à la création de nouveaux espaces de travail. On retrouve, chez ces formateurs, l'instabilité et l'incertitude de certains salariés, liées notamment à une forte insécurité. Glaymann (*ibid.*) parle de l'incertitude des salariés précarisés. Cette insécurité met les formateurs dans une position difficile pour réussir à faire respecter leurs droits. On voit alors que la question de l'attribution des postes de travail des formateurs se pose et se pense non pas en termes de « conquête de droits collectifs » mais en termes « d'amélioration des droits individuels » (Deshayes, 2013, 70).

De plus, le fait que les acteurs de la formation considèrent que ces compétences sont spécifiques au formateur et se contextualisent dans son activité d'ingénierie de formation, indique qu'ils associent les constats de précarité des missions du formateur à leur responsabilité individuelle sans interroger le fonctionnement des organisations. On note ainsi une forte intégration de la part des formateurs des effets de précarité et d'instabilité de

l'environnement, au sens où ils n'interprètent pas ces constats comme des effets du système. On peut aussi se demander s'il ne s'agit pas ici d'une forme d'acceptation, par ces acteurs, de la précarisation de l'emploi et de la disparition de la durabilité de l'emploi. Cela interroge la conscience, qu'ont les acteurs, de la place qu'ils occupent dans le système et des rapports de force dans lesquels ils se situent. Cette forme d'acceptation coïncide avec une prescription des responsables d'organismes et des financeurs, qui encourage le formateur à développer, de manière continue, ses propres compétences en échange, non pas d'employabilité mais d'un hypothétique moyen de rester en activité. Cette prescription de compétence d'adaptabilité consiste non plus à « rendre les individus responsables de leur employabilité » (Glaymann, Moatty, 2017, 11) mais à les rendre responsables de leur maintien dans une activité professionnelle précarisée, en dehors de préoccupation statutaire ou contractuelle.

La notion de précarité telle qu'abordée par ces acteurs dans leurs constats et préconisations laisse apparaître plusieurs approches de l'emploi. Les formateurs semblent plus imprégnés par l'emploi considéré en tant que représentation du capital selon l'approche libérale des professions (Dubar & Tripier, 1998). C'est la valeur marchande de l'emploi qui est mise en avant et la précarité est considérée en tant qu'indice qui impacte la valeur de l'emploi. C'est-à-dire que la précarité est considérée comme un critère qui impacte le montant de la rémunération financière de l'emploi. Interroger la dimension marchande de la société nous conduit à questionner la valeur du travail

Les préconisations des représentants d'organismes de formation, quant à elles, se situent davantage dans des considérations d'ordre culturel et social. Selon eux, l'âge d'or (révolu) de la formation était s'apparenté à l'âge de l'alternative au système capitaliste et reposait sur les fondements de l'éducation permanente. Les modèles et les valeurs liés à l'inscription politique et sociale de la formation des adultes vis-à-vis de la société ne semblent plus partagés collectivement au sein du champ professionnel de la formation.

Les constats des acteurs sur la précarité professionnelle et sociale des formateurs montrent que l'articulation entre la formation et le développement du territoire interroge le rapport emploi/formation. Nous avons vu qu'historiquement les dispositifs de formation se sont fortement développés sous l'impulsion des politiques de l'emploi. Notre corpus montre qu'il s'agit de penser ce rapport emploi/formation en ce qui concerne les bénéficiaires des actions de formation, mais aussi en ce qui concerne les professionnels de la formation. La dimension de précarité constitue une caractéristique de ce champ professionnel et pose alors la question de l'évolution des manières de penser et d'organiser les champs professionnels vis-à-vis des problématiques de l'espace social.

1.2. Le positionnement des formateurs

Le corpus des acteurs opérationnels de la formation pointe l'inscription cognitive du positionnement du formateur dans la société. La question cognitive est très présente dans les discours sur les dispositifs de professionnalisation et plus spécifiquement concernant les dispositifs de formation à visée de professionnalisation. Elle a trait aux particularités cognitives des publics, aux connaissances spécifiques des formateurs leur permettant d'intervenir dans ses dispositifs ainsi qu'à l'effet d'apprentissage des formations sur les formateurs. Les interactions des participants sur la professionnalisation des formateurs montrent que la dimension cognitive est présente tant au niveau des publics que des formateurs.

On voit notamment, dans les propos des acteurs interviewés, la nature des compétences que les opérateurs de la formation pensent nécessaire de développer ou de maintenir pour rester dans la profession. L'ingénierie est ainsi traitée, par certains acteurs, comme une nouvelle compétence des formateurs. On voit en effet apparaître, dans les discours des acteurs de la formation, un lien d'interdépendance entre le contexte (instabilité et précarité des missions de travail) et le développement des compétences des formateurs.

Le positionnement des formateurs dans la société se trouve d'autant plus imprégné de cette dimension cognitive que :

- son activité peut avoir pour objet le développement cognitif des personnes,
- les modalités de cette activité s'appuient sur une mobilisation d'objets cognitifs,
- et qu'une des spécificités du formateur consiste en un développement continu de ses connaissances.

Soulignons que les acteurs opérationnels de la formation interviewés considèrent qu'ils participent au développement des compétences des publics et au développement de leurs propres compétences. En ce sens, ils parlent de la professionnalisation comme d'une activité menée par les formateurs et mettent en avant la légitimité du rôle des formateurs dans la professionnalisation.

De plus, les activités du formateur révèlent leur positionnement social, notamment en termes de rôles vis-à-vis de la société. On voit dans nos résultats le caractère interdépendant des activités et des rôles du professionnel formateur. Le professionnel formateur semble se distinguer des autres professionnels quant à la dépendance de ses pratiques, activités et conditions de travail aux évolutions du contexte socio-économique, et le public impacte la configuration de son environnement de travail et de ses activités. Cet impact, lié au public, constitue une spécificité de ce professionnel.

Tous les acteurs de la formation interviewés se disent acteurs de la professionnalisation. Pour autant, ils ont des positionnements différents. Par exemple, nous relevons que des représentants d'organismes de formation se positionnent en tant qu'acteurs de la professionnalisation des formateurs, à partir de leur activité d'ingénierie et de mise en œuvre de la formation interne. Plusieurs formateurs se considèrent, quant à eux, comme des ressources au service d'une institution, sur le plan du développement des compétences collectives.

Il est intéressant de noter que les formateurs et les financeurs interviewés partagent leurs représentations des missions principales du formateur, tandis que celles des représentants d'organismes de formation s'en distinguent. Alors que tendanciellement, les représentants d'organismes de formation considèrent que les missions principales du formateur consistent en l'animation et la conception d'outils pédagogiques, les propos des formateurs et financeurs s'accordent à dire, qu'au-delà de l'animation, le rôle du formateur consiste aussi en l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie financière, la médiation sociale, l'acculturation et l'accompagnement du développement. Par exemple, l'ingénierie de formation est abordée par les financeurs et formateurs comme une nouvelle activité des formateurs en lien avec l'évolution du contexte qui n'est pas reconnue au sens où les propositions des formateurs en la matière ne sont pas suivies par les institutions. Un enjeu d'évolution de la profession semble se cristalliser autour de cette activité.

Il s'agit ici de voir que la manière dont les politiques de professionnalisation sont mises en œuvre interroge la dimension éthique et engageante du champ de la formation des adultes. Étant donné que nous considérons que le politique est constitué selon nous de l'espace interactionnel entre les acteurs qui contribue à l'organisation de la société, et qui partagent une responsabilité morale on voit ici de quelle manière le positionnement des acteurs de la formation interroge leur engagement politique et citoyen.

Ces éléments nous permettent de comprendre que les formateurs et financeurs caractérisent le rôle du professionnel formateur dans l'accompagnement du développement des personnes, mais aussi dans l'accompagnement du développement de la société. Et l'on ne retrouve pas ces dimensions dans les missions prescrites aux formateurs par les responsables d'organismes de formation.

1.3. Des enjeux de régulation professionnelle et sociétale

Entre organisation du champ professionnel et outil de développement du territoire

On voit dans les corpus la dimension régulatrice de la formation. Elle est constituée de plusieurs caractéristiques. De prime abord, on note un écart dans la manière de considérer la formation par les acteurs opérationnels de la formation et les acteurs du développement territorial. Les acteurs opérationnels de la formation abordent la dimension régulatrice de la formation, en termes de régulation du champ professionnel, tandis que les acteurs du développement territorial abordent la formation en tant qu'outil de régulation du développement territorial et des problématiques sociales de la société.

La dimension régulatrice de la formation est présente tant dans les activités des acteurs opérationnels de la formation que dans celles des acteurs du développement territorial. On voit notamment que les formateurs se situent dans un positionnement et des activités de régulation sociale.

Et lorsque les participants abordent la restructuration de la convention des organismes de formation, ils traitent de régulation en termes de construction et d'organisation sociale d'une profession. L'analyse documentaire montre que la formation est abordée par les opérateurs du développement territorial comme un outil de la régulation sociale. La professionnalisation (considérée en tant que dynamique de construction et d'organisation du champ professionnel) de la formation s'inscrit dans des enjeux de régulation sociale.

On note une différence de positionnement entre celui des acteurs du développement territorial et celui des acteurs opérationnels de la formation. Tous agissent dans une action publique située dans le champ social de la formation, avec des positionnements différents qui s'articulent. Leurs positionnements vis-à-vis des réformes diffèrent. Pour les acteurs opérationnels de la formation, la réforme est avant tout source d'incertitudes et d'inquiétudes concernant leurs activités. Les acteurs du développement territorial, quant à eux, bien que manifestant de l'incertitude concernant leurs activités, considèrent que les réformes font partie de leur environnement de travail et montrent une certaine habitude à rencontrer des changements dans leurs activités.

Le positionnement des financeurs interviewés nous interpelle à plusieurs niveaux. Ils se positionnent en tant qu'experts légitimes de la professionnalisation. Concernant le développement des compétences des organismes de formation, ils abordent les activités sur le plan collectif et pointent le développement des compétences au niveau institutionnel. Ils ne séparent pas les compétences individuelles du collectif de travail. Les financeurs considèrent

qu'une forme d'accompagnement de la professionnalisation des organismes de formation leur revient ainsi qu'un rôle de régulation du champ professionnel. Nous observons dans les discours que les financeurs sont en lien direct et indirect avec l'ensemble des acteurs. Ils se situent dans un positionnement d'intermédiaire des interactions du champ professionnel de la formation. Par exemple, les OPCA se situent au milieu des interactions entre entreprises et organismes de formation. Ils sont l'interlocuteur de l'entreprise. En ce sens, les activités des financeurs s'inscrivent dans des enjeux de la régulation du champ professionnel. Enfin, on voit, à partir de ses interactions, que l'entreprise tient une place en tension dans le champ professionnel de la formation, au sens où elle se situe à la fois comme financeur et à la fois comme commanditaire. Le marché consiste, d'après nos données, en un cadre des interactions entre les acteurs du champ professionnel de la formation qui s'articule avec celui des marchés publics.

Dimension interactionnelle et coopérative des activités de régulation

On voit dans les corpus la place fondamentale de la dimension coopérative des activités de régulation par la formation qui sont menées par les différents acteurs du développement territorial. On note que la dimension régulatrice de la formation est constituée d'interactions et de mouvements sociaux. En effet, les participants aux entretiens collectifs situent la place et le rôle des formateurs au niveau des interactions entre acteurs économiques et sociaux. Les conflits intergénérationnels sont aussi des éléments de contexte avec lesquels travaillent les formateurs.

Ensuite, nous constatons que les catégories de discours portant sur le territoire et la régulation sont présentes uniquement dans les entretiens et n'apparaissent pas dans les comptes rendus. Et on voit que le territoire constitue un objet instable et flou qui tend à être mobilisé par les différents acteurs pour préciser les caractéristiques et spécificités des contextes et activités des professionnels de la formation ainsi que pour qualifier les actions publiques. On voit aussi que les différences de fonctionnements de dispositifs d'État et de dispositifs locaux génèrent des contraintes pour créer des dispositifs de professionnalisation cohérents. Le découpage administratif du territoire impacte notamment l'organisation des réseaux d'organismes publics de formation, tels que les GRETA.

Nous constatons dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation que dans ce contexte interactionnel se jouent des enjeux de légitimité vis-à-vis de la régulation sociale au sein du champ de la formation.

