



HAL
open science

Le RESP, un dispositif durable d'échanges de professionnalités : premiers éléments constitutifs d'une didactique de la professionnalisation

Laurent Madec, Max Masse

► To cite this version:

Laurent Madec, Max Masse. Le RESP, un dispositif durable d'échanges de professionnalités : premiers éléments constitutifs d'une didactique de la professionnalisation. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles : "Transmettre?" - Atelier 34 : Organisation apprenante et coopérative, Jul 2012, Paris, France. [13 p.]. halshs-00867058

HAL Id: halshs-00867058

<https://shs.hal.science/halshs-00867058>

Submitted on 27 Sep 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.



Communication n° 51/74 – Atelier 34 : Organisation apprenante et coopérative

Le RESP¹, un dispositif durable d'échanges de professionnalités

1^{ers} éléments constitutifs d'une didactique de la professionnalisation

Laurent Madec, Département Santé Environnement Travail (DSET), Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique, Rennes. France.

Max Masse, Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Marcy L'Etoile. France.

Centre interdisciplinaire de recherche sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences. Université de Rouen. France

Résumé :

Le Réseau des écoles de service public (RESP) en France est un dispositif dont la force consiste à assumer une cohésion globale dans, avec et pour les Écoles adhérentes à travers une recherche conceptuelle (pour comprendre) et opérationnelle (pour agir) dans l'ensemble de leurs actions formatives.

Les problématiques interprofessionnelles ont fondé et fondent ses actions considérant que le travail sur les articulations entre les champs d'intervention des différents acteurs de service public est un gage d'efficacité. Pour ce faire, le RESP a toujours associé situations de travail et de formation à travers le vocable de professionnalisation, devenu depuis un enjeu social et sociétal.

Cette contribution se fixe pour ambition de comprendre en quoi le RESP est un dispositif interinstitutionnel de transmission et de partage de professionnalités qui favorise socioconstruction et socioproduction de connaissances et de savoir-faire professionnels.

Par sa structure réseau, du fait de son rôle de facilitateur en amont des processus pédagogiques et au regard de ses actions de capitalisation des moyens, des expériences et des projets, nous considérerons que le RESP fonctionne dans une logique d'ingénierie coopérative de la prescription.

Ainsi, par sa volonté d'associer éducation, formation, travail et recherche, le RESP peut être regardé comme un vecteur de professionnalisation et un transmetteur durable d'interprofessionnalités.

Mots clés :

Professionnalisation, socioconstruction, coopération, gouvernance, interprofessionnalité

¹ Réseau des écoles de service public

Le réseau des écoles de service public (RESP) s'est constitué en 1995 autour de neuf institutions de formation professionnelle de cadres du service public français². Elles se sont engagées à développer des réflexions et actions à partir de quelques références partagées telles que :

- une identité commune autour de la culture de service public
- une volonté d'enrichissement collectif par la diversité des approches de cette culture
- une volonté de promotion de leurs travaux tant au niveau national qu'international
- un positionnement spécifique dans l'enseignement professionnel postuniversitaire
- des activités, organisations, cadres d'intervention qui se complètent ou se recouvrent.

Le développement des activités des écoles, l'évolution rapide du nombre d'institutions y participant, la mise en commun de ressources pédagogiques, la prise en charge financière et administrative partagée (économie d'échelle) d'un certain nombre d'activités conduites au profit commun des membres du réseau, ont conduit à la recherche d'une structuration. Celle-ci fondée sur l'esprit qui a présidé à la naissance du réseau, devait lui apporter une pérennité de fonctionnement ainsi qu'une visibilité institutionnelle à partir d'une répartition claire des tâches, des responsabilités et de la communication.

Le RESP, des écoles en « structure réseau »

Pour mettre en œuvre ce projet, les écoles, quelques soient leurs tailles ou leurs « représentativités », ont choisi le modèle de la structure en réseau pour un fonctionnement souple, non centralisé, à géométrie variable et pour mettre en synergie des objectifs et des moyens humains et matériels sur l'ensemble du territoire tout en gardant leur indépendance juridique et financière et les singularités qui sont les leurs.

