



HAL
open science

Professionnaliser les métiers de la formation à l'Université: de la "formation de formateurs" à la "formation à distance"

Jérôme Eneau

► To cite this version:

Jérôme Eneau. Professionnaliser les métiers de la formation à l'Université: de la "formation de formateurs" à la "formation à distance". Les compétences des acteurs de l'éducation: perspectives internationales., Editions Peisaj, pp.195-212, 2011, Collection Cogito. hal-00849373

HAL Id: hal-00849373

<https://hal.science/hal-00849373>

Submitted on 30 Jul 2013

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

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

Professionaliser les métiers de la formation à l'Université : de la "formation de formateurs" à la "formation à distance"

Jérôme ENEAU - Maître de Conférences
Université Rennes 2 - jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé :

Depuis plusieurs années, le terme générique de « formateurs » a laissé la place, en France, à celui de « métiers de la formation », reflétant l'hétérogénéité croissante des pratiques, des activités et des compétences mobilisées par ces acteurs (analyse, conception, organisation, animation ou évaluation, mais aussi conseil ou encore accompagnement individualisé). Participant d'un mouvement de professionnalisation, entre déprofessionnalisation et reprofessionnalisation, la formation à ces différents métiers a du intégrer de plus, avec l'avènement de nouvelles modalités de formation en ligne liées à l'introduction des TICE, de nouvelles compétences de gestion et d'animation à distance pour l'intégration et le suivi d'apprenants éloignés, dans des fonctions qui, hier encore, n'existaient pas.

Jérôme Eneau : PhD en Andragogie de l'Université de Montréal, Docteur en Sciences de l'Éducation de l'Université de Strasbourg, Jérôme Eneau est actuellement Maître de Conférences à l'Université Rennes 2. Ses recherches portent sur l'apprentissage des adultes, la formation et les dimensions sociales de l'autoformation. En dehors d'une recherche théorique portant sur l'articulation des concepts d'autonomie et d'identité, de réciprocité et de reconnaissance, ses travaux empiriques récents ont principalement concerné la coopération et la collaboration en formation à distance, et plus particulièrement la construction de la confiance à distance. Parmi ses principales publications :

Eneau, J. (2008). From reciprocity to autonomy, or vice-versa? The contribution of French Personalism to a new perspective of self-directed learning. *Adult Education Quarterly* vol. 58, n° 3 (pp. 229-248).

Labelle, J.M. & Eneau, J. (dir.) (2008). *Apprentissages pluriels des adultes : questions d'hier et d'aujourd'hui*. L'Harmattan, Paris (collection "Défi Formation").

Tremblay, N.A. & Eneau, J. (2006). Sujet, société et autoformation - Regards croisés du Québec et de France. *Education Permanente* n° 168 (pp. 75-88).

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. L'Harmattan, Paris (collection "Histoires de vie et Formation").

INTRODUCTION

Depuis la promulgation de la loi de 1971, instituant la Formation Professionnelle Continue (FPC) en France et obligeant notamment les entreprises à consacrer une part de leur masse salariale à la formation de leurs employés, les intervenants du secteur ont vu leur nombre croître, ils se sont diversifiés mais se sont aussi progressivement professionnalisés. Même si, au gré des diverses périodes de croissance et des crises successives, cette évolution ne s'est pas faite de manière linéaire, le groupe social de ce qu'il était convenu d'appeler les « formateurs », dans les années 70 et 80, s'est ainsi étoffé, enrichi et complexifié, reflétant toute la diversité des pratiques d'intervention dans des activités, des temporalités et des secteurs extrêmement divers : quoi de commun, en effet, entre un formateur-consultant, travailleur autonome conseillant les entreprises sur la stratégie ou la gestion au plus haut niveau de l'entreprise et le formateur occasionnel, accompagnant par exemple une jeune recrue et jouant alors une fonction ponctuelle de tuteur ou de mentor ?

Le terme générique de « formateurs » désignant une multitude de rôles et de fonctions, jusqu'aux années 90, a ainsi laissé la place à celui de « métiers de la formation » (De Lescure, 2008 ; De Lescure et Frégné, 2010), reflétant l'hétérogénéité croissante des pratiques, des activités et des compétences mobilisées dans les diverses fonctions de la formation. A l'image de ces activités, de ces interventions et de ces rôles diversifiés, les besoins de compétences se sont eux aussi élargis et complexifiés. Ces compétences recouvrent aujourd'hui des champs d'intervention variés, mais nécessaires à cette diversité de rôles (Gérard, 2009) : analyse, conception, organisation et mise en oeuvre, animation et évaluation, mais aussi conseil, accompagnement individualisé, voire même coaching. Le groupe social des intervenants en formation qui n'avaient, pour de multiples raisons, jamais réussi à trouver une identité professionnelle claire de « formateurs », tout au long des années 70 à 90, se retrouve ainsi derrière l'appellation à la fois commune mais très floue de « fonction formation » (De Lescure, Laot et Olry, 2005). Aujourd'hui, la question de l'identité professionnelle de ces acteurs, de leur professionnalisation et de leur professionnalité, au-delà de celle de leurs compétences communes ou spécifiques, reste donc entière.

Qui plus est, avec l'avènement de nouvelles modalités de formation en ligne, liées à l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), ces métiers ont progressivement intégré, depuis les années 90, des compétences nouvelles de gestion et d'animation « à distance » pour la formation et le suivi d'apprenants éloignés, dans des fonctions qui, hier encore, n'existaient pas (Eneau, 2005b). En plus de la diversité des rôles apparaissent ainsi des besoins de compétences nouvelles, nécessaires pour animer, tutorer ou interagir de manière synchrone et asynchrone, dans des formations qui intègrent désormais (ou moins partiellement, dans des dispositifs dits « hybrides ») la mise à distance croissante, voire l'isolement des apprenants. Participant au processus plus général de « déstagification » de la FPC (Carré, 1992), l'introduction de ces technologies contribue alors à l'apparition de nouveaux métiers mais aussi, et plus largement, à faire évoluer la manière de former et donc à déplacer, en partie tout au moins, l'exercice des fonctions de formateur.