Importance et rôle de la qualification dans la régulation professionnelle et sociale

On relève l'importance et le rôle qu'accordent les acteurs de la formation à la qualification vis-à-vis du champ professionnel de la formation et plus largement de la société. On voit notamment que les employeurs attendent de la qualification une garantie en termes de validation de compétences pour les professions concernées. La qualification se pense selon eux dans une visée d'exigence d'adaptation aux réalités des pratiques professionnelles. Pour certains participants, la qualification demande une activité d'ingénierie des diplômes menée avec l'idée d'une pensée dont le rôle serait d'anticiper la réalité (Garcia, 2016).

On distingue la dimension identitaire de la qualification. La validation de la qualification est abordée par les acteurs opérationnels de la formation comme une étape qui permet de développer et d'asseoir socialement une construction identitaire. La question des dynamiques identitaires (Kaddouri, 2007) nous paraît d'autant plus importante à relever que les propos sur les interactions des formateurs pointent la pluralité des positionnements de ces acteurs au sein de leur champ professionnel. Ils vivent alors des dynamiques identitaires complexes.

On voit aussi dans le corpus des acteurs opérationnels que la qualification est associée à la reconnaissance de l'expertise et permet alors d'ouvrir de nouveaux horizons de travail. Cette ouverture est liée à la stabilisation identitaire qui s'opère lorsque la qualification reconnaît socialement une expertise professionnelle. Il s'agit dès lors de penser la qualification sur le plan du rapport entre les potentialités de développement (à travers l'ouverture vers de nouveaux possibles), le positionnement des acteurs (en termes de dynamiques identitaires et de représentation sociale) et de régulation (en termes d'impacts des positionnements sur le développement de la société). On voit ici un lien fort entre économie et politique, au sens où penser l'organisation des transactions sociales et de la société relève de l'économie, mais aussi du politique puisque cette organisation contribue à définir et à orienter les contours de la société.

1.4. La dimension politique de la formation des adultes : dynamique évolutive

L'analyse des entretiens (corpus des acteurs opérationnels de la formation) montre que lorsque les acteurs opérationnels de la formation caractérisent le groupe professionnel en termes de besoins, environnements, pratiques, activités et compétences, les enjeux d'un champ professionnel multidimensionnel ressortent. Il s'agit d'enjeux de configuration du

champ professionnel qui questionnent la complexité des dynamiques interactionnelles et transactionnelles en mouvement. On note que ces dynamiques garantissent l'ouverture des fonctionnements et des contours de ce champ, en ce qu'elles accordent une place importante aux potentialités de développement.

Il se dégage de nos résultats une caractérisation de la dynamique de mouvement du champ professionnel. La profession de formateur s'inscrit dans une dynamique interactionnelle évolutive. Cette dynamique est constituée de dimensions interactionnelles et transactionnelles. En effet, les interactions des acteurs au sein du champ professionnel révèlent leurs positionnements dans ce champ. Ce positionnement se formalise et se construit dans différentes situations spécifiques : la présentation de soi, la pratique d'activités et les situations interactionnelles entre les acteurs. De plus, ces positionnements sont mouvants, en ce que les interactions et les transactions sociales entre les acteurs du champ professionnel génèrent des impacts sur les positionnements. La configuration du champ professionnel de la formation repose alors sur des dynamiques de positionnement des acteurs vis-à-vis de ce champ et vis-à-vis de la société. Les interactions et les transactions sociales des acteurs (considérées en tant qu'expression du positionnement) constituent le moteur de la dynamique de mouvement de ce champ. Cette dynamique est évolutive au sens où les changements liés aux transformations du contexte impactent les interactions entre les acteurs du champ professionnel. Ainsi, les représentants d'organismes de formation évoquent un nouveau rapport de pouvoir dans la cartographie qui se configure désormais avec des contraintes supplémentaires.

Dès lors, nous pouvons questionner la caractéristique évolutive de la dimension politique de la formation des adultes. On voit dans l'ensemble des données recueillies le caractère évolutif du champ de la formation. Cette évolution concerne les positionnements des acteurs et les actions de régulation sociale. Ils considèrent le champ professionnel et sa régulation comme un objet d'évolution. Leur positionnement dans la cartographie oriente leur regard sur cette évolution et apporte des distinctions qui se complètent et permettent d'obtenir une vision globale des évolutions du champ professionnel.

On voit que pour le Conseil Régional, l'évolution de la politique de la formation se joue dans les articulations entre les catégories positionnement / régulation / territoire / potentialités de développement. Ainsi, on note que l'évolution du territoire est abordée par les membres du Conseil Régional en termes d'impacts sur les actions de régulation sociale. L'évolution des positionnements apparaît comme dépendante des actions de régulation menées par les acteurs du développement territorial et de leurs impacts sur les contextes. On note dans ce corpus que les interactions des acteurs du développement territorial impactent les potentialités

de développement. On voit aussi que les politiques publiques ont des conséquences (Duran, 1999) sur les positionnements des acteurs opérationnels de la formation, notamment en ce qui concerne les pratiques et les activités. Les conséquences portent aussi sur le positionnement des acteurs du développement territorial sur le plan de l'organisation et des activités.

Plus spécifiquement, en termes de liens entre positionnement / régulation / territoire / potentialités de développement, on distingue dans le corpus de données du Conseil Régional la place de l'activité dans le positionnement de l'institution. Il s'agit en effet, pour ces acteurs, de considérer le positionnement institutionnel du Conseil Régional à partir de ses activités. L'activité apparaît aussi dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation comme une forme de positionnement, au sens où les acteurs se positionnent dans le champ professionnel à partir de leurs activités, en plus du positionnement caractérisé par leur rôle, place et interactions.

On voit que les activités des acteurs du développement territorial permettent d'aborder la concrétisation des potentialités de développement. L'activité tient alors une place centrale dans l'articulation de la dimension politique de la formation avec le développement du territoire, en ce qu'elle fait un lien entre le positionnement et les potentialités de développement. Ce lien est relatif à la dimension d'engagement (Castra, 2003) constitutive de l'activité, au sens où les actes, quels qu'ils soient, engagent les acteurs vis-à-vis du contexte dans lequel ils se situent. L'activité concrète des acteurs provoque des impacts sur le contexte de relations dans lequel elle a lieu, non seulement du fait de la nature et de la portée de ces actions engagées, mais aussi du fait de la nature de l'engagement qu'elle dévoile.

Enfin, on note que des acteurs du financement de la formation considèrent le rôle de régulation du champ professionnel de la formation comme une donnée qui encadre leurs activités. Nous voyons ici un lien entre le positionnement et les activités, au sens où le positionnement dans le champ professionnel, prescrit par le rôle des financeurs, impacte les activités en leur conférant un périmètre d'action. De plus, on voit dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation que les participants effectuent un lien entre le positionnement des acteurs en termes de rôle et les potentialités de développement. En effet, lorsque des acteurs opérationnels de la formation parlent du rôle du gouvernement dans la professionnalisation des formateurs, ils mettent en avant que des potentialités de transformation des dispositifs de formation proviennent des directives ministérielles et législatives.

Ainsi, nous avons vu dans cette partie que la formation des adultes peut être considérée comme un espace politique qui questionne le rapport emploi/formation sous de nouveaux angles, qui met en lumière le positionnement des formateurs dans le développement du territoire et qui donne à voir des enjeux de régulation professionnelle et sociétale. Cet espace permet aussi de penser la dynamique évolutive de la formation des adultes qui l'inscrit dans une dimension politique. Dès lors, nous pouvons indiquer en quoi notre investigation apporte des éléments nouveaux au regard du cadre théorique.

2. La formation des adultes : activités et potentialités de développement en question

2.1. La formation des adultes et le développement éducatif dans la société

Notre investigation nous a amenée à caractériser le champ social de la formation en y articulant acteurs traditionnellement considérés comme acteurs de la politique de la formation et acteurs opérationnels de la formation. Regarder tout le champ de la formation des adultes est nécessaire pour interroger la manière dont les politiques de formation se définissent. Le champ social de la formation est composé par les acteurs du champ professionnel des opérateurs de la formation et par les opérateurs du développement territorial mobilisant et concevant la formation en tant qu'outil politique. En effet, les acteurs du développement territorial montrent à travers leurs propos que la politique de formation s'inscrit dans la construction des territoires. Et l'on a vu plus avant que les acteurs opérationnels de la formation se positionnent dans une action de développement de la société, à travers leurs rôles et activités de professionnalisation. Il s'agit ici de considérer que l'ensemble de ces acteurs (du champ professionnel de la formation et les acteurs du développement territorial) participe à l'action publique de régulation de la société. Ce champ social se caractérise par sa dimension politique de régulation et d'organisation sociale présente tant au niveau des opérateurs de la formation que des opérateurs du développement territorial.

L'analyse de nos corpus amène à penser l'articulation de la formation et du développement du territoire en termes de champs. Notre perspective se rapproche de la cinquième catégorie d'utilisation du concept de champ dégagée par Dubois (2014) qui met en avant que l'action publique est constituée d'espaces sociaux ainsi que de relations entre ces espaces qui contribuent à les structurer. Dans une perspective démocratique (Dewey, 1975), il s'agit pour nous de mettre en lien les différents espaces sociaux et de penser cette articulation en termes d'action publique, mais surtout en termes d'éducation. Cette perspective permet d'une part de proposer une grille d'analyse qui sort du cloisonnement des acteurs de la formation et du

développement territorial en positionnant l'éducation des adultes comme axe de développement de la société. Et d'autre part, notre recherche nous permet de comprendre que la dimension politique de la formation se pense dans l'intégration du champ professionnel au champ social. Cette forme d'articulation intégrative positionne la formation dans un rôle d'action publique éducative de la société.

En termes de développement économique et social, Louizi (1998) pointe la puissance démocratique présente dans la démarche évaluative des actions de développement. Selon lui, elle encourage les discussions citoyennes et permet aux différents acteurs de croiser leurs positionnements « *pour combler la vacance du sens sur la définition d'un problème.* » (Louizi, 1998, 118). On voit effectivement dans nos corpus que les référentiels de la formation changent et que les espaces donnés à travers cette recherche à la confrontation des regards sur la question de la professionnalisation ont été particulièrement appréciés par les acteurs de la formation. Ensuite, aborder la professionnalisation en tant que construction sociale dans une perspective démocratique permet de souligner l'objet de débat qu'elle constitue et de sortir des dichotomies formation initiale et formation continue. On note que notre corpus met en avant une autre dichotomie dans le discours et les dispositifs des acteurs du développement territorial, celle de la formation des salariés et de la formation des demandeurs d'emploi.

De plus, questionner la professionnalisation en termes de champ social et de régulation permet de distinguer les configurations d'acteurs des champs sociaux. En effet, la régulation concerne un champ social délimité et ne peut concerner une configuration d'acteurs non reconnue en tant que champ. Cela tient au fait que la configuration d'acteurs est sans cesse en mouvement avec des contours qui se redéfinissent au fur et à mesure de son évolution dans le temps et que le processus de légitimation de cette configuration n'a pas encore abouti.

2.2. Nouveau regard sur les questions de professionnalisation

La professionnalisation est abordée par les acteurs opérationnels de la formation sous des angles variés. Il semble attendu que les acteurs de la formation aient une perception différente des enjeux de la professionnalisation, étant donné qu'ils se positionnent différemment dans le champ de la formation. La nature des intérêts qu'ils portent à la professionnalisation est dépendante de leur positionnement. Celui-ci oriente leur rapport au champ professionnel de la formation et impacte leur représentation de la professionnalisation. Les discours sur la professionnalisation permettent ainsi de dessiner des configurations à partir de la manière dont ils se positionnent et de la manière dont ils en parlent.

Lorsque les acteurs du champ professionnel de la formation abordent la professionnalisation en tant que dispositif de formation, d'information, de partenariat, d'évaluation, on note que la professionnalisation consiste en une construction dont les modalités sont pensées, conçues et menées par différents acteurs sociaux.