La structure en réseau est une structure où plusieurs parties prenantes s'engagent dans des relations d'échanges dans le long terme. Liens organisés entre les structures, réciprocité, coordination, mutualisation, développement de stratégies collectives constituent les maîtres mots d'un projet, en quelque sorte, anticipateur des principes fondateurs de la Révision générale des politiques publiques (RGPP).

On peut penser avec Mintzberg (1999) que la pérennité du RESP est liée à la solidité de sa structure, dès lors que la somme des moyens employés pour rendre lisible son projet est mise en évidence par :

- la souplesse mais la rigueur de sa fonctionnalité (séminaires, groupe de travail...)
- son exigence de formalisation (recours à l'écrit par la convention, les actes de séminaire)
- son degré de standardisation (catalogue des formations)
- son approche collective des prises de décision (gouvernance par troïka, réunions annuelles des directions)
- la volonté de diffusion de ses actions (site internet, catalogue)
- le maintien de ses singularités, la différenciation et l'intégration (accueil des nouvelles écoles, séminaires inter écoles)

² Ecole nationale des douanes, Ecole nationale supérieure de la police, Ecole nationale d'administration pénitentiaire, Centre national de formation et d'étude de la protection judiciaire, Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Centre national d'étude supérieure de sécurité sociale, Ecole supérieure des personnels de l'encadrement du Ministère de l'éducation nationale, Ecole nationale du trésor public, Ecole nationale de la santé publique.

Comme rappelé sur le site du RESP, cette structuration a permis le développement des activités du réseau, l'évolution rapide du nombre d'institutions y participant ainsi que la prise en charge financière et administrative d'un certain nombre d'activités conduites au profit commun des membres du réseau.

Son investissement au sein de la Biennale internationale « *Education, formation, pratiques professionnelles* » se situe donc dans la logique et la cohérence globale de fonctionnement de ce réseau mais aussi de ses finalités dès lors qu'il organise un colloque sur « La transmission des valeurs de service public » dans les écoles du RESP (4 juillet 2012).

On pourra également citer dans ce bref panorama introductif l'ouvrage de C. Chauvigné, Guikot-Le Queux, Marzelier (2010) qui témoignent de l'activité du RESP depuis sa création et ouvrent des pistes pour assurer son développement. Nous avons retenu comme mot clé de cet ouvrage le terme de « professionnalisation » auquel il est consacré un chapitre spécifique mais dont l'esprit traverse chaque page jusqu'à sa conclusion.

Le RESP s'est donc constitué autour de la volonté d'hommes et de femmes en responsabilité dans les écoles de service public. Toutefois, nous allons considérer dans cette contribution que le Réseau des écoles de service public (RESP) est un sujet collectif anonyme et qu'il peut être regardé comme un dispositif durable d'échanges culturels et identitaires de professionnalités. Il constituerait en soi un vecteur de professionnalisation.

Eduquer, former, professionnaliser les adultes tout au long de leur vie personnelle, sociale et professionnelle

De la formation promotionnelle (révolution industrielle) à la promotion sociale (Debré, Loi 31 juillet 1959), de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (Loi du 16 juillet 1971) puis de la formation professionnelle tout au long de la vie (Loi du 2 février 2007) à la professionnalisation durable (Projet Leonardo Da Vinci CoPilote), les vocables se sont succédés et/ou superposés pour désigner et définir les conditions de formation post-scolaire des adultes et les temps et rapports entre travail, éducation et formation.

D'un point de vue macro, on peut penser que le changement significatif introduit par ces évolutions consiste à ce que « *les dispositifs [...] ont comme caractéristiques de ne plus être centrées sur des Offres de formation (cours et programmes, stages et catalogues) mais sur des Demandes d'aide aux apprentissages (formels, non formels, informels) et de leur validation* » (Dubar, 2006. P. 53).