Dans ce contexte, « former aux métiers de la formation » et « former des formateurs à distance » (c'est-à-dire former des intervenants compétents pour eux-mêmes former à distance), bouleverse les représentations et les pratiques traditionnelles de la formation de formateurs, dont le paysage peinait déjà à se formaliser. Un effort de professionnalisation est pourtant fait dans ce sens par les universités françaises, dont nous apporterons un témoignage. Mais en parallèle de ces formations de tuteurs, formateurs, ingénieurs ou responsables de formation « en présence » apparaissent de nouveaux dispositifs intégrant ces questions de médiation et de médiatisation liées à la « mise à distance » des acteurs. L'expérience menée au sein du Campus Numérique FORSE (Formation et Ressources en Sciences de l'Éducation), dispositif de formation d'acteurs de l'éducation et de la formation, en France, nous permettra d'illustrer aussi cette diversité de compétences nouvelles, nécessitant la formalisation d'activités et de rôles eux-mêmes hybrides, qui déstabilisent un peu plus encore, si besoin était, la fragile professionnalisation des métiers de la formation ...

CONTEXTUALISATION

Comme nous l'avons montré par ailleurs (Eneau, 2011) à la suite d'autres chercheurs (voir par exemple Dubar, 2004 ; Laot et de Lescure, 2008), le système actuel de Formation Professionnelle Continue (FPC), en France, est le résultat d'un compromis historique entre Etat et Partenaires Sociaux, représentants des employeurs et des employés et ce, au moins depuis l'institutionnalisation de ce système dans la Loi de 1971. Sans revenir sur ses racines humanistes, plus anciennes encore (le projet éducatif de Condorcet étant la référence la plus fréquemment citée dans le domaine), notons simplement que la particularité française, au sein des pays industrialisés, est d'avoir inscrit dans la loi l'obligation pour les employeurs de consacrer une part de la masse salariale à la formation de leurs employés¹. Depuis les années 70, la tradition de négociation paritaire entre les représentants des employeurs et des salariés, sous la houlette de l'Etat, a permis ainsi de faire évoluer le système général de la FPC au gré d'Accords Nationaux Interprofessionnels (ANI) précédant le plus souvent la formalisation législative des avancées permises par la négociation.

Depuis 2001², ce dispositif légal intègre de plus la possibilité, pour les entreprises, d'imputer fiscalement les dépenses consacrées à la Formation Ouverte et/ou A Distance (FOAD), répondant à la réalité de formations désormais dispensées en totalité ou en partie dans des modalités hybrides alternant présence et distance, temps d'apprentissages individuels et collectifs, sur le lieu de travail ou en dehors, seul ou groupe, etc. Cette reconnaissance, certes nécessaire au vu des évolutions technologiques et de la réalité d'une implantation massive des Technologies de l'Information et de la Communication dans les situations de travail et d'apprentissage, tout au long des années 80 et 90, a toutefois complexifié plus encore un paysage déjà très opaque, dont l'impossible lisibilité est fréquemment dénoncée par les hommes politiques, au plus haut niveau³. En effet, les enjeux financiers et politiques de contrôle et de gestion de la masse financière que représentent, en France, les chiffres de la FPC sont considérables⁴ :

- près de 30 milliards d'euros par an (soit 1,5% du Produit Intérieur Brut du pays), sont dédiés à la formation professionnelle et à l'apprentissage ;
- plus de 12 milliards d'euros sont dépensés par les seules entreprises chaque année, soit près de 3% de leur masse salariale, pour 10 millions de salariés dans le secteur privé, alors qu'à peine un salarié sur deux bénéficie d'une formation dans l'année ;
- plus de 50 000 organismes de formation sont répertoriés, dont un cinquième environ exerçant à titre principal ;
- près de 80 000 personnes en « équivalent temps plein » travaillent dans le secteur privé de la formation pour un marché de plus de 10 milliards d'euros mais les salariés exerçant des fonctions de formations ne représentent qu'un tiers du total ;
- plus de 55 000 formateurs sont en effet recensés dans les organismes privés du secteur, alors que plus de 170 000 personnes, en France, exerceraient des fonctions de formation, à temps plein ou à temps partiel.

Ces derniers chiffres montrent ainsi, au-delà de l'éclatement du secteur, que les personnes exerçant des fonctions de formateurs sont à la fois très nombreuses et très peu visibles. Les formateurs internes et occasionnels, en particulier, représentent l'immense majorité des salariés qui exercent partiellement ou ponctuellement une activité de formation (tutorat, accompagnement au poste de travail, etc.) et ces formateurs occasionnels constituent donc la masse immergée de l'iceberg de la formation professionnelle, en France.

¹ Ce que le Québec reprendra ensuite au milieu des années 90 avec la Loi dite du « 1% ». En France, cette cotisation est actuellement de 1,6% de la masse salariale des entreprises (Centre Inffo, 2010).

² Cette disposition légale est le résultat d'une circulaire DGEFP n° 2001/22.

³ Voir sitographie (en particulier : Seillier et Carle, 2007 ; Carle et Cherpion, 2009 ; Sarkozy, 2009).

⁴ Voir sitographie (DARES, 2009 ; FFP, 2010 ; PLF, 2009 ; Centre Inffo, 2010 ; PLF, 2010).

Si l'on considère ainsi que les chiffres donnés par la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) ne représentent, au regard du nombre de ses affiliés, qu'un quart des organismes déclarés dans le pays et que, par ailleurs, les études concernant l'apprentissage en milieu de travail montrent que 20% seulement des apprentissages réalisés le sont de manière « formelle » (Foucher et al., 2000 ; Tremblay, 2003 ; Eneau, 2005a), il y a fort à parier que les activités de formation professionnelle et les formateurs occasionnels sont bien plus nombreux encore dans la réalité, mais restent mal identifiés et non répertoriés⁵. D'autres données, enfin, tendent à confirmer ce constat de fragilisation, voire d'atomisation des fonctions de formation : le secteur de la FPC, en France, est un domaine largement féminin ; 4 salariés sur 10 sont des hommes, mais les « non-formateurs » (personnels administratifs en particulier) sont majoritairement des femmes ; il s'agit d'une population non cadre, travaillant à temps partiel avec, dans certains secteurs comme les formations linguistiques notamment, une très forte précarité (CNCP, 2007; FFP, 2010).

En d'autres termes, dans un paysage de la formation professionnelle complexe et un marché opaque, les métiers sont diversifiés et les réalités disparates, dépendamment du champ d'activité (formation en entreprise ou en organisme), du secteur d'intervention (langues, bureautique et informatique, sécurité, adaptation au poste de travail, etc.) ou de la taille de l'entreprise (les plus petits des organismes de formation étant souvent constitués de formateurs indépendants qui sont largement ignorés par les statistiques). Les fonctions sont par ailleurs de plus en plus étendues, de l'analyse de l'activité au poste de travail pour des formations d'adaptation, dans des temps de plus en plus courts, jusqu'à l'accompagnement dans la reconversion professionnelle, dans des trajectoires souvent recomposées plusieurs fois au cours de la carrière ... et alors même que la formation devient un enjeu d'employabilité « tout au long de la vie ». Il n'est pas étonnant, dès lors, que cet éclatement des activités, la diversité des métiers et la pression accrue de la demande sociale sur les compétences des acteurs de la formation provoquent des tensions sur les positionnements et les identités professionnelles, un manque de reconnaissance, un « malaise identitaire » et même une certaine « souffrance » (Laot, 2005 ; Dorel et Deret 2007 ; De Lescure, 2010).