On voit que la professionnalisation est abordée non seulement en termes de préconisations au niveau des compétences individuelles, mais aussi en termes de préconisations centrées sur le collectif de travail. Soulignons ici que la professionnalisation trouve une inscription dans le réel, non seulement au niveau du développement des compétences, mais aussi au niveau de l'organisation du travail des formateurs et au niveau des dynamiques de mouvement entre acteurs de la formation. Selon les acteurs interviewés, il s'agit de rapprochement d'acteurs, tels que des mouvements volontaires d'association entre organismes de formation permettant de trouver des espaces collaboratifs. Les représentants d'organismes se connaissent déjà depuis longtemps et de leur propre aveu se trouvent en situation de concurrence. Ils interrogent la professionnalisation dans une idée de transformation sociale et économique du champ professionnel. Cette dimension d'orientation collective et coopérative apparaît aussi dans les comptes rendus du CREFOP.

La professionnalisation est abordée par différents acteurs professionnels en tant que dynamique de transformation et d'organisation de leur champ professionnel. L'organisme de formation est une entreprise (au sens large) qui doit gérer les problématiques d'organisation du travail et donc de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, y compris la transmission des savoirs de l'institution. Il existe plusieurs entreprises proposant des services de formation et un marché concurrentiel de la formation est présent dans les propos des acteurs. On retrouve ici les différentes problématiques inhérentes aux organisations interagissant au sein d'un champ professionnel, ici celui de la formation des adultes.

Les discours sur la professionnalisation mettent en avant des changements qui ont trait à l'organisation sociale du champ professionnel de la formation. Les acteurs de la formation indiquent un changement marqué dans l'organisation sociale. Ils font part de mouvements contradictoires déstabilisants au sein de cette organisation dans un contexte mouvant et insécurisant. D'une part, la réponse aux besoins en formation semble reposer plus directement sur les organismes de formation. Or, les représentants de ceux-ci disent avoir de moins en moins de marge de manœuvre pour embaucher des formateurs et indiquent pourtant faire reposer sur les formateurs la qualité des interventions auprès des stagiaires. Et d'autre part, les formateurs, pour pouvoir protéger leurs activités, modifient les contours de leur profession en y intégrant une dimension d'ingénierie plus forte et une flexibilité, les plaçant en concurrence avec les organismes de formation dès lors qu'ils passent à un statut

d'indépendant. Un espace de marge de manœuvre se dégage pour ces formateurs, en ce qu'ils trouvent des zones de pouvoir concurrentiel face aux organismes de formation, d'autant plus que les nombreuses compétences dont ils disposent et qu'ils ont développées pour mener leurs activités leur permettent de réaliser des activités d'analyse et de stratégie nécessaires pour trouver une autonomie dans le champ professionnel de la formation. L'activité d'ingénierie du formateur devient prépondérante en ce qu'elle lui permet de trouver plus de pouvoir d'action au sein de l'organisation sociale de ce champ.

Par ailleurs, des représentants d'organismes de formation indiquent que la fidélité à l'entreprise n'est plus considérée comme un critère d'appartenance et que le système économique et politique libère les formateurs d'une contrainte de fidélité exclusive. Ce sont les représentants des organismes de formation qui se disent fragilisés et qui disent souhaiter se réunir pour associer leurs forces face à ce changement important. Nous voyons alors que le discours des acteurs donne à voir une configuration qui dessine de nouveaux rapports de pouvoir entre les acteurs du champ professionnel de la formation et de nouvelles dynamiques interactionnelles.

La professionnalisation ne peut pas être théorisée en dehors des conceptions de la profession. Cependant, ces conceptions sociologiques de la profession doivent être articulées avec d'autres dimensions théoriques centrées sur les processus individuels et collectifs, notamment dans un registre éducatif et socio-économique pour en saisir toutes les dimensions. Bourdoncle (1998) met en avant la dimension politique présente dans les modèles de la sociologie des professions et précise notamment que « *dans le modèle jésuite, l'éducation est le service politique d'une institution* ». (Bourdoncle, 1998, 10). On voit dans le corpus du Conseil Régional que c'est une approche dominante de ces acteurs de considérer la formation comme un instrument de leurs actions de régulation sociale. Et l'on note dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation que la formation est aussi un champ professionnel évolutif composé d'acteurs en interaction. Notre approche permet de regarder la formation des adultes au-delà d'une considération en termes de service politique institutionnel et de le considérer en termes de champ social interactionnel.

Notre investigation nous permet ainsi de considérer la professionnalisation sous un autre angle, à travers l'articulation de la sociologie des professions, des théories économiques et sociales du développement et du courant de l'analyse des politiques publiques. Notre approche permet de considérer la professionnalisation des formateurs comme une forme théorique de la dimension politique de la formation et comme une représentation opérationnelle de la dynamique de développement éducatif et social du champ professionnel de la formation, mais aussi de la société. On voit en effet à travers notre investigation que la

professionnalisation, en tant que représentation de cette dynamique, confère des potentialités de transformations économiques et sociales. On voit, notamment dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation, qu'ils considèrent la professionnalisation comme un mouvement social et identitaire de transformation de la formation. Notre recherche met en avant la place des acteurs de la formation dans la construction et le développement de la société.

Enfin, aborder la professionnalisation à travers le prisme du développement de la société permet de souligner le rôle des représentations collectives dans les processus de coordination (Louizi, 1998) des actions éducatives de régulation sociale. En effet, on voit, dans le corpus des acteurs opérationnels, que l'effort de construction d'une représentation collective de la professionnalisation des formateurs par les acteurs génère chez eux une volonté de coordonner les préconisations d'action en la matière. Cette approche permet aussi de mettre en avant l'impact des processus de coordination des attentes sur la coordination des comportements. En effet, on voit dans ce même corpus que cet effort de construction d'une représentation collective de la professionnalisation s'appuie sur l'expression des attentes des différents acteurs du champ professionnel interviewés. On note aussi, à travers la commande du Conseil Régional, le souhait institutionnel de connaître les attentes des acteurs de la formation vis-à-vis de la professionnalisation dans l'objectif de mener des actions de régulation sociale. Et on distingue fortement dans le corpus du Conseil Régional l'importance des activités de coordination que ses membres réalisent dans le cadre de leur action de régulation.

2.3. Activité, travail et instabilité des milieux d'action

Il s'agit pour nous d'articuler également notre approche avec les courants de l'analyse de l'activité et plus spécifiquement avec l'ergologie, en ce qu'elle aborde les activités sous l'angle du travail et tient compte de l'instabilité des contextes et de la spécificité des situations de travail. Il s'agit pour nous de penser l'activité, non seulement pour caractériser des compétences, mais aussi, et surtout, pour donner au travail toutes ses dimensions professionnelles et sociales. C'est à cette condition que l'on peut aborder à la fois l'ensemble des interactions d'un champ professionnel et social et la dimension démocratique et politique de ce champ au regard du développement de la société.

On note l'importance de la place de l'activité dans nos corpus. Elle est mobilisée dans le corpus des acteurs opérationnels de la formation pour traiter du positionnement des acteurs, pour analyser les caractéristiques de la profession de formateur, y compris les compétences. On relève dans ce corpus un lien spécifique entre compétences et activités. On voit non seulement que l'analyse de l'activité permet de catégoriser des compétences, mais on voit surtout que le

développement des compétences constitue une activité spécifique des formateurs. Le formateur se situe dans des enjeux d'une double nature : le développement des compétences comme objet de travail et le développement des compétences comme modalité de professionnalisation pour lui-même.

Les acteurs de la formation estiment que le développement continu de ses compétences (tel que le développement de nouvelles compétences nécessaires à l'adaptation à l'instabilité du contexte : l'ingénierie de formation) est une compétence requise pour le formateur. Le fait que les compétences comportementales et relationnelles des formateurs soient fortement valorisées pourrait indiquer que la mise en œuvre de la professionnalisation des formateurs soit considérée comme étant davantage située au plan individuel qu'au plan collectif. Les participants indiquent que le formateur, pour pouvoir conserver ses activités et les réaliser de manière qualitative, a besoin de s'assurer de l'actualisation de ses connaissances en lien avec les contextes, les publics et les contenus de formation. Il mène cette activité tant pour développer ses propres compétences que pour accompagner le développement des compétences de ses publics.

Dans le corpus du Conseil Régional, l'activité prend une place importante pour caractériser le travail de régulation mené par les acteurs du développement territorial. On voit dans ce corpus que l'activité permet de mettre en lumière et en acte les potentialités de développement.

Nous pouvons ensuite mettre en avant le paradoxe inhérent au travail du professionnel formateur. Il est pris entre l'agencement de l'inédit et la normalisation de l'activité. En effet, on voit que dans le cadre du développement de ses compétences, il s'agit pour le formateur de savoir agencer « l'inédit des expériences » (Schwartz, 2013). Paradoxalement, en cherchant à développer ce savoir par la formation (comme modalité de professionnalisation), cela reviendrait à vouloir intégrer l'inédit de l'expérience dans une forme de normalisation de l'activité de formateur, ce qui ne serait possible que dans un idéal dans lequel le milieu d'action resterait stable (Schwartz, 2013). En référence aux apports de l'ergologie, étant donné « l'instabilité » des environnements et les mouvements subjectifs dans les pratiques, il nous semble plus ajusté de penser la compétence professionnelle du formateur en nous appuyant sur les notions « d'adhérence » et de « désadhérence » des savoirs aux situations. Ainsi, l'explicitation de ce paradoxe permet de pointer les contradictions du travail et de laisser aux acteurs la liberté de décider de leur positionnement et d'accepter celui des autres acteurs, en tenant compte du caractère instable des milieux d'action.

On voit que les formateurs, en fonction des caractéristiques de leur environnement de travail, mènent différentes catégories d'activités (l'accompagnement, l'animation pédagogique,

l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique). Elles visent toutes une forme d'autonomie pour les publics et relèvent d'actions éducatives, mais se distinguent par la spécificité de leur milieu d'actions. Il s'agit pour eux, dans le cadre de l'évolution de leurs activités, d'élaborer une forme de conscientisation de leur travail pour situer leurs pratiques dans l'instabilité de ce milieu et dans les relations intersubjectives du champ social. Ainsi, réfléchir la scène sociale permet au formateur de travailler malgré l'instabilité des milieux d'action en tenant compte des effets de soi sur soi, tout en s'appuyant sur le collectif.

Enfin, on voit que le contexte de réforme est au paroxysme de l'instabilité des environnements de travail et des organisations. Il semble que l'acteur du champ social de la formation soit contraint à en trouver une forme d'acceptation nécessaire pour développer ses propres compétences et les associer à celles des autres.

Pour conclure cette discussion, nous pouvons aussi indiquer que notre thèse apporte un regard qui permet d'aborder les politiques et ingénieries de professionnalisation des formateurs en s'appuyant sur l'intégration des représentations collectives dans les processus de coordination des actions éducatives de régulation sociale.

Elle permet aussi de mettre en avant les enjeux de l'analyse de l'activité des adultes. En effet, cette démarche méthodologique permet d'interroger le positionnement des acteurs dans un contexte de transformation des activités du champ de la formation ainsi que les conséquences de ces transformations sur les acteurs et sur ce champ. Ces questionnements permettent ainsi d'observer les potentialités de développement qui émergent et de donner aux acteurs du champ de la formation et de la régulation sociale des pistes de réflexion sur leurs conditions de concrétisation. Nous allons ainsi dans le chapitre suivant proposer quelques pistes pour l'action.

Chapitre 8. Pistes pour l'action

Pointer les évolutions du champ social de la formation nous conduit à demander en quoi ces évolutions participent à la transformation sociale. Quels sont les éléments opératoires de la transformation sociale dont peuvent s'emparer les acteurs de la régulation sociale sur le plan des potentialités de développement ?

1. Améliorer la lisibilité du positionnement des acteurs du champ professionnel de la formation dans la régulation sociale

Au regard de l'analyse des corpus, améliorer la lisibilité du positionnement des acteurs du champ professionnel de la formation dans la régulation sociale constituerait une potentialité de développement des territoires du Grand Est et du champ social de la formation.

Nous avons repéré que la représentativité des acteurs opérationnels du champ professionnel de la formation n'est pas lisible dans les comptes rendus du CREFOP analysés. On voit que les partenaires sociaux sont représentés, mais ils représentent les salariés et les dirigeants des entreprises (au sens large). Dans ces comptes rendus, personne ne semble représenter le champ professionnel de la formation pour penser la dimension politique et les enjeux du champ social de la formation. Étant donnée la faible lisibilité de cette représentativité, on comprend alors mieux pourquoi, bien que les représentants politiques de la formation valorisent dans leur discours l'existence de plusieurs fédérations de formateurs et d'organismes de formation, les autres acteurs les évoquent si peu. De la même manière, les propos des responsables de formation n'évoquent pas les fédérations professionnelles existantes lorsqu'ils disent vouloir créer un syndicat. Nous voyons ici une potentialité de développement, au sens où l'articulation des acteurs du développement du territoire, des partenaires sociaux ET des acteurs opérationnels du champ professionnel de la formation dans la régulation sociale pourrait être plus lisible.