En termes de ce qu'il était convenu d'appeler la « formation continue », il s'agit donc maintenant de repenser les processus de transmission et d'acquisition des savoir-faire professionnels. Il ne suffit aujourd'hui de proposer des stages en « tuyaux d'orgue », en « étagère » et « hors-sol » qui ne sont pensés et ne s'inscrivent ni dans des processus collectifs et globaux, ni dans des accompagnements individuels. Ils sont initiés et suivis aléatoirement au gré du jeu de l'offre et de la demande et d'expressions fourre-tout de besoins ou d'attentes singulières (dans la fonction publique il peut s'agir d'administrations centrales, d'instances de représentation, de services, de personnes). La réponse aux commandes institutionnelles descendantes par la production d'un catalogue de formation sauf-conduit ne suffit plus à répondre aux nouvelles obligations relatives à la formation professionnelle tout au long de la

vie. Il est maintenant question, en premier lieu, de penser et d'agir en termes de conception et de réalisation de parcours professionnels contextualisés à partir des demandes et des situations des apprenants. En second lieu, il est également nécessaire de passer d'une logique de production de masse pour des individus ou des groupes regardés comme des sujets collectifs anonymes (le stagiaire, le groupe) à une logique d'adaptation aux besoins de sujets praticiens apprenants (une personne humaine en situation d'apprentissage, des pairs en situation d'interactions sociales et professionnelles) confrontés à des reconfigurations et des pertes de repères multiréférencées (Masse, 2011), quelles soient culturelles, éthiques, identitaires, organisationnelles, géographiques.

Il en est de même pour la formation initiale professionnelle dans la fonction publique française (devenue formation statutaire) qui comprend des dispositifs de formation obligatoire et préalable à la prise de poste. La première vocation des écoles du RESP est d'assurer cette formation initiale que de nombreux travaux au sein de ce réseau ont nommé « professionnalisation ». Plus précisément le RESP a pour fonction de promouvoir la réflexion entre ses membres sur toutes les questions communes relevant de leur champ d'activité, l'information mutuelle sur les activités pédagogiques, les formations communes à leurs élèves et stagiaires portant notamment sur les conditions de mise en œuvre des politiques publiques ainsi que des actions de valorisation de leur partenariat à travers différents supports ou manifestations.

A partir du triple cadre de prescription institutionnelle et juridique international (UNESCO), européen (UE) et français, il s'agirait maintenant en quelque sorte de mailler le principe d'éducation permanente des adultes et l'obligation de formation professionnelle tout au long de la vie (coté apprenant) avec celle de professionnalisation (coté institution). C'est à partir de ce dernier point de vue que s'est construite l'analyse qui va suivre sur le RESP et sa posture de professionnalisation durable.

La professionnalisation, un enjeu social d'actualité(s)

Des liens complexes sont constatés entre formation et professionnalisation, on parle de « formation professionnalisante », de « professionnalisation de la formation », « professionnalisation de bénévoles ». D'autres encore associent éducation, emploi, travail et professionnalisation voyant dans cette dernière un « continuum » professionnel (Proglia, 2009).

La professionnalisation est également un terme multiréférencé dont la polysémie des déclinaisons et adressages rend perplexe. En 2009 une recherche sur Google a mené à 192 associations à ce terme, qui concerne autant un « cybercriminel » qu'un « circuit écologique et culturel » et début septembre 2012, la base Isidore du CNRS proposait plus de 4075 réponses.

Du point de vue des Universités, en mai 2011, lors de leur colloque intitulé « *Université et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ?* » les membres du Réseau des Universités préparant aux métiers de la formation (RUMEF) ont mobilisé une cinquantaine de contributeurs (110 pages d'actes) pour s'interroger sur la place et le rôle des Universités dans le mouvement de professionnalisation des acteurs de la formation.

En matière de recherche, les Actes du VIème colloque sur les Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES) intitulé « *Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes changements* » en juin 2011 regroupent les contributions de 181 chercheurs et

professionnels et comprennent 845 pages en deux tomes : l'état de la connaissance sur la professionnalisation a donc été fortement actualisé contribuant ainsi à prolonger de très nombreux travaux³ sur le sujet.