Toute tentative de description des acteurs de ces métiers de la formation devient dès lors délicate et l'identification de « qui fait quoi », avec « quel titre ou quel diplôme » et surtout « quelles compétences pour former » paraît ambitieuse, sinon illusoire (De Lescure, Laot et Olry, 2005). En tout état de cause, la pluralité des fonctions ne se contente pas d'une réduction à des diplômes ou des savoir-faire et l'injonction de professionnalisation des acteurs de la formation semble aujourd'hui pour le moins paradoxale. Décidemment, comme l'écrit Laot (2005, p. 23), « la figure du formateur d'adultes pose problème » !

INSTITUTIONNALISATION DE LA FORMATION ET RECHERCHE SUR LA FORMATION

Au regard de ce constat, il faut aussi souligner que les acteurs eux-mêmes sont en partie responsables de ce flou entourant leur activité et leur groupe social. Émergeant dans les années 70 du refus d'une pédagogie calquée sur le monde scolaire et d'une certaine peur de « l'école à perpétuité » (Laot, 2005), la professionnalisation manquée des formateurs (De Lescure, 2008) interroge en retour les institutions devant préparer à ces métiers de la formation des adultes. « Faut-il former des formateurs », s'interroge Laot, quand le véritable spécialiste et le seul « professionnalisable », à la croisée de l'intervention et de la recherche, serait le « formateur de formateur d'adultes » (Laot, 2005) ? Qui former, dans ce contexte, et à quoi ? Pour quel type de professionnalisation : celle des individus ou celle de leurs activités

⁵ Les statistiques disponibles s'appuient en effet sur les déclarations fiscales des entreprises et donc sur des actions de « formation formelle » ayant entraîné des dépenses « officielles » ; par ailleurs, ces statistiques globales masquent aussi des disparités très fortes entre les quelques très grands organismes du secteur privé ou associatif réalisant l'immense majorité du chiffre d'affaires secteur ; l'action et le nombre de cette myriade de petites structures et de travailleurs indépendants (environ un tiers des organismes) sont en quelque sorte dilués dans ces chiffres (PLF, 2009, p. 129).

Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». In M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (Collection Cogito) (pp. 195-212). Côte Saint-Luc (Québec) : Éditions Peisaj.

(Wittorski, 2005 ; 2007 ; 2008) ? Comment des institutions telles que les universités peuvent-elles répondre à la question de la professionnalisation de ces intervenants, alors même que l'identité professionnelle et la professionnalité des acteurs du secteur est déjà problématique pour les professionnels eux-mêmes (Voyer et al., 2002 ; Bouyssières, 2005 ; Bourdoncle et Malet, 2007) ? Comment la recherche sur la formation professionnelle (en tant que secteur d'activité, à défaut de pouvoir être considérée comme profession constituée) et la recherche sur la professionnalisation, dans ce domaine, peuvent-elle s'exercer, (Wittorski, 2008) ?

Il n'est pas anodin de souligner, à ce propos, que la formation professionnelle et la recherche sur cette formation ont pourtant longtemps avancé de pair, s'alimentant l'une et l'autre au gré des débats professionnels et sociaux sur l'importance d'accentuer tel ou tel aspect, d'en chercher la rationalisation ou au contraire la diversification, selon les périodes plus ou moins forte de sous-emploi ou la montée générale du besoin de qualification⁶. Ces intérêts partagés de la recherche et du monde professionnel connaissent cependant aujourd'hui certaines limites. Ainsi, l'accent mis ces dernières années sur l'individualisation dans la gestion des ressources humaines a participé à un renversement de perspective, incitant les professionnels à délaisser le « modèle de la qualification », hérité des avancées sociales de l'après-guerre, au profit d'un « modèle de la compétence » (Le Boterf, 2002, Oiry, 2004). L'individualisation des carrières, privilégiant les compétences au diplôme et la performance à la qualification, a contribué de plus à mettre en exergue la demande d'autonomisation et de responsabilisation, parfois même en contradiction avec les acquis sociaux de groupes professionnels entiers (Oiry, 2004). Depuis le milieu des années 2000, ce changement de paradigme s'est encore accentué avec l'omniprésence d'un discours mobilisant le terme de professionnalisation, qui n'est lui-même pas dénué, malgré le glissement sémantique de « qualification » à « compétence » puis de « compétence » à « professionnalisation », d'un arrière-fond idéologique, pourtant souvent passé sous silence (Wittorski, 2008).

Le paradoxe est tel, pour la recherche concernant les évolutions de la formation, que c'est même le législateur qui a inscrit en 2004 le terme de professionnalisation dans le dispositif de FPC, qualifiant ainsi divers « contrats » ou « périodes » visant l'insertion, la réinsertion ou l'accompagnement de populations variées (jeunes, demandeurs d'emplois, seniors) ... sans que les chercheurs n'aient, jusqu'alors, réellement défini à quoi cette professionnalisation se référerait. Or, comme le note Wittorski (2008), le terme de professionnalisation reste ambigu, se référant selon le contexte à des activités, à des individus voire à des collectifs de travail. En d'autres termes, la recherche semble aujourd'hui à la peine pour faire face aux évolutions du monde professionnel quand l'homme politique, dans sa volonté de mise sous contrôle du « maquis inextricable »⁷ de la FPC n'a de cesse d'accentuer la demande de rationalisation et d'amélioration de performance du secteur de la formation. Devant cette « injonction de professionnalisation », qui s'impose désormais à l'ensemble des institutions de formations et jusqu'au monde universitaire, quelle peuvent être les réponses à apporter ?

⁶ C'est ainsi qu'il est possible d'analyser, par exemple, les rapports entre l'intérêt croissant pour les recherches portant sur l'individualisation et l'autoformation, tout au long des années 90, et l'inscription dans la loi de dispositifs tels que le Droit Individuel à la Formation (DIF), au milieu des années 2000. De même, les recherches sur le rôle de l'expérience en formation des adultes et la reconnaissance des apprentissages informels et non formels, tout au long des années 80 et 90, ont probablement fait écho au besoin, d'un point de vue macro-économique, de reconnaître cette expérience dans le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), au début de cette même décennie.