Cette lisibilité pourrait développer et valoriser la dimension démocratique du champ social de la formation. Améliorer cette lisibilité permettrait de rassurer l'ensemble des acteurs du champ social de la formation sur la prise en considération de leurs positionnements et attentes. Donner à voir la manière dont les positionnements des acteurs du champ professionnel sont représentés, permettrait aux différents acteurs du champ social, dans leurs activités de régulation de s'appuyer sur une configuration plus claire de ce champ et de pouvoir interroger

l'ensemble de ces enjeux, voire de reconstruire, au fur et à mesure des évolutions, les contours et caractéristiques de cette configuration.

2. *Accompagner la construction de référentiels communs*

Accompagner la construction de référentiels communs des acteurs du champ social de la formation des adultes (au sens de Muller, Leca, Thoenig, (1996,100), c'est-à-dire en tant qu'« espace de sens qui donne à voir le monde ») constitue un axe de développement territorial et sociétal. Pour ce faire, il serait nécessaire de proposer et de soutenir le développement d'espaces d'expression des positionnements et des perspectives des acteurs de la formation et de construction de référentiels communs.

En effet, les acteurs du champ professionnel de la formation et les acteurs du développement territorial indiquent qu'ils mènent une activité de codification. Il s'agit plus spécifiquement d'un travail de codification d'un langage professionnel mené par les acteurs du champ professionnel de la formation et d'un travail rhétorique de codification des besoins de la société mené par les acteurs du développement du territoire. Ces activités concourent à la construction d'un référentiel commun de pensée et de langage. On note qu'un changement de référentiel est à l'œuvre. Plusieurs fois, les acteurs du développement territorial parlent de changement de référentiel. Les acteurs du développement territorial indiquent que la réforme de la formation et la réforme territoriale sont traversées par un changement de référentiel. Certains acteurs du champ professionnel de la formation, quant à eux, indiquent que de nombreux paramètres ont changé et qu'il est difficile pour eux de trouver du sens à la manière dont le champ professionnel de la formation est pensé par les acteurs du développement territorial. Ici, on voit que ces acteurs sont en manque de sens et qu'un changement de référentiel leur permettrait de retrouver du pouvoir d'action.

Notre analyse pointe l'activité de construction de référentiels communs menée par les acteurs opérationnels de la formation. Cette activité est réalisée lorsqu'ils sont en situation d'analyser collectivement les besoins en professionnalisation des formateurs. L'intérêt qu'ils ont porté aux interactions dialogiques, réalisées durant les entretiens collectifs, a trait à la confrontation de leurs positionnements sur la question de la professionnalisation des formateurs. Nous avons constaté qu'ils cherchaient notamment à repérer ce qui pouvait faire consensus, ainsi que ce qui pouvait compléter le regard porté par chacun pour tenter de construire une analyse collective large et exhaustive. Les acteurs de la formation questionnent l'identification du formateur en tant que professionnel. Ces acteurs de la formation interrogent alors, non seulement les traits caractéristiques de la profession de formateur, mais aussi les catégories

caractérisant sa professionnalité. Quelle que soit leur place dans le champ professionnel, les participants parlent de l'évolution des pratiques et des activités des formateurs.

De plus, nous avons vu précédemment que le positionnement des acteurs dans la cartographie de la formation des adultes impacte la manière pour eux de considérer la profession de formateur. Et nous avons vu aussi que la manière de considérer les places des acteurs dans le champ professionnel varie selon le positionnement de chacun des participants. On trouve d'une part une disparité de perspective liée à la singularité du rapport au savoir. Et d'autre part, la place et le rôle des acteurs dans le champ professionnel orientent leur regard sur ces objets. Dès lors que ces regards sont partagés dans un espace d'échange interactionnel et transactionnel, ils apportent des distinctions qui se complètent et permettent d'obtenir une vision globale des évolutions du champ professionnel de la formation des adultes.

Précisons que le positionnement des acteurs peut se traduire dans leurs actes et dans leur discours dans la mesure où ils bénéficient d'espace de liberté suffisant pour faire vivre ce positionnement avec et face aux autres. Arendt (1993) rappelle que la liberté concerne l'agir et la parole, et que, selon la pensée grecque, il n'existe pas de séparation de principe entre la parole et l'action, la parole étant considérée comme une sorte d'action. Ce qui est décisif dans la liberté de discuter, selon elle, n'est pas de pouvoir dire ce qu'il plait à l'homme ou bien même qu'il possède le droit de s'exprimer. Étant donné que chacun observe le monde et le comprend depuis son propre positionnement, accéder à la réalité du monde n'est possible que si le monde est considéré comme « *quelque chose qui est commun à plusieurs, qui se tient entre eux, qui les sépare et les lie, qui se montre différemment à chacun et qui ne peut être compris que dans la mesure où plusieurs en parlent et échangent mutuellement leurs opinions et perspectives.* » (68).

Rendre possible l'expérimentation des positionnements et la discussion sur ces positionnements, permet d'accompagner la dynamique de construction et d'organisation d'un champ professionnel.

3. Exemple d'initiative coopérative

Le développement d'initiatives coopératives territoriales innovantes constituerait un exemple concret d'accompagnement de la construction de référentiel commun. Nous pouvons imaginer une initiative de type « living lab » (Dupont, Morel, Lhoste, 2015) qui proposerait des espaces

de concertation et de coopération entre des acteurs opérationnels du champ professionnel de la formation et des acteurs du développement territorial ainsi que de l'université, des entreprises, des associations et des citoyens. La dimension numérique habituellement attribuée à ce type d'initiative ne serait pas indispensable à cet exemple d'initiative, contrairement à sa dimension interactionnelle et transactionnelle qui en constituerait les fondements méthodologiques. Ces espaces serviraient de lieu de conception et d'évaluation de dispositifs innovants en matière de formation et pourraient être porteurs de propositions pour les collectivités et la société.

Concernant la dimension coopérative, on a vu d'une part que les préconisations de développement du champ social de la formation formulées par les participants sont tournées vers des actions interactionnelles et coopératives. Non seulement les acteurs du champ professionnel de la formation proposent des dispositions de professionnalisation basées sur des partenariats d'acteurs et des modalités de coopération, mais on voit aussi, dans les résultats des données institutionnelles, que l'orientation donnée au CREFOP est centrée sur la coopération et les interactions entre l'État, la Région et les partenaires sociaux.

D'autre part, soulignons la place spécifique de l'université qui se positionne, comme le rappellent les acteurs interviewés, à la fois au niveau du champ professionnel des opérateurs de la formation (à travers les dispositifs de formation qu'elle conçoit et met en œuvre) et à la fois au niveau des acteurs du développement territorial (à travers les travaux de recherche qu'elle réalise avec les institutions du développement territorial et à travers les dispositifs de rencontre entre acteurs de la formation et chercheurs). On voit dans les entretiens que la recherche scientifique représente, pour les acteurs du champ professionnel de la formation et pour les acteurs du développement territorial, un levier de développement.

Plus spécifiquement, ce « living lab » pourrait consister en un laboratoire d'ingénierie éducative à visée d'action de transformation sociale et territoriale. Celui-ci pourrait être porté et piloté en partenariat par des instances légitimes en matière de recherche scientifique, telles que l'université ou un groupement d'intérêt scientifique et par des instances légitimes en matière de développement territorial et de régulation sociale, telles que l'Etat, un Conseil Régional, une collectivité territoriale, un Groupement d'Intérêt Public. Ses modalités pourraient être plurielles. Nous pouvons imaginer la mise en œuvre et en espace au sein duquel les acteurs du champ de la formation participeraient à l'activité du laboratoire, autrement dit échangeraient sur les pratiques et activités de formation et les codifieraient, et réaliseraient des expérimentations avec des acteurs de la recherche scientifique et des acteurs du développement territorial. Une autre modalité pourrait s'articuler à ce fonctionnement et consisterait en l'organisation d'évènements permettant de concrétiser les potentialités qui

pourraient naître du laboratoire et mettre en œuvre des espaces de rencontres avec les autres acteurs de la société, telles que les entreprises, associations et citoyens. Ces événements pourraient prendre la forme de trophées, valorisant ainsi les travaux menés dans le laboratoire, inscrivant les transformations du référentiel dans l'espace économique et social, et impliquant l'ensemble des acteurs sociaux dans la démarche.

Des ressources informationnelles et documentaires de type « veille » seraient recommandées pour développer cet exemple d'initiative. Les observatoires et les CARIF (Centre d'Animation, de Ressources et d'Information sur la Formation) pourraient trouver une portée opérationnelle directe à leurs activités et constituer des ressources indispensables à la mise en œuvre de ce dispositif.¹⁴

¹⁴ Cette dernière suggestion est à envisager au regard des évolutions récentes du contexte national, régional et des réorganisations de ces structures.

Conclusion générale

En nous interrogeant sur l'articulation entre la formation des adultes et le développement du territoire, nous avons été amenée à penser la dimension politique de la formation des adultes. Nous regardons la formation non seulement en tant qu'outil de l'action publique de régulation sociale, non seulement en tant que disposition de développement des compétences individuelles et collectives et non seulement en tant que champ professionnel, mais aussi, et surtout, comme un champ social intégrant et articulant l'ensemble de ces dimensions. En regardant la formation à travers le prisme de la transaction sociale, on peut la voir comme un champ qui se transforme et se configure au fur et à mesure des évolutions des interactions et des positionnements de ces acteurs. Les potentialités de développement qui apparaissent donnent à ce champ des possibilités d'évolution pour lui-même et ouvrent de nouveaux espaces d'interactions avec les autres champs sociaux de la société. La formation des adultes vue de cette manière constitue un espace politique inépuisable de ressources pour la construction et la transformation de la société, à certaines conditions.

En effet, nous avons montré que les dynamiques de régulation sociale du territoire conditionnent le développement du champ de la formation. Rappelons que nous entendons par régulation, non seulement un type et un ensemble d'actions volontaires et formelles qui ont pour visée d'organiser la société et de coordonner ses mouvements, mais aussi un mouvement d'organisation de la société qui répond au besoin constant d'ajustement de son modèle. C'est dans cette articulation entre les acteurs opérationnels du champ professionnel de la formation et les acteurs du développement territorial que se situe la dimension de régulation sociale de la formation. Nous avons vu aussi que la question de la reconnaissance du positionnement des acteurs de la formation, dans le développement du territoire, impacte le développement de leur professionnalisation. Nous avons vu que les positionnements des acteurs étaient évolutifs et qu'ils déterminaient la façon de considérer les enjeux de la formation. Nous avons aussi montré qu'un changement de référentiel de la formation était à l'œuvre et que les acteurs avaient besoin d'espaces d'expression et d'expérimentation de leurs positionnements et perspectives, pour participer à la construction sociale. Plus largement, il s'agit de garder à l'esprit que c'est à partir de la dynamique des articulations entre le positionnement des acteurs de la formation, la régulation sociale et le territoire que se construisent les potentialités de développement du territoire.

Elles peuvent se concrétiser en des espaces forums qui participent à la transformation des référentiels de la société à condition que les instances légitimées de l'État gardent à l'esprit les théories plurielles de l'économie. En effet, celles-ci permettent de penser les politiques de régulation sociale à partir des interactions entre les acteurs économiques et sociaux. Ces espaces forums peuvent ainsi inclure l'ensemble des acteurs qui agissent sur les questions de formation et qui travaillent au développement de son inscription dans la société. L'homme évolue en construisant sa pensée (Bachelard, 1938) individuellement et collectivement. Et la cité se pense et se construit socialement par la confrontation et l'articulation de pensées plurielles (Arendt, 1993).

Nous avons choisi de prendre ce risque d'articuler les théories de l'action publique, de la transaction sociale, de la sociologie des professions, et des courants socio-économiques du développement, dans une perspective de pluralité théorique des sciences de l'éducation. Cette articulation nous conduit à interroger la place des sciences de l'éducation dans l'action collective portant sur les transformations de la société.