L'institut national du travail, de l'emploi et de la formation⁴ (INTEFP) a créé un site⁵ dédié au développement d'une culture de la santé et de la sécurité au travail dans la fonction publique. Le projet s'est affiché sous l'objectif : « Professionnaliser durablement les acteurs, les activités, les organisations, les contextes, les territoires : une histoire d'éducation, de formation, de travail et de recherche. Le site a connu plus de 500 000 visiteurs ces vingt derniers mois.

En 2004, un responsable d'une et le directeur des Etudes de l'INTEFP de l'époque regardaient la professionnalisation comme « *comme un processus par lequel un individu accède aux compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et s'identifie aux normes et valeurs du groupe social de référence*⁶ ». Depuis l'ouvrage du RESP déjà cité consacre un chapitre entier (soit 25 pages) à « *La professionnalisation comme plus value* » dans le cadre notamment des travaux du groupe Professionnalisation, études, recherche, formation (PERF), des séminaires de formateurs et de responsables de formation.

On constate ainsi, à tout le moins quantitativement, que la professionnalisation constitue aujourd'hui à la fois un enjeu social et un construit social, voire un enjeu de société autant pour l'opinion publique que pour celles et ceux qui l'étudient (les chercheurs) ou la mobilisent (les professionnels de la formation).

Un dispositif interinstitutionnel de transmission et de partage de professionnalités

Dans ces conditions, le RESP peut également être pensé comme un « dispositif » c'est-à-dire « *une organisation sociotechnique fonctionnelle qui organise et met en relation des humains et des moyens dans un environnement spécifique en vue de finalités précises* ». (Albero, 2004).

A partir des travaux de B. Albero (2010), on peut établir les premiers éléments d'identification du RESP comme vecteur de professionnalisation :

- il a fait vivre son projet fondateur (la convention) à partir de l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui ont orienté et structuré les décisions, actes et discours des acteurs (dispositif *idéal* à la fois visée idéale et concept directeur – fil rouge qui relie les structures, les interactions et les phases de réalisation)

³ Pour ne rester que dans la francophonie :

- Altet, Astier, Barbier, Convert, Develay, Fernagu-Oudet, Hébrard, Lang, Olry, Paquay, Pastré, Pelletier, Perrenoud, Cornaton-Roche, Sorel, Wittorski... (intelligibilité),

- Aballéa, Bourdoncle, Dubar... (sociologie)

- Ardouin, Conjard, Dennery, Devin, Le Boterf, Meignant... (optimisation)

⁴ Etablissement public administratif sous tutelle du ministre chargé du travail qui a en charge la formation de tous les agents de ce ministère et, notamment, celle des fonctionnaires de l'inspection du travail

⁵ <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/>

⁶ Chauvigné, C. Vandroz, D. (2004). Comment former aux compétences ? Modèles de la compétence, modèles de la formation. In 7^{ème} Biennale de l'éducation et la formation. Apprendre soi-même. Connaître le monde. Débats sur les recherches et les innovations. Atelier N° 1 : Quelle formation d'adultes pour réaliser "l'éducation tout au long de la vie" ?

- il a pris en compte les différentes réalités et ressentis des acteurs dans leur manière effective de faire vivre ses principes, méthodes et outils (dont le catalogue) sur le terrain, selon les contextes spécifiques, les dispositions, les compétences et les (inter)professionnalités (*dispositif réel et vécu*)

- il s'est assuré que de manière fonctionnelle soient mobilisées les bases communes de règles formelles et de cadres pratiques à partir desquels se sont menées les négociations et se sont prises les décisions (troïka, groupes de travail). Depuis 1996, il a montré une grande capacité d'adaptation (*dispositif fonctionnel de référence*).

Le RESP est un dispositif qui a pensé, structuré et agi ses projets à travers un idéal, des vécus et une fonctionnalité qui se sont exprimés dans les tensions entre les prescriptions descendantes qui l'ont institué et les prescriptions remontantes l'instituant. On peut penser qu'un processus d'institutionnalisation de la professionnalisation s'est profilé dès lors qu'à travers cette dernière se sont partagés et confondus les intérêts généraux et spécifiques de la fonction publique et de ses écoles, des Universités et des apprenants.