⁷ L'expression est de N. Sarkozy présentant le 3 mars 2009 la réforme de la formation professionnelle, avec pour objectif de réduire le nombre d'organismes gestionnaires de la FPC (les OPCA) et de financer un Fonds d'Investissement Social (le FPSPP). Cette réforme, votée le 24 novembre 2009, devrait permettre selon lui de « mieux orienter les fonds de la formation professionnelle vers ceux qui en ont le plus besoin (demandeurs d'emploi et salariés peu qualifiés) ; développer la formation dans les petites et les moyennes entreprises ; (mieux) insérer les jeunes sur le marché du travail ; améliorer la transparence et les circuits de financements et mieux évaluer les politiques de formation professionnelle ; et enfin (...) simplifier, mieux informer, mieux orienter et accompagner les salariés et les demandeurs d'emploi (...) qui doivent être au coeur du système au lieu d'en subir la complexité ».

FORMER ET PROFESSIONNALISER LES FORMATEURS A L'UNIVERSITE

Parmi les réponses possibles au défi de la professionnalisation du secteur de la formation, deux propositions à la fois concurrentes et complémentaires, de la part des universités formant aux métiers de la formation, semblent intéressantes à mentionner.

Historiquement, la première réponse, d'ordre collectif, a consisté à développer l'offre de formations professionnalisantes, dans ces métiers, et ceci dans la continuité d'un double mouvement. L'un consistait, pour la formation initiale, à répondre à l'accusation d'éloignement croissant de l'université vis-à-vis du monde professionnel même si, de ce point de vue, on oublie trop souvent que l'université, depuis ses origines, reste un lieu de préparation à des formations professionnelles de très haut niveau (droit, médecine, etc.). Mais à partir des années 1960, le mouvement de « reprofessionnalisation » s'est développé, en France, avec la création de Diplômes d'Etudes Universitaires de Sciences et Techniques, de Diplômes Universitaires de Technologies, puis plus récemment de Licences et Masters Professionnels (Bourdoncle et Malet, 2007 ; Leclercq et Marchive, 2007). L'autre mouvement, en parallèle, a concerné le développement d'une offre de formation continue pour les professionnels déjà en poste, et ce, dès le début des années 1970, dans une tentative de rendre l'université plus accessible à ces acteurs de la formation et de participer ainsi à leur propre professionnalisation. Mais quarante ans plus tard, le bilan de cette offre de formation continue universitaire reste mitigé (Terrot, 2007) : hostilité des « notables » de l'université vis-à-vis de la formation continue malgré l'innovation de quelques « pionniers militants », postes d'enseignants-chercheurs qui se sont « évaporés » de la formation continue vers la formation initiale, ambiguïté du discours prônant la formation tout au long de la vie, mais aussi réalité d'une activité marchande de la formation continue dévoyant les objectifs initiaux de promotion sociale de formateurs et de recherche sur la formation d'adultes ... en résumé, selon Terrot, « le compte n'y est pas ».

Aujourd'hui, il est loisible de critiquer, comme s'y emploie Agulhon (2007) par exemple, la conception « adéquationniste » de l'offre de formation initiale et continue des universités, dans les métiers de la formation comme dans l'offre de formation, de manière plus générale : autonomisation des universités et instrumentalisation des formations profitent alors, selon Agulhon, aux responsables de cette offre, qui agissent comme des « petits entrepreneurs », sélectionnant leur public et jouant la carte de la concurrence en usant et abusant des vocables de professionnalisation, de compétence et d'adéquation des formations aux besoins du marché, pour offrir des diplômes dits « professionnalisants ». Pourtant, comme le montre aussi Agulhon (2007), les caractéristiques communes de ces diplômes restent l'opacité et l'ambiguïté, voire l'impossible décryptage des connaissances et des compétences réellement visées derrière des intitulés indéchiffrables et difficiles à différencier. La prolifération de ces diplômes professionnels et de ces « curricula indigènes » revendiquant autonomie et spécialisation locale, participeraient alors, selon Agulhon, à « l'assujettissement délibéré » de l'université à la demande économique en masquant une autre finalité : « l'hybridation du service public ». Il en va de même pour ce qui concerne l'offre plus spécifique adressée aux métiers de la formation (Bouyssières, 2005 ; Leclercq et Marchive, 2007) : offre éclatée dans des diplômes nombreux mais à la faible visibilité, normalisation approximative empêchant toute vue d'ensemble en termes de contenus, de volumes horaires et de débouchés, avenir incertain des diplômes, coûts disparates mais toujours très élevés (en particulier pour les Masters Professionnels), etc. ; cette grande variété, qui constitue un des atouts de la formation universitaire est aussi l'une de ses principales faiblesses et participe même d'une sorte de « déprofessionnalisation » des métiers de la formation. Car si l'injonction de professionnalisation participe d'un côté d'une certaine « marchandisation de l'université » (Agulhon, 2007), mêlant enjeux économiques et sociaux, elle comporte des risques importants de dérives : autofinancement et concurrence pourraient même, à terme, « nuire à la réputation d'excellence de l'université, voire remettre en cause l'indépendance des enseignants » (Leclercq et Marchive, 2007, p. 54).

Au final, derrière les divers intitulés de responsables de formation, ingénieurs de formation ou formateurs de formateurs, le recensement des « préparations aux métiers de la formation » reste difficile à établir, dans l'offre universitaire⁸ quand, sur le marché de l'emploi, les pratiques de recrutement ne sont pas toujours en relation avec les diplômes obtenus (Leclercq et Marchive, 2007). C'est dans ce contexte de « semi-professionnalisation » que le Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation a proposé, en 2005, une réflexion portant sur l'harmonisation de ces titres, diplômes, activités et compétences⁹.