Notre posture et ancrage socioépistémologiques (Fourez, Englebert, Mathy, 1997) nous amène à considérer que le sujet contribue au développement du savoir, en ce qu'il peut partager la structure de sa connaissance en la donnant à voir notamment dans ses positionnements. Notre travail au sein du laboratoire LISEC dans l'équipe ATIP ouvre sur des perspectives théoriques et scientifiques qui permettent de regarder le monde de la formation sous de nouveaux angles et de constater que le regard scientifique ouvre une infinité de possibles, à la fois pour la recherche, pour la société, pour l'individu, pour soi et pour l'autre.

A travers ce travail cherchant à comprendre la dimension politique de la formation des adultes, notre thèse met en avant l'importance de la dimension plurielle et démocratique de la société (Dewey, 1975). Elle apporte un regard plus large sur l'action publique et les politiques publiques. En effet, notre recherche positionne la formation des adultes comme levier d'émancipation et comme espace de construction sociale. Elle peut ainsi être considérée comme constitutive de l'action publique et de la mise en œuvre des politiques publiques. Elle consiste à la fois en un outil des activités de régulation, mais aussi en un moteur constitutif du territoire. Notre recherche permet aussi de considérer la professionnalisation des acteurs de la formation en termes de potentialités de développement avec un regard plus politique et moins centré sur la responsabilité individuelle des professionnels. Plus spécifiquement, il s'agit d'interroger la professionnalisation en termes de configuration d'acteurs et de transaction sociale et de la considérer à partir de sa dynamique de confrontation des positionnements, de confrontation des pensées individuelles et collectives.

De plus, notre démarche méthodologique en immersion, en lien avec la mission à réaliser dans le cadre de la convention CIFRE, donne tout son poids au recueil de données et permet de voir la recherche en sciences de l'éducation sous l'angle de son utilité sociale.

Depuis nos premiers recueils de données en 2014, le contexte de la formation a évolué et s'est transformé. Les temporalités de la recherche scientifique et des contextes phénoménologiques sont différentes. Tandis que le travail de recherche évolue lentement au fur et à mesure des mouvements de pensée, de réflexion et des activités d'analyse, les éléments de contexte se transforment plus rapidement, au fur et à mesure des événements que traverse la société. En quatre ans, le champ social de la formation a évolué. Les réformes de la formation¹⁵ et du territoire, ainsi que les élections régionales, présidentielles et législatives ont impacté les positionnements et les activités des acteurs de ce champ. Le Conseil Régional de Lorraine, le Conseil Régional d'Alsace et le Conseil Régional de Champagne-Ardenne sont désormais réunis au sein du Conseil Régional Grand Est. Les activités de régulation sociale et de développement territorial sont en pleine réorganisation. Se réorganisent aussi les instances régionales agissant pour le développement de la formation des adultes dans le Grand Est, telles que les CARIF et les OREF. Soulignons que le contexte de la formation s'inscrit plus largement dans des politiques et des enjeux européens. Cela implique de penser les transactions sociales entre les cadres et les acteurs de la formation, au niveau de l'Europe, pour penser le développement des territoires tant à l'échelle locale, départementale, régionale, nationale et européenne. Au sein du champ social de la formation, 4 ans après le début de la mise en œuvre de la réforme de 2014, de nouveaux positionnements d'acteurs ont commencé à s'exprimer clairement. Les acteurs ont vécu un temps d'inertie et d'incertitude durant lequel ils ont cherché à comprendre les changements, envisager de nouvelles perspectives et repérer les interlocuteurs adéquats pour inscrire leurs actions de manière adaptée. Après cette phase d'adaptation, ils se sont emparés des nouveaux éléments de contexte pour ensuite trouver de nouvelles marges de manœuvre. Les acteurs opérationnels de la formation ont continué à être force de proposition en tenant compte des nouvelles orientations des instances nationales et régionales légitimes en matière de régulation du champ de la formation. Les formes interactionnelles et transactionnelles des relations entre les acteurs semblent articuler partenariat et concurrence de manière plus fine.

¹⁵ Les différents points concernant la dernière réforme de la formation professionnelle, annoncée début mars 2018, laissent entrevoir des effets conséquents sur le positionnement des acteurs du champ social de la formation, sur la configuration de ce champ et les potentialités de développement du territoire .

Et aujourd'hui, nous pouvons supposer qu'ils vont, à nouveau, devoir traverser l'ensemble des étapes de ce processus, pour faire face à cette nouvelle réforme.

Enfin, pour continuer ce travail au niveau micro, un focus pourrait être apporté au niveau des stratégies identitaires individuelles des professionnels et des citoyens. En effet, nous avons vu que les conditions de travail des professionnels de la formation étaient dépendantes des publics en formation. On pourrait alors s'interroger sur les impacts des espaces de concrétisation des potentialités de développement sur les stratégies identitaires des citoyens. Nous pourrions alors chercher à comprendre la place et le positionnement du stagiaire en formation dans la construction du territoire. Nous pourrions alors à partir de la question de la citoyenneté tenter d'articuler ce regard micro sur la formation à une approche méso et macro de la formation des adultes.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, N. (2002). *Les logiques de l'innovation : approche pluridisciplinaire*. Paris : La découverte.
- Angeon, V., Lardon, S., Leblanc, P. (2014) *Formation et apprentissage collectif territorial : Adapter les formations aux enjeux de développement, Tome 2*. Paris : L'harmattan.
- Ardouin, T. (2010). Du DESS « ingénierie de la formation » au master « métiers de la formation » de l'Université de Rouen. Dans Brémaud, L., Guillaumin, C. (dir.), *L'archipel de l'ingénierie de la formation : Transformations, recompositions*, (287-295). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Arendt, H. (1993). *Qu'est-ce que la politique ?* Trad. Courtine-Denamy, Paris : Editions du Seuil.
- Astolfi, J-P. (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. ESF.
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.
- Barabel, M. Meier, O. Perret, A. et. al. (2016). *Le grand livre de la formation*. Paris : Dunod.
- Barbier, J-M. (2005). Voies nouvelles de professionnalisation. Dans Sorel, M. Wittorski, R. (dir.), *La professionnalisation en actes et en question*, (121-134). Paris : L'Harmattan.
- Barbusse, B., Glaymann, D., & Letessier, J. Y. (2006). *Sociologie: analyses contemporaines*. Vanves : Foucher.
- Baron, X. (2008). Quels dialogues entre chercheurs et consultants ?. *Savoirs*, 1 (16), 11-52.
- Blanc, M. (1994). *Vie quotidienne, démocratie locale et transactions sociales : document de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. Université Nancy 2, Nancy.
- Blanc, M. (2009). L'avenir de la sociologie de la transaction sociale, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 40(2), Repéré à URL <http://rsa.revues.org/bases-doc.univ-lorraine.fr/157>

- Blanquart, C. (1998). Infrastructures de transport et développement local. Dans Zaoual, H. (Dir.), *La socioéconomie des territoires : Expériences et théories*. (59-70). Paris : L'harmattan.
- Boissonade, J. (2009). Les apports de la sociologie pragmatique à la transaction sociale, *Pensée plurielle*, 1(20), 37-50.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdoncle, R., Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brémaud, L., Guillaumin, C. (2010). *L'archipel de l'ingénierie de la formation - Transformations, recompositions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Carluer, F. (2002). *Les théories du développement économique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Carré, P. (2000). L'apprenance : rapport au savoir et société cognitive. Dans Beillerot, J. (dir.), *Formes et formations du rapport au savoir*, (1, 203-224). Paris : L'Harmattan.
- Casella, P. (2005). Décentralisation de la formation professionnelle. Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre. Note de synthèse. *Savoirs*, 3 (9), 9-67.
doi : 10.3917/ savo.009.0009
- Caspar, P (2011). *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain...* . Paris : Ed. d'Organisation.
- Castel, R. (2008). La citoyenneté sociale menacée, *Cités*, 3 (35), 133-141.
- Castra, D. (2003) : *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris : PUF.
- Charbonnier, O., Darchen, L., Garnier, B. (2010). *Observatoire prospectif des métiers et qualifications de la branche des organismes de formation privés : étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions*. Paris : Fédération de la Formation Professionnelle.
- Charlier, M. (2002). *Analyse de la formation d'une profession : processus et éléments de*

- reproduction : l'exemple des opérateurs pour l'emploi* (Thèse de doctorat). Université Nancy II.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Chavy, F. (1998). Libéralisation économique et coopération : une approche par le développement local. Dans Zaoual. H. (dir.), *La socioéconomie des territoires : Expériences et théories* (261-277). Paris : L'harmattan.
- Chello F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie, *Pensée plurielle*, 2, (33-34) ,85-95.
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. Dans Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation* (121-160). Marseille : Université de Provence et CDRP de Marseille.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1,(1), 165-177. doi:10.3917/nrp.001.0165.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes, *Travailler*, 4, 7-42.
- CNAM Laboratoire de psychologie du travail (1997). *Actes du colloque international de psychodynamique et psychopathologie du travail*, Tome 1, CIPPT.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux. Dans Alter, N. (dir.), *Les logiques de l'innovation* (211-240). Paris : La découverte.
- Crozier, M., Friedberg,E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Le Seuil.
- Darwin, C. (1909). *The origin of species*. London : Dent.
- Datson, L. (1995). *The moral economy of the science*, *Osiris*, 10, 2-24.
- Davezies, P. (1993). Eléments de psychodynamique du travail. *Éducation Permanente*, 3, 33 – 46.
- Demange, M. (2014). La diversité des pratiques de professionnalisation des formateurs.

- Dans William, V. (dir.), *La professionnalisation des formateurs* (Le Point Sur, 44-47).
Saint Denis La Plaine : Centre Inffo .
- Demazières, C., Rodriguez, A. (1998). Le grand projet emblématique, réponse des métropoles
à la globalisation. Le cas de Bilbao. *Espaces et Sociétés*, 4 (95).
- Denieuil, P-N, (2008). Développement social, local et territorial : repères thématiques et
bibliographiques sur le cas français, *Mondes en développement*, 2 (142), 113-130.
- Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* (Sociologie d'aujourd'hui). Paris : PUF.
- Deshayes, J. L. (2013). L'employeur territorial, une notion utile pour comprendre la
(dé) structuration de l'emploi. *Travail et emploi*, (136), 69-80.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation : Introduction à la philosophie de l'éducation*.
Trad. Deledalle, G. Paris : Armand Colin.
- Didry, C. (2000). La réforme des groupements professionnels comme expression de la
conception durckheimienne de l'État. *Revue française de Sociologie*, 41(3), 513-538.
- Dubar, C. (1980) *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris : Editions Sociales.
- Dubar, C. (1991) *La socialisation*, Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- Dubois, V. (2014). L'action de l'État, produit et enjeu des rapports entre espaces sociaux.
Actes de la recherche en sciences sociales, (201-202), 11-25.
- Duchesne, S., Heagel, F. (2013). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*.
Paris : Armand Colin.
- Dupont, L., Morel, L., Lhoste, P. (2015). Le Lorraine Fab Living Lab : la 4ème dimension de
l'innovation. Dans *Actes des sessions du colloque Science & You*, France, Nancy, June
3-5th, 2015, 230-235.
- Duran, P. (1996). L'analyse des politiques publiques en perspective, de la crise du politique à
sa reconstruction. *Revue française de science politique*, 46 (1), 108-118.
- Duran, P. (1999). *Penser l'action publique*. Paris : LGDJ.

- Faruk, Ü. (2013) Evolution économique et innovations financières : d'un processus créatif à une création destructrice in Le risque : anticipation et innovation. *Innovations cahiers d'économie de l'innovation*, 40 (1),193-211.
- Fassin, D. (2009) Les économies morales revisitées. *Annales Histoire Sciences Sociales* (6), 1237-1266.
- Fath. B, (2013). *L'intelligence territoriale, une nécessité*. Paris : L'Harmattan.
- Favret, S. (1990). Être affecté, *Gradhiva*, 8, 3-10.
- Fernagu-Oudet, S., Frégné, C. (2011). Les métiers de la formation. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. (3^e ed.). Paris : Dunod.
- Ferrand, J-L. (2007). Le « territoire » : paysage à définir, *Actualité de la formation permanente* 206, 7-15.
- Ferrand, J-L. (2010). Entre territoires et formation. Prolégomènes à l'écriture d'un historique complexe et mouvementé. *Éducation Permanente*, 184, 9 – 25.
- Ferrand, J-L. (2010). L'ingénierie de formation territoriale, entre politique et démarches de proximité. *Éducation Permanente*, 185, 89-112.
- Février, R., Raymond, P. (2010). *Intelligence économique et collectivités territoriales : des stratégies innovantes pour une meilleure valorisation des territoires*. Paris : Ellipses Edition.
- Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Fritsch,P. (2014). La formation des adultes prise aux jeux des intérêts sociaux. *Éducation Permanente*, 201 (4), 229-243.
- Gagneur, C., Mayen, P., (2010). Le territoire est-il une situation de développement ? *Éducation Permanente*, 184 (3), 63–76.
- Garcia, T. (2016). Je veux tout penser, mais sans jamais rien détruire. *Philosophie magazine*,

99, 68-73.