A titre d'exemple, lors des sessions inter-écoles, l'apprentissage se fait autant par l'apport de connaissances que par la confrontation d'acteurs divers des écoles du RESP et par des échanges entre « futurs institutionnels » qui devront être en interaction (magistrature, police, administration pénitentiaire, santé,...).

C'est au sein de ce jeu d'échanges que c'est construit depuis 15 ans un espace de transition et de transmission de professionnalités assurant ainsi la pérennité d'une forme de compétence collective dans des structures qui individuellement évoluent très (trop ?) rapidement selon le contexte économique, politique et stratégique du moment ; dans ce sens on peut parler de facteur de stabilité sur des valeurs communes établies.

Entre les écoles et leurs agents, entre les objets d'apprentissages et les personnes (formateurs ou apprenants) quelques soient leur âge, leur sexe, leur catégories, l'inter professionnalité a établi le « lien d'âmes » (Mauss). D'un point de vue anthropologique, la professionnalisation aura constitué à la fois la chose échangée (dans sa dimension matérielle et pragmatique) et l'esprit de cette chose (dans sa dimension immatérielle et conceptuelle).

On pourrait parler du RESP comme un facilitateur intergénérationnel⁷ de transmission de professionnalités. C'est en ce sens que nous pensons qu'il constitue un dispositif de professionnalisation durable des acteurs, des activités, des organisations, des territoires.

La professionnalisation durable : une rupture copernicienne ?

Des distinctions sont effectuées par les chercheurs pour comprendre les cultures d'actions éducatives d'enseignement, de formation, de professionnalisation (Barbier, 2005), les intentions des institutions et projets individuels versus logique de professionnalisation et de développement professionnel (Wittorski, 2007) ou encore les dynamiques identitaires dans leur rapport à la formation (Kaddouri, 2005).

Selon Wittorski (2005, 2007), et en s'appuyant, en particulier, sur les travaux de Bourdoncle, Aballéa, le terme « professionnalisation » vise plusieurs objets :

⁷ Au sens de génération de promotions, de stagiaires

- la professionnalisation des activités, voire des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...) ;
- la professionnalisation des acteurs, au sens à la fois de la transmission de savoirs et de compétences (considérées comme nécessaires pour exercer la profession) et de la construction d'une identité de professionnel ;
- la professionnalisation des organisations, au sens de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation.

La professionnalisation « met en scène » des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. Elle réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel c'est-à-dire qu'il est doté de la professionnalité (l'ensemble des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences caractérisant sa profession). La professionnalisation serait donc un processus de négociation, par le jeu des groupes sociaux, en vue de faire reconnaître l'autonomie et la spécificité d'un ensemble d'activités et un processus de formation d'individus aux contenus d'une profession existante. Dans le premier cas, il s'agit de construire une nouvelle profession et, dans le second, de former des individus à une profession existante.

Dès lors, Wittorski (2007) formule un postulat et une hypothèse :

- le postulat consiste à effectuer une distinction entre logique de professionnalisation (discours et dispositifs, souvent de formation, proposés par les organisations aux individus) et logique de développement professionnel (dynamiques de transformation des sujets dans les situations qu'ils rencontrent, notamment dans les dispositifs qui leur sont proposés).
- l'hypothèse est qu'il existerait, dans les dispositifs proposés, une tension fréquente entre l'offre de professionnalisation, c'est-à-dire le projet des organisations à propos des individus (l'image qu'elles se font des « bons professionnels », les « compétences » qu'elles prescrivent,... via les dispositifs qu'elles proposent) et les dynamiques de développement professionnel des individus, c'est-à-dire les transformations vécues par les individus au fil de leur itinéraire mais aussi les projets qu'ils portent à partir de leurs cultures, pratiques, expériences professionnelles antérieures (les histoires, genres, styles professionnels).