En parallèle de la mise en place d'un dispositif recensant les titres et diplômes, en France (la Commission Nationale de Certification Professionnelle - CNCP, centralisant le Registre du même nom - RNCP), les responsables d'une quinzaine de Départements de Sciences de l'Éducation et de Services Universitaires de Formation Continue, répartis sur tout le territoire, ont en effet souhaité clarifier leur offre de formation initiale et continue pour accompagner cette (re)professionnalisation (Leclercq et Marchive, 2007). C'est dans ce but que le Réseau a édité, en 2010, un « référentiel d'activités et de compétences » reposant sur une distinction, certes théorique, mais ayant au moins pour avantage de participer à cet effort d'identification et de clarification de l'offre. Ce référentiel propose ainsi une cartographie des activités et des compétences correspondant aux différents métiers de la formation ou tout au moins à quatre « profils-types » : (1) formateur-animateur, (2) formateur/concepteur pédagogique, (3) responsable de formation/formateur-coordonateur et (4) consultant en formation/ingénieur de formation/responsable d'organisme de formation. Comme toute catégorisation, cette référentialisation reste bien sûr imparfaite, souligne Sorel (2010) dans son introduction à la présentation du référentiel interuniversitaire. Par ailleurs, elle ne répond pas non plus à toutes les problématiques de « dilution » de la fonction dans des activités diverses, de « segmentation » de la formation dans des catégories et des compétences spécifiques, ni de « reconnaissance » d'une professionnalité évolutive (Sorel, 2010). Enfin, comme de nombreux autres efforts de référentialisation effectués jusqu'ici pour différents métiers de la formation, notamment pour les formateurs (Balleux, 2002 ; Kops et Pilling-Cormick, 2002 ; Tremblay, 2003 ; Bouyssières, 2005 ; Eneau, 2005a), cette catégorisation a aussi tous les désavantages de la réduction de compétences et d'activités à des tâches et des capacités qui, par essence, nécessiteraient de dépasser ces clivages artificiels et supposeraient au contraire de savoir adapter l'action à la situation et au contexte.

Pour toutes ces raisons, le mouvement de professionnalisation des métiers de la formation continue d'osciller entre deux visions qui peuvent parfois paraître antagonistes, tant au chercheur qu'au praticien : entre une professionnalité conçue comme un ensemble de « compétences spécifiques adaptées à des visées locales », où le niveau de technicité et les savoir-faire de l'ingénierie prédomineraient, ou bien au contraire une professionnalité dont la capacité à savoir gérer la diversité des situations, à s'adapter, à recomposer et à remanier les formes d'intervention constituerait « un des paramètres spécifiques » (Sorel, 2010). Mais s'il n'est toujours pas possible de dire, aujourd'hui, que la « fonction formation » constitue un groupe social homogène et encore moins une « profession », au sens sociologique du terme (Paradeise, 2003 ; Dubar et Tripier, 2005 ; Mioche, 2005 ; Bourdoncle et Malet, 2007), l'effort collectif de ce Réseau d'Universités constitue tout au moins l'une des rares tentatives, en France, de (re)professionnalisation de ces métiers pour mettre en sens et en lisibilité l'offre de formation (initiale et continue) s'adressant aux acteurs de la formation des adultes.

⁸ Au-delà d'une évolution quantitative qui semble pourtant stable, l'offre de formation aux métiers de la formation permet de dégager deux tendances : à la fois dans la diversification des métiers, des compétences et des activités (conception, animation, insertion, accompagnement, conseil, etc.) et à la fois dans la structuration d'un groupe professionnel qui, malgré l'élévation du niveau de formation des acteurs (De Lescure, 2005) reste extrêmement hétérogène et segmenté (Leclercq et Marchive, 2007).

⁹ Ce Réseau National est coordonné depuis ses débuts en 2005 par l'Université de Picardie à Amiens ; la plaquette d'information du Réseau recensant ces métiers, activités et compétences est éditée depuis 2010 par le Service Formation Continue de l'Université Paris-Descartes.

FORMER ET PROFESSIONNALISER DANS DES DISPOSITIFS INNOVANTS

Face à cette mobilisation collective, qui n'aurait bien sûr de sens que si les professionnels eux-mêmes s'emparaient de la question de leur propre professionnalité (par exemple pour créer un ordre professionnel, mieux catégoriser leurs activités et les niveaux de diplômes nécessaires pour les exercer, etc.¹⁰), une autre forme de réponse à cette question de la professionnalisation peut être, pour les universités, de tenter une voie d'excellence dans une offre originale de formation. Il s'agit alors, selon l'expression de Wittorski (2008), de s'attacher à renforcer la « fabrication d'experts », c'est-à-dire de contribuer à la formation de professionnels de haut niveau et au développement de compétences très spécifiques, tout en participant à une logique de recherche d'efficacité et de légitimité plus grandes des pratiques de formation. Sans ignorer que cette logique peut participer à l'accentuation des effets de concurrence qui viennent d'être mentionnés à propos de l'offre universitaire et dont il convient de mesurer les risques, il s'agit pourtant de s'emparer de segments spécifiques ou de « niches » professionnelles où la demande sociale reconnaît dans cette offre une singularité que seule, justement, l'université peut encore offrir actuellement.

En effet, la particularité de l'université française, en comparaison d'organismes privés notamment, reste d'inscrire les apprenants dans des processus longs d'apprentissage (d'une année complète pour les adultes en reprise d'études à deux ou trois ans, voire plus, pour les étudiants de formation initiale s'inscrivant dans des parcours professionnalisants). La dimension réflexive et transformatrice de l'apprentissage s'y appuie alors sur l'exigence d'articulation entre un travail de terrain à visée opérationnelle et une recherche scientifique supposant abstraction et distanciation. Cette double capacité d'implication dans un milieu concret et d'appropriation d'une réflexion critique est probablement, d'ailleurs, ce qui fait le succès des formations dites « professionnalisantes » aux métiers de la formation, dont les Licences et Masters professionnels en particulier (Leclerq et Marchive, 2007).

Jouant la carte de la distinction, les universités sont ainsi amenées à renforcer les compétences tant professionnelles que réflexives de leurs étudiants pour leur permettre de penser et d'agir à la fois, dans des situations de travail de plus en plus complexes. Il s'agit alors d'intégrer des dimensions techniques variées (d'accompagnement, de conseil, etc.), pour des parcours toujours plus diversifiés (insertion, réinsertion, évolution professionnelle, etc.) dans des dispositifs sans cesse plus nombreux (validation des acquis de l'expérience, formation à distance, etc.). Certes, le risque est grand aussi, dans cette inflation des contenus, d'aller vers une dispersion et une perte accentuée des repères pour des acteurs qui peuvent être, à l'image des praticiens-chercheurs travaillant les questions de l'accompagnement, de la valorisation de l'expérience ou de l'analyse des trajectoires individuelles, passablement désarmés devant la « nébuleuse » que recouvrent parfois, aujourd'hui, leurs propres fonctions (Bézille et Courtois, 2006 ; Labelle et Eneau, 2008 ; Paul, 2009). Mais ce pari sur l'exigence d'intelligibilité de l'action peut être aussi le déploiement d'une offre très pointue, dans une visée de spécialisation plus grande, de manière à articuler ces deux dimensions de la formation universitaire, visant le développement de capacités de haut niveau, réflexives et techniques à la fois. Un exemple précis de dispositif de formation universitaire peut permettre d'illustrer ce propos.