Gauter, J. (1998). La question des territoires. *POUR Territoires et compétences*, 160, 11-16.

Gemelgo, P., Karvar, A., Vincent, B. (2013). *Evaluation partenariale de la politique de formation professionnelle des demandeurs d'emploi : pré-rapport*. Inspection générale des affaires sociales.

Gerard, P. (2010). La formation professionnelle : clé pour l'innovation sociale, économique et territoriale. *Éducation Permanente*, 184, 27-36.

Gil, P., Martin, C. (2004). Les nouveaux métiers de la formation : développer de nouvelles compétences pour une formation réinventée. Paris : Dunod.

Glammann, D., Moatty, F. (2017). L'employabilité, une notion à questionner, des usages à déconstruire. Dans Tiffon, G., Moatty, F., Glammann, Durand, J. (dir.), *Le piège de l'employabilité : critique d'une notion au regard de de ses usages sociaux (7-18)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Glammann, D. (2005). *La vie en intérim*. Fayard.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 2 : les relations en public*. Trad. Kihm, A., Paris : Les éditions de minuit.

Gourgues, G. (2012). Des dispositifs participatifs aux politiques de la participation. L'exemple des Conseils Régionaux français. *Participation*, 2, 30-52.

Grefe, X. (1992). *Société post-industrielle et redéveloppement*. Paris : Hachette.

Hall, P. (1993). Policy Paradigms, Social Learning and the State, *Corporate Politics*, 25 (3), 275-296.

Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique*. Paris : Armand Colin.

Hillau, B., Simon, G. (2010). Compétences et développement des territoires : contextes, viviers, acteurs. *Éducation permanente*, 185, 13-24.

Houot, I. (2014). Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Dans Jorro, A. (dir.) *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (277-281)*, Louvain la Neuve : De Boeck.

- James, W. (1890). *Principles of psychology*, New York : Holt.
- Jobert, A. (2000). Les acteurs locaux face à la formation professionnelle. Dans Tallard, M., Théret, B. & Uri, D. (dir.), *Innovations institutionnelles et territoires* (239-262). Paris : L'Harmattan.
- Jobert, B. (2004). *Une approche dialectique des politiques publiques : L'héritage de l'État en action*. Pôle Sud, 21,(2), 43-54.
- Jobert, G. (2002). Formation. Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (353-359). Toulouse, France: ERES. doi:10.3917/eres.barus.2002.01.0353.
- Jobert, G. (1985). Processus de professionnalisation et production du savoir. *Éducation Permanente*, 80, 125-145.
- Jorro, A. sous la dir. (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain la Neuve : De Boeck.
- Kaddouri, M. (2007) *Dynamiques identitaires à l'œuvre dans différents champs de pratiques sociales*. Symposium proposé dans le cadre du CRF-CNAM. Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation, *Savoirs*, 1(25), 69-86.
- Lambert M., Marion-Vernoux, I., Sigot, J-C. (2009). *Quand la formation continue – Repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. CEREQ.
- Laot, F. (1998). *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes : le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973*. (thèse de doctorat, Université Paris X Nanterre). <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01386573/>
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans *Vocabulaire de psychosociologie* (375-390). Toulouse: ERES. doi:10.3917/eres.barus.2002.01.0375.
- Lascoumes, P. (1996). Rendre gouvernable : de la traduction au transcodage. L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique, dans CURAPP, *La gouvernabilité*, Paris, PUF, 336.

- Lascoumes, P., Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lavielle-Gutnik, N., Loquais, M. (2014). Professionnalité de formateurs de l'insertion socioprofessionnelle et régulation des rapports sociaux de pouvoir. *Savoirs et Formation Recherches et Pratiques*, 4, 28-41.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Liétard, B. (2014). Synthèse des propositions et proposition de synthèse. Dans William, V. (dir.), *La professionnalisation des formateurs* (Le Point Sur, 6-24). Saint Denis La Plaine : Centre Inffo.
- Lemette, J. (2013). Le commerce du capital. Des entreprises de marché à la régulation financière. *Innovations cahiers d'économie de l'innovation*, 40 (1), 165-192
- Lenoir, H. (2015). Penser et agir pour l'éducation des adultes. *Éducation Permanente*, 203 (2), 17-23.
- Lescure, E., Frétygné, C.(Sous la dir.). (2010). *Les métiers de la formation. Approches sociologiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lescure, E.(coord.), Laot, F. (coord.), Olry, P. (coord.). (2005). Que sont les formateurs devenus ? . *Éducation permanente*, 164, (3).
- Lespessailles, C. Maillebouis, M. (2010). Le territoire au cœur des politiques sociales, d'éducation et de formation :Bibliographie. *Éducation Permanente*, 185, 4,113-131.
- Louizi, K. (1998). Projets et logiques d'acteurs : les dilemmes de l'évaluation de l'action collective. Dans H. Zaoual. (dir.), *La socioéconomie des territoires : Expériences et théories* (115-128). Paris : L'harmattan.
- Macaigne, P. (1998) Quelles définitions locales pour le local. Dans Zaoual. H. (dir.), *La socioéconomie des territoires : Expériences et théories* (39-58). Paris : L'harmattan.
- Mandon, N. (2000). Evolution des métiers de la formation professionnelle et de leurs pratiques, approche par l'analyse des emplois. *CEREQ , Cahier ETED*, 3 (149), 1-172.
- Marcou, G. (2013). Préface. Dans B. Fath. (dir.), *L'intelligence territoriale, une nécessité*. Paris : L'Harmattan.

- Martin F., Morcillo A., Jeunier B., Blin J.-F. (2005). Des activités aux situations professionnelles en contexte scolaire : évolution d'un modèle d'analyse, *Recherche et Formation*, 50, 39-54. doi : 10.3406/refor.2005.2101
- Maubant, P. et al. (2009) La didactique professionnelle, un nouveau regard pour analyser les pratiques d'enseignement Dans *IUFM Nord Pas de Calais, Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* (375-383) Tome 1.
- Merle, V., Viet, C. (2011) Le service public régional de la formation professionnelle de Poitou-Charentes : « L'ambition régionale d'une qualification pour tous ». *Actualité de la formation permanente*, (226-227), 45-50.
- Michun, S., Simon, V., Valette, A. (2010). La formation professionnelle continue comme activité secondaire. *CEREQ Net. Doc*, 6, 1- 64.
- Mioche, A. (2005). Profession et Professionnalisation : quelques travaux sociologiques fondateurs de la notion de profession. Dans M. Sorel et R. Wittorski, (dir.), *La professionnalisation en actes et en question* (173-182), Paris : L'Harmattan.
- Muller, P., Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Editions Montchrestien.
- Muller, P., Leca, J., Majone, G. et al. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 1, 96-133.
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 2, 189-208.
- Muller, P. (2015). *Les politiques publiques*. Paris : PUF.
- Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ? *Revue française de science politique*, 1(55), 51-71.
- Osty, F., Dahan-Seltzer, G. (2006). Le pari du métier face à l'anomie. *Nouvelle revue de psychosociologie* 2, (2), 91-106.
- Piotet, F. (sous la dir.). (2002). *La révolution des métiers*. Paris : PUF.
- Piveteau, V. (2010) Territoire-formation-développement : un triptyque à revisiter par temps

- changeant. *Éducation Permanente*, 185 (4) 7-12.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris : Editions du seuil.
- Queiroz De, J. M., Ziotkowki, M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Remy, J., Voye, L., Servais, E. (1991). *Produire ou reproduire : une sociologie de la vie quotidienne. Tome 1 : conflits et transaction sociale*. Bruxelles : De Boeck- Wesmael.
- Remy, J. (1998). La transaction sociale : forme de sociabilité et posture méthodologique. Dans M.-F, Freynet, M. Blanc et Pineau, G. (dir.), *Les transactions aux frontières du social*. (20-42), Lyon : Chronique sociale.
- Roncayolo, M (2001). *La ville et ses territoires*, Paris : Gallimard Folio.
- Rozario de, P. (2005). Qualité et régulation des métiers de la formation. *Éducation permanente*, 162, (1), 177-186.
- Schumpeter, J. A., & Perroux, F. (1935). *Théorie de l'évolution économique*. Paris: Dalloz.
- Schumpeter, J.A. (1983) ; *Théorie de l'évolution économique. Recherche sur le profit, le crédit, l'intérêt et le cycle de la conjoncture*, Paris : Dalloz.
- Schwartz, B. (1968). Réflexions sur le développement de l'éducation permanente. *Revue française de pédagogie*, 4, 32-44.
- Schwartz, Y. (2013). Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Éducation Permanente*, 197, 11-28.
- Scott, J. C. (1976). *The moral economy of the peasant : rebellion and subsistence in Southeast Asia*, New Haven : Yale University Press.
- Sorel, M. (2005). Professionnaliser une organisation. L'exemple du plan de formation d'une institution du secteur social et médico-social. Dans Sorel, M. et Wittorski, R. (dir.), *La professionnalisation en actes et en question* (79-112), Paris : L'Harmattan.
- Sorel, M. (2005). Préambule. Dans M. Sorel, M. et R. Wittorski, (dir.), *La professionnalisation*

- en actes et en question* (7-10), Paris : L'Harmattan.
- Sorel, M. (2005). Professionnaliser des individus - Le Diplôme Universitaire « Formation Conseil » de l'université Paris 5 Dans Sorel, M., Wittorski, R. (dir.), *La professionnalisation en actes et en question* (27- 51), Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Ed. Métailié.
- Thompson P - E. (1991). The moral economy reviewed. *Customs in commons*. (London, The Merlin Press), 259-351.
- Triby, E. (2011), La VAE : la double transaction comme dynamique de formation. Dans J.Y. Causer et P. Hamman (eds), *Travail, formation et transactions sociales*, Peter Lang, Bruxelles, 183-194.
- Triby, E. (2013). Professionnalisation de l'université et professionnalité des formateurs à l'université : des perspectives en tension. *Revue Transformation*, 9, 129-146.
- Troger, V., Brucy, G. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire. *Revue française de pédagogie*, 131, 9-21.
- Trognon, A., Batt, M., Marchetti, E. (2011). Le dialogisme de la rationalité dans l'ordre de l'interaction, *Bulletin de psychologie*, 5 (515), 439-455.
- Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissages*, 1, 51-58.
- Vincent, P., Loukianoff, S. (2014). De la gestion de l'emploi par les territoires à la gestion de l'emploi pour les territoires : quel regard sur les compétences du développement territorial de demain. *Relief*, 49, 9-22.
- Welker, J., Braun, F. (2011). Développement des territoires et professionnalisation des acteurs de la formation, de l'orientation et de l'insertion. *Actualité de la formation permanente*, (226-227), 39.
- Wittorski, R. (2005) L'intérêt social porté à la professionnalisation Dans M. Sorel et R. Wittorski, (dir.), *La professionnalisation en actes et en question* (11-22), Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005). Les dynamiques de professionnalisation des individus, des activités et des organisations. Dans M. Sorel et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en question* (211-243), Paris : L'Harmattan.

Zaoual, H. (1998) Les dimensions relationnelles du développement local. Dans H. Zaoual (dir.), *La socioéconomie des territoires : Expériences et théories* (13-23). Paris : L'harmattan.