Tout se jouerait dans la tension binaire entre prescription descendante des organisations du point de vue de l'intention et de l'offre de professionnalisation et prescription remontante des sujets du point de vue des enjeux identitaires et du développement professionnel (Masse, 2010). A n'en pas douter les apports des nouveaux arrivants dans les ateliers des sessions inter écoles constituent une des éléments actualisés de cette prescription remontante.

Or au sein du RESP, on peut penser qu'un processus de professionnalisation durable a été possible grâce à nouveau mode de gouvernance combinant les commandes institutionnelles, les demandes sociales et les exigences scientifiques ; en quelque sorte une forme de « rupture copernicienne » au sein des mondes de l'éducation, de la formation, du travail et de la recherche.

Ceci est d'autant plus remarquable que les 3 modes de gouvernance proposés correspondent à des visions sans doute différentes au sein de chacune des écoles participantes, les valeurs communes à ces différentes écoles rendant par contre cohérentes la demande finale (exemple inspection du travail vs promotion de la santé par ex.)

En les mettant en interaction plutôt qu'en les séparant, cette gouvernance s'est construite sur de nouveaux fondements épistémologiques et méthodologiques à partir des principes, des valeurs, des méthodes, des outils de ces quatre mondes.

Education, formation, travail et recherche : un autre rapport à l'altérité ?

Pour faire vivre une professionnalisation durable, il serait donc question d'un aggiornamento entre Education, Formation, Travail et Recherche ; le RESP apportant d'une certaine manière à la fois conceptuellement et pragmatiquement des éléments de validation de cette hypothèse.

Ces mondes possèdent un point commun à la fois fédérateur et perturbateur : ils sont également en « tension de prescription » entre les commandes des institutions et des organisations, les attentes et les représentations sociales mais également les exigences épistémologiques, méthodologiques scientifiques. Cette tension se joue entre prescriptions institutionnelles et scientifiques descendantes et prescriptions remontantes issues des acteurs de terrain (Six, 2004).

Chacune des écoles représentées s'interroge sur cet équilibre entre Education, Formation, Travail et Recherche. Une structure « englobante » comme le RESP permet un caractère durable et salubre de ces tensions, un frein à la rupture de cet équilibre souhaité mais difficile à conserver.

Dans tel institut, le Conseil d'Administration, le Conseil Scientifique et/ou Pédagogique, la Direction, seront plus « marqués » par l'un ou l'autre des 4 piliers (recherche, travail, éducation, formation), mais au final sur l'ensemble des partenaires du RESP, la situation demeure équilibrée... en évitant les conflits inévitables liés aux tensions existantes. En d'autres termes, l'« anonymisation » du fonctionnement du RESP tend à remplacer l'évolution construite sur des tensions par une évolution conduite sur un consensus.

Telle serait la perspective spécifique de la professionnalisation durable : une recherche de compréhension entre les commanditaires, les professionnels, les apprenants et les chercheurs intervenant dans ces quatre mondes à la fois terrains et disciplines. Ils ne s'entendraient plus dans une logique de segmentation entre intelligibilité et optimisation de l'action *sur* autrui mais agiraient alors en termes de compréhension, de complémentarité et d'efficacité en *agissant pour et avec* autrui (Mayen, 2007) dans une forme renouvelée de relations pour conceptualiser, concevoir et réaliser les projets.

D'un point de vue méthodologique, on assisterait alors à un changement de paradigme et de culture : le passage de la recherche en formation d'adultes à la recherche sur la professionnalisation nécessiterait, d'une part, de penser simultanément intelligibilité et optimisation (processus et finalité) et, d'autre part, de mobiliser conjointement les mondes qui la composent plutôt que de les séparer. Il ne s'agirait donc plus d'identifier des compromis mais de repérer des zones de transaction dont les contours dépendent du paysage construit (institutionnel, culturel, économique, social, humain ...), du point de vue de l'observateur qui

regarde le paysage, et de l'instrumentation scientifique qu'il mobilise pour étudier le visible et l'invisible, l'explicite et l'implicite, le temporel et l'intemporel...