Dans le cadre d'un autre regroupement entre partenaires universitaires (à Rouen et à Lyon) et le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED), un parcours de formation aux métiers de l'éducation est proposé, depuis 2001, dans un dispositif de Formation Ouverte et A Distance (FOAD) (Wallet, 2007). Ce Campus Numérique, baptisé FORSE (pour Formation et Ressources en Sciences de l'Education), offre la possibilité à près d'un millier d'étudiants par an de suivre leur cursus d'études à distance. Dès la Licence, une option est proposée

10 Rappelons que pour la sociologie des professions, les attributs d'une profession sont identifiables non seulement en termes de formation initiale et de diplôme, mais aussi d'accès régulé et contrôlé à l'exercice professionnel, d'existence d'un ordre du groupe professionnel (ordre des architectes, des médecins, etc.) mais aussi d'un code déontologique ou d'un cadre éthique formalisé et commun.

Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». In M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (Collection Cogito) (pp. 195-212). Côte Saint-Luc (Québec) : Éditions Peisaj.

pour professionnaliser les étudiants dans les métiers de la formation d'adultes et cette spécialisation se poursuit en Master 1 et Master 2¹¹. Les étudiants, dans leur quasi-totalité des adultes en reprise d'études, sont quelques dizaines chaque année à choisir cette spécialisation en formation d'adultes. Le scénario pédagogique de leur accompagnement, proposé à partir du Master sous la forme de travaux collaboratifs basés sur des études de cas, a été largement décrit par ailleurs (Siméone et al., 2007 ; Eneau et al., 2008).

En ce qui concerne la professionnalisation dans les métiers de la formation, différents domaines de connaissances et de compétences sont visés, qui reprennent largement l'offre classique de formation universitaire en présence. L'originalité du dispositif vient plutôt du fait qu'en mobilisant la modalité de la formation à distance, le scénario pédagogique collaboratif est basé sur une approche par compétences, où les étudiants ont à développer des capacités de résolution de problèmes en groupes, mobilisant leurs connaissances professionnelles et les acquis issus de leur propre expérience. Au-delà de l'appropriation individuelle de savoirs, la spécificité de ce mode de travail est de viser aussi le développement de compétences transversales telles que la réflexivité et l'analyse critique, le travail collaboratif, la maîtrise d'outils de travail « en ligne » pour apprendre et collaborer à distance, etc. De plus, les études de cas sont basées sur des travaux de recherche dans des domaines qui sont proches de l'exercice professionnel ou d'apprentissage de ces étudiants adultes : recherches portant sur le travail à distance et la collaboration en ligne, sur les représentations sociales des professionnels de secteurs variés (travail social, métiers de la santé, etc.), sur la dynamique des groupes dans les situations de formation, sur l'identité professionnelle de divers groupes sociaux, le développement des ressources humaines, etc.

Le pari est ainsi de partir de situations concrètes et de contextes réels, mais d'utiliser pour ce faire des travaux scientifiques du domaine de l'éducation et de la formation des adultes, en créant des situations-problèmes qui amènent les étudiants à travailler sur leurs propres connaissances et leurs propres représentations (par la lecture, la recherche documentaire, l'échange avec les pairs, etc.). Ce scénario conduit les étudiants à produire leurs savoirs et non à leur transmettre des contenus standardisés, dans des domaines d'activités qu'ils connaissent pour partie, mais dans un exercice de distanciation et de lecture critique qui les amène à reconsidérer les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de cette activité. Certes, ce type de démarche pourrait aussi être systématisé dans des formations universitaires « en présence » ; mais la particularité du dispositif est ici de développer, en plus des savoirs traditionnels des métiers, des compétences transversales pour apprendre en groupe et surtout, ici, pour travailler à distance.

In fine, l'objectif est de permettre l'appropriation d'outils techniques et la familiarisation avec des situations de travail utilisant des technologies auxquelles les formations classiques en présence ne les préparent pas ou très peu seulement. Ce nouveau type de formation, s'adressant à des professionnels dans le cadre de leur formation continue, participe alors, à sa manière, à former aux métiers de la formation mais aussi à « former des formateurs à distance », supposant qu'ayant été eux-mêmes apprenants à distance, ces professionnels auront développé des compétences complémentaires pour former à leur tour d'autres apprenants aux métiers de la formation, à distance aussi bien qu'en présence (Salam et Valmas, 2009 ; Magnoler, 2010).

EN GUISE D'OUVERTURE ...

Ainsi, dans le cas du Réseau des Universités, participant à clarifier et rationaliser le champ de la formation universitaire dans les métiers de la formation, tout comme dans le cas du Campus Numérique FORSE, participant à développer des compétences spécifiques pour

¹¹ La Licence générale, en France, correspond au Baccalauréat québécois et le Master 2 à la Maîtrise québécoise ; deux options, l'une professionnelle, l'autre de recherche, sont offertes au niveau de ce Master 2, qui est par ailleurs le plus haut degré de l'enseignement supérieur avant la thèse.

Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». In M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (Collection Cogito) (pp. 195-212). Côte Saint-Luc (Québec) : Éditions Peisaj.

former à distance, les pratiques de formation réinterrogent le rôle que peuvent jouer les universités dans la professionnalisation de ces métiers. Aucune formule ne saurait, à elle seule, résoudre l'ensemble des difficultés qui se présentent aujourd'hui à ce secteur. Toutefois, chacune tente à sa manière de répondre à la complexification croissante des activités, des contextes et des situations. Chaque dispositif cherche, autant que possible, à développer les compétences complexes « d'ensemblier », selon l'expression de Deguerry (2006), soit celles d'un « homme-orchestre » capable d'administrer, de coordonner et de gérer la formation (dans la gestion de projet, dans la stratégie, etc.), de maîtriser des savoirs et des savoir-faire pédagogiques, didactiques et méthodologiques (en utilisant de manière pertinente différents outils et méthodes, en présence ou à distance, etc.), de faire preuve d'aptitudes relationnelles et communicationnelles adaptées à des contextes variés (notamment pour la collaboration, la régulation de groupes, etc.) et enfin de développer des capacités de recherche, d'analyse et de distanciation critique.

Cette tentative de « fabrication d'experts », pour paraphraser Wittorski, peut aussi sembler vaine et illusoire, tant l'adaptabilité, la réflexivité et un fort degré d'autonomie sont aujourd'hui requis pour pouvoir répondre à des activités et à des situations variables et imprévisibles. La formation à ces métiers, à l'université comme ailleurs, ne peut dès lors paraître que modeste et pragmatique, travaillant de manière progressive l'acquisition de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes de plus en plus complexes et sur une durée nécessairement longue, dans une logique curriculaire qui vise l'acquisition progressive de savoirs et le développement continu de compétences de haut niveau pour répondre à cette complexité. Mais à l'image de l'ensemble des métiers de l'éducation (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Altet, Guibert et Perrenoud, 2010), il ne semble guère exister de voie alternative à cette injonction de « montée en compétences » des acteurs de la formation, sous peine de voir au contraire s'accroître encore le processus de leur déqualification et même de leur « déprofessionnalisation » (Perrenoud, 2010).