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1 : Expression des perspectives des participants à l'analyse des besoins	102
Schéma 2 : Caractérisation du professionnel formateur	117
Schéma 3 : Représentations de la professionnalisation	129
Schéma 4 : représentations du territoire par les acteurs politiques de la formation	225
Schéma 5 : Articulation entre positionnements, potentialités de développement, régulation et territoire	238

LISTE DES SIGLES

ADEVRA : Accompagnement DEVeloppement Recherche Action
AFDET : Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique
AFPA : Association pour la Formation professionnelle des Adultes
ANI : Accords nationaux Interprofessionnels
ANRT : Association Nationale Recherche Technologie
ATER : Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
ATIP : Activité Travail Identité Professionnelle
BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles
CAP : Certificat de Capacité Professionnelle
CARIF : Centre d'animation Régional de l'Information sur la Formation
CBE : Comité de Bassin d'Emplois
CCF : Contrôle en Cours de Formation
CCI : Chambre Consulaire d'Industrie
CCPR : Comité de Coordination des Programmes Régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue
CCREFP : Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
CCTEFP : Comités de Coordination Territoriaux Emploi Formation professionnelle
CDD : Contrat à Durée Déterminée
CEDEFOP : Centre Européen pour le Développement de la FOrmation Professionnelle
CFI : Crédit de Formation Individualisé
CIFRE : Convention Industrielle de Formation par la REcherche
CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers
CNEFOP : Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle
CNPC : Commissions Nationales Professionnelles Consultatives
CNFPTLV : Conseil National de Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie
CODER : COmmissions de Développement Economiques Régional
COPANEF : COmité PAritaire interprofessionnel National pour l'Emploi et la Formation
COREF : Comité Régional de l'Emploi et de la Formation professionnelle
CPRDFOP : Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'orientation Professionnelles

CQP : Certificat de Qualification Professionnelle

CRCI 54 : Chambre Régionale Consulaire d'Industrie de Meurthe et Moselle

CREFOP : Conseil Régional de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelle

CUCES : Centre Universitaire de Coopération Economique et Social

CV : Curriculum Vitae

DATAR : Délégation interministérielle à l'Aménagement du Territoire et à l'Attractivité Régionale

DGEFP : Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

DIRECCTE : Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

DRAF : Direction Régional de l'Agriculture et de la Forêt

DTSU : Diplôme de Technicien Supérieur Universitaire

DU : Diplôme Universitaire

ENP : École Nationale Polytechnique

EPR : Etablissement Public Régional

FFP : Fédération de la Formation Professionnelle

FOAD : Formation Ouverte A Distance

F.P.C. : Formation Professionnelle continue

FPSPP : Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels

FSE : Fonds Social Européen

GIP : Groupement d'Intérêt Public

IECT : Intelligence Economique à l'échelle de la Collectivité territoriale

INPI : Institut National de la Propriété Industrielle

LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication

NOTRe : Nouvelle Organisation Territoriale de la République

OCDE : Organisation de Coopération et Développement Economique

OPACIF : Organisme Paritaire Agréé au titre du Congé Individuel de Formation

OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

OPQF : Office Professionnel de Qualification des organismes de Formation

OREF : Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation

PLIE : Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi

PRDF : Plans Régionaux de Développement des Formations

PRDFPJ : Plan Régionaux de Développement de la Formation Professionnelle des Jeunes de moins de 26 ans.

SEE : Stratégie Européenne pour l'Emploi

SGMAP : Secrétariat Général pour la Modernisation de l'Action Publique

SGAR : Secrétariat Général pour les Affaires Régionales

SPL : Systèmes Productifs Locaux

SPO : Service Public de l'Orientation

SPRO : Service Public Régional de l'Orientation

UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisations des nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture)

UROF : Union Régional des Organismes de formation

UT : Unité Territoriale

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VAP : Validation des Acquis Professionnels

TABLE DES MATIERES

Remerciements	3
Sommaire.....	4
Introduction	5
Chapitre 1. Histoire de la formation et construction sociale	8
1. La formation comme modalité d'accès aux professions.....	9
2. Développement de la formation dans un contexte de transformation du système scolaire et universitaire.....	10
2.1. De la régulation d'un système libéral de la formation au monopole de l'État sur l'organisation des examens professionnels	11
2.2. Institutionnalisation de la formation professionnelle.....	12
2.3. Transformations scolaires et réformes du système éducatif : l'organisation économique sociale en question.....	13
2.4. Institutionnalisation des espaces de formation	15
2.5. Influence des conceptions éducatives sur le système de formation	16
2.6. La reconnaissance des savoirs d'expérience en question.....	17
3. Ancrage européen du système de la formation professionnelle	18
4. La décentralisation au niveau régional des politiques publiques de formation professionnelle	19
4.1. Qu'entend-on par décentralisation ?	19
4.2. Impact de la décentralisation sur les politiques régionales	21
4.3. Enjeux de la décentralisation pour la formation professionnelle	26
Chapitre 2. Cadre conceptuel	29
1. Politique et territoire	29
1.1. Les politiques publiques : l'action publique	29
1.1.1. L'action publique sous l'angle de l'analyse des politiques publiques	29
1.1.2. L'activité du politique dans l'action publique	32

1.1.3. La régulation de l'action publique	32
1.1.4. La question du pouvoir dans l'action publique	34
1.2. Les constructions du territoire	35
1.2.1. Approche interactionniste du territoire.....	35
1.2.2. Le territoire sous l'angle de l'économie morale.....	40
1.2.3. Un espace dynamique d'interdépendance et de développement.....	42
2. Formation et territoire / formation du territoire.....	51
2.1. La formation sous l'angle de la transaction sociale.....	52
2.2. La formation en tant que processus socio-économique de développement du territoire.....	57
2.3. La formation : un espace de développement.....	60
2.4. Développement du territoire et constructions sociales de la formation professionnelle	67
2.5. La professionnalisation comme dispositif de développement.....	76
Chapitre 3. Problématique et méthodologie de la recherche.....	85
1. Contexte institutionnel et social	85
2. Cheminement de la problématisation et hypothèses.....	91
3. Une démarche méthodologique en immersion	94
Chapitre 4. Le point de vue des acteurs mobilisés dans la démarche d'analyse des besoins	101
1. Perspectives des participants exprimées à travers l'activité collective d'analyse des besoins en professionnalisation	101
1.1. Positionnement des participants au cœur des interactions	102
1.1.1 La présentation de soi : une façon de traduire son positionnement	103
1.1.2. Les comités de pilotage comme espace de prise de parole et de jeux d'acteurs	104
1.1.3. Des zones d'accord constitutives d'un référentiel de professionnalisation	107
1.1.4. Objets de désaccord comme autant de confrontations de rapports au savoir	108
1.1.5. L'objet et la démarche d'analyse des besoins en question.....	109
1.2. Lecture des enjeux de l'analyse des besoins par les participants	110

1.2.1.	Confrontation des attentes et intérêts portés par les participants à l'activité collective d'analyse des besoins.....	110
1.2.2.	Les contours de la prescription en question	111
1.2.3.	Des repères de nature différente pour penser la professionnalisation.....	112
1.2.4.	Des choix d'action constitutifs de l'activité d'analyse collective	114
2.	Caractérisation du formateur par les participants.....	116
2.1.	Le professionnel formateur caractérisé par ses compétences	118
2.2.	Le professionnel formateur caractérisé par ses activités.....	119
2.3.	Le professionnel formateur caractérisé par son rôle social.....	120
2.4.	Le professionnel formateur caractérisé par son environnement de travail	121
2.5.	Le professionnel formateur caractérisé par son rapport au public	123
2.6.	Le professionnel formateur caractérisé par son expérience et ses pratiques professionnelles	124
2.7.	Le professionnel formateur caractérisé par son identité.....	126
3.	La professionnalisation des formateurs selon les participants.....	128
3.1.	La professionnalisation entendue comme un processus de développement des compétences	130
3.1.1.	Un développement de compétences prescrit.....	130
3.1.2.	Une différenciation dans la manière de penser les compétences collectives	133
3.2.	Le développement des compétences : une activité spécifique des acteurs de la formation	135
3.3.	La professionnalisation vue comme un mouvement social et identitaire de transformation de la profession.....	136
3.4.	Les modalités d'accès à la profession en question.....	138
3.5.	Un positionnement institutionnel sur la professionnalisation, centré sur l'organisation du travail	139
3.5.1.	La professionnalisation considérée comme une forme de gestion des ressources humaines	139
3.5.2.	La professionnalisation envisagée comme une forme d'organisation du travail ...	141
3.6.	Le rôle normatif et régulateur de la qualification dans la professionnalisation	142

3.7.	Critères et indicateurs de professionnalisation.....	144
3.8.	Identification de dispositifs et dispositions de professionnalisation	145
3.8.1.	La formation comme modalité de professionnalisation	145
3.8.2.	Dispositions d'information à visée de professionnalisation.....	150
3.8.3.	Dispositions partenariales à visée de professionnalisation	151
3.8.4.	L'évaluation considérée comme activité de professionnalisation	153
4.	Le champ professionnel de la formation : une configuration d'acteurs dynamique et évolutive	155
4.1.	Positionnement des acteurs dans le champ de la formation déterminé par leurs rôles, places , activités et interactions	155
4.1.1.	Construction d'une configuration à partir du positionnement de la place des différents acteurs	155
4.1.2.	Différenciation de rôles par catégorie d'acteurs de la formation.....	159
4.1.3.	Le positionnement des acteurs interrogé à partir de leurs activités	163
4.1.4.	La configuration dessinée à partir des interactions entre les acteurs du champ professionnel.....	167
4.2.	La dynamique d'évolution du champ professionnel : les changements et la régulation en question.....	176
4.2.1.	Des changements aux origines situées au niveau macro, méso et micro.....	177
4.2.2.	Changements situés au niveau des modalités interactionnelles et positionnements	178
4.2.3.	Des changements qui impactent les acteurs, leurs interactions et les dispositifs..	181
4.2.4.	Régulation du champ par la dynamique d'évolution du travail et de son environnement.....	189
4.2.5.	Régulation prescrite questionnée en termes d'acteurs, d'outils et de mécanismes de coordination	193
Chapitre 5. Un dispositif institué, en lien avec les acteurs du territoire.....		197
1.	Une définition instituée du dispositif de formation professionnelle	198
1.1.	Le dispositif défini par les périmètres d'intervention des acteurs.....	198
1.2.	Le dispositif défini et orienté par les activités menées	201

1.3.	Le dispositif défini par les attributions des acteurs.....	207
1.4.	Coopération, coordination et rapports de pouvoirs en question	210
2.	Catégories d'appropriation par les acteurs du dispositif et axes de développement	212
3.	Les évolutions du dispositif de formation professionnelle vues en termes de changement, d'impact des politiques, d'évolution des positionnements et d'avenir.....	215
4.	Représentations du territoire : ses spécificités et dimensions en question	222
Chapitre 6. Vers une interprétation de la dimension politique de la formation des adultes..227		
1.	Les quatre éléments composant la dimension politique de la formation	227
1.1.	Positionnement des acteurs dans le champ social de la formation.....	227
1.2.	Territoire.....	231
1.3.	Régulation.....	233
1.4.	Potentialités de développement	235
2.	Articulation des éléments	238
2.1.	Positionnements et potentialités de développement.....	238
2.2.	Positionnement et régulation	239
2.3.	Régulation et potentialités de développement	240
2.4.	Territoire et positionnements, régulation et potentialités de développement.....	241
Chapitre 7. Discussion : Penser la formation des adultes comme un espace politique générateur de développement.....244		
1.	La formation des adultes : un espace politique	244
1.1.	Un rapport emploi/formation requestionné.....	244
1.2.	Le positionnement des formateurs	247
1.3.	Des enjeux de régulation professionnelle et sociétale	249
1.4.	La dimension politique de la formation des adultes : dynamique évolutive	251
2.	La formation des adultes : activités et potentialités de développement en question	254
2.1.	La formation des adultes et le développement éducatif dans la société	254
2.2.	Nouveau regard sur les questions de professionnalisation	255

2.3. Activité, travail et instabilité des milieux d’action	258
Chapitre 8. Pistes pour l’action	261
1. Améliorer la lisibilité du positionnement des acteurs du champ professionnel de la formation dans la régulation sociale	261
2. Accompagner la construction de référentiels communs	262
3. Exemple d’initiative coopérative.....	263
Conclusion générale.....	266
BIBLIOGRAPHIE.....	270
LISTE DES SCHEMAS	282
LISTE DES SIGLES	283
TABLE DES MATIERES	286
ANNEXES.....	292

ANNEXES

Annexe 1 : guide d'entretien collectif - groupe formateurs.....	293
Annexe 2 : guide d'entretien collectif - groupe représentants d'organismes de formation...	296
Annexe 3 : guide d'entretien collectif - groupe financeurs.....	299

Rappel du contexte

Nous nous retrouvons ici, comme prévu lors de nos précédents échanges. Cette rencontre fait partie de la recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat sur l'évolution du métier de formateur dans le développement territorial lorrain. Cette recherche est intégrée au contexte du Conseil Régional. Elle se situe notamment dans le cadre de la mise en œuvre du Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles

Cette recherche est donc soumise à des attentes plurielles, scientifiques et opérationnelles.