Dans cette perspective, les relations entre institutionnels, professionnels de terrain, apprenants et chercheurs s'autoriseraient à se penser, de réaliser et s'exprimer non pas en termes de domination mais d'émancipation.

Au fil des années, le RESP a également assumé une approche *conceptuelle*⁸ des questionnements sur la formation et la professionnalisation en organisant des rencontres, des séminaires avec de nombreux chercheurs (et en particulier ceux dont les travaux s'inscrivent dans les perspectives du Centre de recherche en formation du CNAM Paris). Les écoles du RESP et leurs projets trouvent aujourd'hui encore toute leur place dans ce qui précède.

Le RESP, un socio constructeur et un socio producteur de connaissances et de savoir-faire professionnels

Si le RESP contribue au processus de professionnalisation durable et nous éclaire sur les tensions entre intention des institutions et développement professionnel des personnes elle ne nous parle pas des intentions de mise en œuvre de processus d'apprentissage et des méthodes à mobiliser pour y parvenir.

La professionnalisation dans sa perspective de rencontre dynamique entre travail et formation et de construction de représentations socioprofessionnelles inter écoles nécessite un acte d'engagement du penser et du faire en matière d'apprentissage.

A titre individuel et collectif en salle comme sur le terrain professionnel ; les professionnels de la formation doivent être en capacité de mobiliser et d'associer les théories de l'apprentissage au bénéfice de leurs projets et des sujets praticiens apprenant. Il s'agirait donc de penser le travail comme les processus d'apprentissage à partir de la distinction entre :

- le prescrit (ce qui est demandé),
- le réel (ce qui fait ou appris au regard de la demande),
- l'empêché (ce qui ne peut se réaliser au regard de la demande)
- le vécu (ce qui est ressenti cumulativement du prescrit, du réel et de l'empêché)
- l'inventé (ce qui est créé dans l'activité)

Ce paysage conceptuel nécessite, en premier lieu, une ingénierie didactique singulière faite de temps de conceptualisation (autour des « pourquoi ») et de pragmatisation (autour des « comment »). Ces deux temps sont dialogués grâce à des allers-retours (scenarii) avec le terrain, les acteurs, les expériences pendant lesquels l'observation et la participation aux actions permettent de valider ou d'infirmer les choix envisagés (Artigue, 1990). Le RESP, par la confrontation inévitable de publics divers oblige à une réflexion didactique et pédagogique, au-delà d'un apport de connaissances à un public « mono » âge, formation, aspirations...

Pour répondre à la visée de transformation des modalités de construction des apprentissages professionnels, il est nécessaire également d'inventer une autre forme d'*ingénierie* qui se fixe pour objectif de créer des *contextes didactiques* spécifiques et, ainsi, se donner les moyens de créer des situations de transmission, de transition et d'acquisition de connaissances et de compétences adaptées. C'est ainsi que seront optimisés :

⁸ Groupe Professionnalisation, Etudes, Recherche et Formation(PERF)

- le *transfert* entre les anciennes et nouvelles connaissances,
- la *contextualisation* pour donner du sens dans le temps de l'apprentissage entre les nouvelles connaissances et la réalité de l'apprenant
- l'*intégration* des nouveaux apprentissages dans le contexte professionnel propre de l'apprenant.

Du point de vue des théories de l'apprentissage, l'hypothèse peut être faite que le *socioconstructivisme* (Jonnaert, P. Vander Borgh, 2006. P. 29-31) constitue la clé de voute de cette nouvelle manière de penser la construction des connaissances et des savoir-faire professionnels.

Il est constitué de trois dimensions solidaires :

- une dimension constructiviste : le sujet construit ses connaissances à partir de sa propre activité et l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que sa propre connaissance,
- une dimension liée aux interactions sociales : le sujet apprend avec ses pairs et avec l'intervenant qui joue un rôle de médiateur des interactions,
- une dimension liée aux interactions avec le milieu : le sujet apprend un contenu dans des situations qui sont à la fois source et critères des connaissances.