Enfin, si la recherche d'un plus grand professionnalisme (dans la capacité à agir) peut contribuer à sa manière à la professionnalisation des acteurs de la formation (dans le processus d'acquisition de compétences), la préparation à ces métiers ne répond toutefois pas à la question cruciale de leur professionnalité (et à la construction réflexive par le groupe social lui-même d'une identité professionnelle commune, de valeurs collectives et d'un savoir-faire partagé), qui ressort aussi d'un problème de reconnaissance et de légitimité dont il reste aux professionnels eux-mêmes la responsabilité de s'emparer.

L'université peut certes contribuer à cet effort de professionnalisation, grâce à des diplômes plus homogènes et mieux reconnus en termes d'emplois et de qualifications. Bien sûr, on peut déplorer aussi que la recherche sur les métiers de la formation reste désespérément pauvre, et ce quarante ans après son institutionnalisation (De Lescure, 2005 ; Jobert, 2007). Mais si ce peu de connaissances peut se constater tant au niveau macroéconomique et socioprofessionnel qu'au niveau des trajectoires et des parcours individuels, il resterait alors aux universités (et plus globalement à l'ensemble des responsables de formation aux métiers de la formation) à prendre leur part dans l'effort de clarification et de visibilité de l'offre de formation, de manière à impulser (ou au moins accompagner de façon formelle) la professionnalisation dans ces métiers et contrer cette incohérence apparente qui mine l'écart entre discours et pratiques. À défaut, la volonté politique et économique de mainmise sur le « maquis » de la formation professionnelle n'en sera que plus légitimée et les formateurs, ayant loupé le train de la « formation tout au long de la vie », dont ils devraient pourtant être les acteurs incontournables, resteront, pour de longues décennies encore, les « grands oubliés » ou les « laissés pour compte » de l'histoire de la formation professionnelle (Solar 2002) ... victimes consentantes de leur professionnalisation ratée (De Lescure, 2008).

REFERENCES

- Agulhon C. (2007)**, La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? Dans R. Bourdoncle et R. Malet, Nouveaux cursus, nouveaux diplômés : la formation professionnelle des formateurs à l'université, *Recherche et formation* n° 54 (pp. 11-28).
- Altet M., Paquay L., Perrenoud P. (2002)**, *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck.
- Altet M., Guibert P., Perrenoud P. (dir.) (2010)**, Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation, *Recherches en éducation* n° 8.
- Balleux A. (2002)**, Dynamiques de formation sur le lieu de travail : paroles de formateurs, *Pistes*, vol. 4 n°1.
- Bézille H, Courtois B. (dir.) (2006)**, Penser la relation expérience-formation. Lyon : Chronique Sociale.
- Bourdoncle R., Malet R. (dir.) (2007)**, Nouveaux cursus, nouveaux diplômés : la formation professionnelle des formateurs à l'université, *Recherche et formation* n° 54.
- Bouyssières P. (2005)**, Pensée professionnelle et engagement des formateurs, dans E. De Lescure, F. Laot et P. Olry, *Que sont les formateurs devenus? Education permanente*, n°164 (pp. 77-90).
- Deguerry N. (2006)**, Métiers de la formation et métiers de la FOAD, *Compte rendu de l'Agora du Carrefour numérique*, Paris, juin 2006.
- De Lescure E. (2005)**, Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever mais reste dispersé. Dans E. De Lescure, F. Laot, P. Olry (dir.), *Que sont les formateurs devenus ? Education permanente*, n° 164 (pp. 39-50).
- De Lescure, E., (2008)**, Les formateurs d'adultes et leur professionnalisation : du rejet à la fascination, in F. Laot et E. De Lescure (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris : L'Harmattan (pp. 89-109).
- De Lescure E., Laot F.F., Olry P. (dir.) (2005)**, *Que sont les formateurs devenus ? Education permanente*, n° 164.
- De Lescure E., Frégné C. (dir.) (2010)**, *Les métiers de la formation - Approches sociologiques*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Dorel A., Deret E. (2007)**, Quête identitaire des formateurs: entre reconnaissance et souffrance, *Journée d'échanges du réseau Training of trainers network*, Paris, 19 juin 2007.
- Dubar C. (2004)**. *La formation professionnelle continue* (1^{ère} édition 1984). Paris : La Découverte.
- Dubar C., Tripiér P. (2005)**, *Sociologie des professions* (1^{ère} édition 1998). Paris : Armand Colin.
- Eneau J. (2005a)**, *La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan, 2005.
- Eneau J. (2005b)**, Former des "hyper-apprenants" : enjeux actuels de la formation professionnelle, in L. Marchand et N. Lauzon (dir.), *Formation, TIC et milieu de travail*, Montréal : REFAD (pp. 29-51).
- Eneau J. (2011)**, L'autoformation face aux évolutions du contexte français de la formation professionnelle. Dans F. D'Ortun, *L'autoformation, Carrièreologie Vol.12, n° 1-2*.
- Eneau, J., Simonian, S., Siméone, A. (2008)**, TIC et enseignement supérieur : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? *Actes du Colloque "Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur"*, Brest 17-20 juin 2008 (pp. 267-274).
- Foucher R. (dir.) (2000)**. *L'autoformation reliée au travail - Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Montréal : Editions Nouvelles.
- Gérard F. (2009)**, Ce que travailler « dans la formation » veut dire. Dans Barbier J. M. (et al.) (dir). *Encyclopédie de la formation*. Paris, PUF (pp. 387-413).
- Jobert G. (2007)**, *Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement*, Paris : Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Eneau, J. (2011). Professionnaliser les métiers de la formation à l'université : de la « formation de formateurs » à la « formation à distance ». In M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales* (Collection Cogito) (pp. 195-212). Côte Saint-Luc (Québec) : Éditions Peisaj.