Objectif de la rencontre

Il y a un double niveau de recueil pour cette rencontre. L'objectif de la constitution de ce comité de pilotage est d'analyser de manière concertée les besoins en professionnalisation des formateurs en Lorraine et d'autre part l'objectif de la constitution de ce groupe est de recueillir des données permettant de mieux situer le métier de formateur dans le système de la formation professionnelle en Lorraine.

Méthodologie

Pour mener ensemble l'analyse des besoins, je propose de commencer par un recueil des attentes et des demandes vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs à plusieurs niveaux de la cartographie de la formation professionnelle, ainsi que de repérer les manques ou difficultés actuelles des formateurs ainsi que les leviers potentiels de l'évolution du métier de formateur.

Il y a en tout 4 comités de pilotage – 1 constitué de représentants OF – 1 constitué de formateurs – 1 constitué de représentants de financeurs et organes de contrôle – 1 constitué de stagiaires de la formation professionnelle.

Ces 4 comités fonctionneront de la même façon en parallèle. L'étape suivante (l'année prochaine) consistera en la constitution d'un groupe de travail transverse à ces 4 comités pour élaborer des objectifs d'action en lien avec les besoins analysés.

Nous aurons cette première rencontre puis des échanges par mail et vers le mois de juillet une seconde rencontre pour analyser ces données.

Ces rencontres sont enregistrées et filmées pour les besoins de la recherche. Elles ne seront pas diffusées.

Mes questions s'appuieront à la fois sur vos prises de position individuelles et collectives. Les accords et les désaccords m'intéressent. L'idée étant de répondre à partir de vos expériences en tant responsables ou représentants d'organismes de formation.

Tour de table : présentation des fonctions de chacun

Objectif transverse : Utiliser le travail d'analyse des besoins en professionnalisation du comité de pilotage pour repérer les prises de position collectives consensuelles ou les désaccords et pour repérer comment ces responsables d'organismes de formation interagissent sur la question de l'évolution du métier de formateur.

- 1) Aujourd'hui dans votre métier, avec qui êtes-vous conduits à interagir ?

Pour obtenir le regard des formateurs concernant la place de leur métier et leur environnement dans le système de la formation professionnelle – pour obtenir le regard des formateurs sur le secteur de la formation à travers l'angle des interactions.

- 2) Selon votre point de vue, parmi les métiers de la formation, qu'est-ce qui caractérise la catégorie des formateurs ?

Pour obtenir leur caractérisation du groupe professionnel de formateur et savoir s'ils attachent une dimension de développement socio-économique à leur métier

- 3) À quelles problématiques êtes-vous confrontés aujourd'hui dans votre métier ?

Pour pouvoir intégrer dans l'analyse des besoins, les écarts, les manques vis-à-vis du contexte actuel

Pour situer le métier et ses enjeux dans le secteur de la formation

- 4) À votre avis, comment va évoluer le métier de formateur en Lorraine et quels sont les facteurs qui vont y contribuer ?

Pour savoir comment ils se représentent l'évolution du métier de formateur

Pour l'analyse des besoins, pour envisager des perspectives d'actions face aux attentes

Pour savoir s'ils attachent une dimension de développement socio-économique à leur métier et repérer les enjeux liés à cette dimension

- 5) Quelles sont vos attentes aujourd'hui en termes de professionnalisation ?

Pour connaître leurs représentations de la professionnalisation

Pour connaître leurs représentations des enjeux de la professionnalisation notamment vis-à-vis du développement socio-économique territorial

- 6) Vos attentes ont-elles évolué depuis le début de votre expérience en tant que formateur ? Si oui en quoi ?

Pour obtenir un historique de l'évolution des attentes des formateurs et savoir si elles étaient en lien avec le développement socio-économique territorial et/ou si elles ont évolué dans ce sens.

- 7) Quelles sont les actions de professionnalisation des formateurs auxquelles vous avez participé ou auxquelles vous auriez aimé participer ?

Pour connaître la nature de l'intérêt qu'ils portent aux actions de professionnalisation

Pour avoir une vision des actions de professionnalisation existantes

ANNEXE 2 GUIDE ENTRETIEN COLLECTIF REPRÉSENTANTS ORGANISMES DE FORMATION

Rappel du contexte

Nous nous retrouvons ici, comme prévu lors de nos précédents échanges. Cette rencontre fait partie de la recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat sur l'évolution du métier de formateur dans le développement territorial lorrain. Cette recherche est intégrée au contexte du Conseil Régional. Elle se situe notamment dans le cadre de la mise en œuvre du Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles

Cette recherche est donc soumise à des attentes plurielles, scientifiques et opérationnelles.

Objectif de la rencontre

Il y a un double niveau de recueil pour cette rencontre. L'objectif de la constitution de ce comité de pilotage est d'analyser de manière concertée les besoins en professionnalisation des formateurs en Lorraine et d'autre part l'objectif de la constitution de ce groupe est de recueillir des données permettant de mieux situer le métier de formateur dans le système de la formation professionnelle en Lorraine.

Méthodologie

Pour mener ensemble l'analyse des besoins, je propose de commencer par un recueil des attentes et des demandes vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs à plusieurs niveaux de la cartographie de la formation professionnelle, ainsi que de repérer les manques ou difficultés actuelles des formateurs ainsi que les leviers potentiels de l'évolution du métier de formateur.

Il y a en tout 4 comités de pilotage – 1 constitué de représentants OF – 1 constitué de formateurs – 1 constitué de représentants de financeurs et organes de contrôle – 1 constitué de stagiaires de la formation professionnelle.

Ces 4 comités fonctionneront de la même façon en parallèle. L'étape suivante (l'année prochaine) consistera en la constitution d'un groupe de travail transverse à ces 4 comités pour élaborer des objectifs d'action en lien avec les besoins analysés.

Nous aurons cette première rencontre puis des échanges par mail et vers le mois de juillet une seconde rencontre pour analyser ces données.

Ces rencontres sont enregistrées et filmées pour les besoins de la recherche. Elles ne seront pas diffusées.

Mes questions s'appuieront à la fois sur vos prises de position individuelles et collectives. Les accords et les désaccords m'intéressent. L'idée étant de répondre à partir de vos expériences en tant responsables ou représentants d'organismes de formation.

Tour de table : présentation des fonctions de chacun

Objectif transverse : Utiliser le travail d'analyse des besoins en professionnalisation du comité de pilotage pour repérer les prises de position collectives consensuelles ou les désaccords et pour repérer comment ces responsables d'organismes de formation interagissent sur la question de l'évolution du métier de formateur.

1) Concernant la professionnalisation des formateurs

- Quelles sont vos attentes en tant que responsable ou représentant d'organisme de formation vis-à-vis des formateurs ?
- Quelles sont les demandes des formateurs qui vous sont formulées ?

Pour recueillir leur positionnement sur ce qu'est la professionnalisation et repérer la Nature des attentes ainsi que leur contenu et pouvoir ensuite en faire une catégorisation

2) De votre point de vue, en quoi et comment ces attentes ont-elles évolué depuis ces 20 dernières années ?

Pour obtenir un historique de l'évolution des enjeux institutionnels du métier de formateur

3) Quelles sont les actions sont déjà engagées en matière de professionnalisation des formateurs qui ont attiré votre attention ou qui vous ont intéressés ?

Pour leur permettre de s'appuyer sur leur connaissance et/ou expérience des actions déjà existantes dans l'analyse des besoins et pour garantir la méthode d'analyse des besoins

4) Selon vous, à quelles problématiques les formateurs sont-ils confrontés aujourd'hui dans leur métier ?

- *Prévoir relance sur la nature de leurs réflexions*

Pour pouvoir intégrer dans l'analyse des besoins, les écarts, les manques vis-à-vis du contexte actuel

Pour situer la place du métier de formateur depuis le niveau institutionnel

5) Aujourd'hui dans leur métier, avec qui les formateurs sont-ils conduits à interagir ?

- *Prévoir relance sur environnement*

Pour obtenir le regard institutionnel des rapports entre les formateurs et leur environnement dans le système

6) Selon votre point de vue, parmi les métiers de la formation, qu'est-ce qui caractérise la catégorie des formateurs ?

Pour obtenir leur caractérisation du groupe professionnel de formateur

7) À votre avis, comment va évoluer le métier de formateur en Lorraine et quels sont les facteurs qui vont y contribuer ?

Pour savoir comment ils se représentent l'évolution du métier de formateur

Pour l'analyse des besoins, pour envisager des perspectives d'actions face aux attentes

Rappel du contexte

Nous nous retrouvons ici, comme prévu lors de nos précédents échanges. Cette rencontre fait partie de la recherche que je mène dans le cadre de mon doctorat sur l'évolution du métier de formateur dans le développement territorial lorrain. Cette recherche est intégrée au contexte du Conseil Régional. Elle se situe notamment dans le cadre de la mise en œuvre du Contrat de Plan Régional de Développement des Formations et de l'Orientation Professionnelles

Cette recherche est donc soumise à des attentes plurielles, scientifiques et opérationnelles.

Objectif de la rencontre

Il y a un double niveau de recueil pour cette rencontre. L'objectif de la constitution de ce comité de pilotage est d'analyser de manière concertée les besoins en professionnalisation des formateurs en Lorraine et d'autre part l'objectif de la constitution de ce groupe est de recueillir des données permettant de mieux situer le métier de formateur dans le système de la formation professionnelle en Lorraine.

Méthodologie

Pour mener ensemble l'analyse des besoins, je propose de commencer par un recueil des attentes et des demandes vis-à-vis de la professionnalisation des formateurs à plusieurs niveaux de la cartographie de la formation professionnelle, ainsi que de repérer les manques ou difficultés actuelles des formateurs ainsi que les leviers potentiels de l'évolution du métier de formateur.

Il y a en tout 4 comités de pilotage – 1 constitué de représentants OF – 1 constitué de formateurs – 1 constitué de représentants de financeurs et organes de contrôle – 1 constitué de stagiaires de la formation professionnelle.

Ces 4 comités fonctionneront de la même façon en parallèle. L'étape suivante (l'année prochaine) consistera en la constitution d'un groupe de travail transverse à ces 4 comités pour élaborer des objectifs d'action en lien avec les besoins analysés.

Nous aurons cette première rencontre puis des échanges par mail et vers l'été une seconde rencontre pour analyser ces données.

Ces rencontres sont enregistrées et filmées pour les besoins de la recherche. Elles ne seront pas diffusées.

Tour de table : présentation des fonctions de chacun

- 1) Dans vos activités, où se situent et en quoi consistent vos relations avec les formateurs ?

Pour connaître la nature de leurs interactions avec les formateurs.

- 2) Concernant la professionnalisation des formateurs, quelles sont vos attentes en tant que financeurs vis-à-vis des formateurs ?

Pour savoir ce qu'ils attendent de la professionnalisation des formateurs depuis leur positionnement de financeurs – pour savoir ce qu'ils entendent par professionnalisation

- 3) Quelles sont les actions déjà engagées en matière de professionnalisation des formateurs qui ont attiré votre attention ou qui vous ont intéressés ?

Pour connaître la nature des actions de professionnalisation des formateurs qui leur paraissent pertinentes et connaître leurs critères d'évaluation des actions de professionnalisation

- 4) Selon vous, à quelles problématiques les formateurs sont-ils confrontés aujourd'hui dans leur métier ?

Pour pouvoir intégrer dans l'analyse des besoins, les écarts, les manques vis-à-vis du contexte actuel

Pour situer la place du métier de formateur depuis le niveau institutionnel

- 5) À votre avis, comment va évoluer le métier de formateur en Lorraine et quels sont les facteurs qui vont y contribuer ?

Pour savoir comment ils se représentent l'évolution du métier de formateur

Pour l'analyse des besoins, pour envisager des perspectives d'actions face aux attentes