- Labelle J.M., Eneau J. (dir.) (2008)**, *Apprentissages pluriels des adultes, questions d'hier et d'aujourd'hui*, Paris : L'Harmattan.
- Kops, W. J., Pilling-Cormick J. (2002)**. Le rôle des formateurs dans les organisations qui ont une approche autodirigée de la formation. In P. Carré et A. Moisan (dir.). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan (pp. 307-328).
- Laot F., De Lescure E. (dir.) (2006)**, Formation de formateurs d'adultes. Approche historique, *Recherche et formation*, n° 53.
- Laot F., De Lescure E. (dir.) (2008)**, *Pour une histoire de la formation*, Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2002)**, *Développer la compétence des professionnels*. Paris. Éditions d'Organisation.
- Leclercq V., Marchive A. (2007)**, Les formations professionnalisantes en Sciences de l'Éducation : état des lieux et évolutions. Dans R. Bourdoncle et R. Malet, Nouveaux cursus, nouveaux diplômes : la formation professionnelle des formateurs à l'université, *Recherche et formation* n° 54 (pp. 47-62).
- Magnoler P. (2010)**, *Une formation on line pour former l'enseignant réflexif*, dans M. Altet, P. Guibert, P. Perrenoud, *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, *Recherches en éducation* n° 8 (pp. 85-96).
- Mioche A. (2005)**, Profession et professionnalisation : quelques travaux sociologiques fondateurs de la notion de profession, in M. Sorel, R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en actes et en question*. Paris : L'Harmattan (pp. 173-182).
- Oiry E. (2004)**, *De la qualification à la compétence, rupture ou continuité ?* Paris, L'Harmattan.
- Paradeise C. (2003)**, Comprendre les professions : l'apport de la sociologie - Les mondes professionnels, *Sciences humaines*, n° 139.
- Paul M. (2009)**, L'accompagnement dans le champ professionnel, *Revue Savoirs* n° 20, 2009/2 (pp. 11-63).
- Perrenoud P. (2010)**, Les processus de (dé)professionnalisation entre savoir, rapport au savoir et contrôle. Dans M. Altet, P. Guibert, P. Perrenoud, *Formation et professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation*, *Recherches en éducation* n° 8 (pp. 121-126).
- Salam P., Valmas V. (2009)**, Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne, *Actes du Colloque EPAL*, juin 2009, Université Stendhal-Grenoble.
- Siméone, A., Eneau, J., Rinck, F. (2007)**, Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne, *International Journal of Information Sciences for Decision Marketing*, n° 29 (en ligne sur : <http://isdsm.univ-tln.fr>)
- Solar C. (2002)**, Une place au soleil pour les formateurs d'adultes: une suite sans variation. In B. Voyer (dir.) *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Montréal : Cahiers Scientifiques de l'ACFAS.
- Sorel M. (2010)**, Introduction au document de présentation. *Référentiel d'Activités et de Compétences du Réseau National des Universités Préparant aux Métiers de la Formation*. Paris : Paris Descartes.
- Terrot, N. (2007)**, Note de lecture sur J. Denantes (2006), Les universités françaises et la formation continue (Paris, l'Harmattan), *Revue Savoirs* n° 13 (pp. 104-107).
- Tremblay N. A. (2003)**. *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Voyer B. (dir.) (2002)**, *Formateurs et formatrices d'adultes : identités professionnelles, pratiques et conditions de travail*, Montréal : Cahiers Scientifiques de l'ACFAS.
- Wallet J. (dir.) (2007)**, *Le Campus Numérique FORSE, analyses et témoignages*. Rouen : PURH.
- Wittorski et Sorel (2005)**, *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski R. (2007)**, *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski R. (2008)**, *La professionnalisation*, *Revue Savoirs* n° 17 (pp. 11-38).

SITOGRAPHIE :

ANI (2009), Accord National Interprofessionnel du 7 janvier 2009 portant sur le développement de la formation professionnelle tout au long de la vie professionnelle, la professionnalisation et la sécurisation des parcours professionnelles (accessible sur : [www.centre-info.fr/IMG/pdf ANI 7 janvier.pdf](http://www.centre-info.fr/IMG/pdf_ANI_7_janvier.pdf) consulté le 14.10.10)

Carle J.C., Cherpion G. (2009), *Rapport de la Commission Mixte Paritaire chargée du projet de loi relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie*, Rapport n° 1950 de l'Assemblée Nationale et n° 7 du Sénat, octobre 2009. Paris : Assemblée Nationale et Sénat (accessible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/13/rapports/r1950.asp> consulté le 14.10.2010).

Centre Inffo (2010), *Le dispositif de formation professionnelle continue en France*, Paris : Centre Inffo (<http://www.centre-info.fr/-Systeme-de-formation-.html>, consulté 28.03.2010).

CPNP (2008), *Bilan social 2007 de la formation professionnelle*. Paris : Institut d'Informations et de Conjonctures Professionnelles, Commission Paritaire Nationale de Prévoyance (accessible sur : http://www.carif-idf.org/jcms/db_22075/bilan-social-2007-de-la-formation-continue, consulté le 14.10.2010).

Dares (2009a), *L'offre de formation continue en 2007*, Premières informations, premières synthèses, n° 40-4. Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi. Paris : Direction de la Recherche, des Etudes et des Statistiques (accessible sur www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/2009-10-40-4.pdf, consulté le 14.10.10).

Dares (2009b), *La dépense nationale pour la formation professionnelle continue et l'apprentissage en 2007*, Premières informations, premières synthèses, n° 49-2. Ministère de l'économie, des finances et de l'emploi. Paris : Direction de la Recherche, des Etudes et des Statistiques (accessible sur : www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/2009-12-49-2.pdf, consulté le 14.10.10).

FFP (2010), *Bilan social 2008*, Paris : Fédération de la Formation Professionnelle. (accessible sur : <http://www.ffp.org/doc-23-bilan-social-2008.html>, consulté le 14.10.10).

PLF (2009), *Projet de Loi de Finance pour 2009 - Annexe Formation Professionnelle*, Paris : Ministère de l'économie et des finances (accessible sur : <http://www.assembleenationale.fr/13/dossiers/> consulté le 28 mars 2009).

PLF (2010), *Projet de Loi de Finance pour 2010 - Annexe Formation Professionnelle*, Paris : Ministère de l'économie et des finances (accessible sur : <http://www.performance-publique.gouv.fr/farandole/2010/pap/pdf/Jaune2010formationprofessionnelle.pdf>, consulté le 14.10.10).

Sarkozy N. (2009), Réforme de la formation professionnelle, *Discours d'Alixan*, 3 mars 2009 (accessible sur : <http://www.elysee.fr/president/root/bank/pdf/president-6455.pdf>, consulté le 14.10.10).

Seillier B., Carle J.C. (2007), *Fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle*, Rapport n° 365, Mission d'information commune du Sénat. Paris : Sénat (accessible sur : <http://www.senat.fr/noticerap/2006/r06-365-1-notice.html>, consulté le 14.10.10).