Cette théorie qui prend en compte l'apprenant, ses pairs, leurs interactions, leur environnement, professionnel et qui dévolue un nouveau rôle aux formateurs semble répondre à la fois aux attentes de la prescription institutionnelle descendante de professionnalisation et aux logiques (re)montante de développement professionnel des personnes en formation professionnelle tout au long de la vie.

Le RESP, la transmission durable d'interprofessionnalités

Au sein du RESP, les différentes renommées des écoles, leurs budgets, leurs ressources humaines pourraient favoriser les tensions, les oppositions et justifier les particularismes. Au regard de ce qui précède on peut se demander si la pérennité du RESP n'est pas liée à un double « mécanisme » qui assure des espaces de dialogues, des marges de manœuvre et, par voie de conséquence une certaine stabilité ?

Le réseau s'est créé sur la base d'une déclaration commune de neuf écoles puis d'autres les ont rejointes à la condition de faire acte de candidature, de présenter un projet devant le collègue de ses responsables (directeurs et directrices des écoles) qui décident de. Nous avons également vu que l'inter professionnalité constituait l'enjeu et l'objet des échanges entre les écoles.

Chaque partie prenante au moment de son intégration peut évaluer son intérêt à agir et les conditions de réussites : une double régulation est à l'œuvre à la fois en externe dans les relations entre les écoles (régulation conjointe) et en interne de l'école pour que le projet collectif perdure au moins pendant les temps d'échanges des groupes de travail, séminaires... (régulation autonome). L'engagement au sein du RESP oblige et s'impose volontairement aux signataires comme aux récipiendaires.

Le RESP serait donc un vecteur de professionnalisation c'est-à-dire à la fois processus, projet et moyen de transmission durable d'inter professionnalités parce qu'il fonde son efficacité et sa pérennité et, in fine, son mode de gouvernance sur le donnant/donnant des forces diverses

sinon opposées qui le constituent et sur le don contre-don des espaces partagés que ces mêmes forces s'autorisent.

Par le jeu des concessions croisées (donnant-donnant) chaque école peut arguer de ses spécificités mais doit accepter la souplesse nécessaire à l'aboutissement du projet collectif ; le principe fondateur étant que personne ne donne sans retour car ce qui détermine la relation ne concerne pas les positions des personnes mais les intérêts en jeu (la troïka en constitue un des exemples). Ici encore les spécificités évidentes de chaque école laissent la place progressivement à leurs points communs vis-à-vis des autres acteurs de la formation (Universités, Ecoles d'Ingénieurs,...) qui occupent de plus en plus le domaine de la formation professionnelle tout en n'en ayant pas toujours l'histoire, la culture et les mêmes intérêts en ce qui concerne le service public.

Mais au-delà de l'accord initial et conditionnel de l'échange pour être accepté dans le réseau, une autre exigence s'exprime à travers le processus « maussien » du donner recevoir rendre, la professionnalisation et la construction de l'inter professionnalité ne saurait relever du « cadeau empoisonnés » si l'*esprit de la chose* s'effectue au bénéfice d'*une identité commune autour de la culture de service public* » tel que le prévoit un des préceptes du RESP.

Au bout du compte le RESP favorise les échanges par la socio construction et l'acceptation plutôt que par la renonciation ou le compromis entre les différends en ce sens il ne s'agit pas de négociation mais de coopération. On peut se demander dans le contexte actuel de réforme de l'Etat, de mutualisation des activités si cette coopération ne devient autant naturelle que nécessaire, du fait d'un processus de protection vis-à-vis de l'« extérieur ». La mise en place des Pôles de recherches et d'enseignement supérieur (PRES) les fusions des écoles, les regroupements régionaux des services de l'Etat (DREAL, DIRECCTE) etc. sur des bases économiques, scientifiques, thématiques favorise des actions au sein du RESP, perçu alors comme régulateur des missions initiales des écoles et « protecteur » de la culture de service public.

Conclusion

Le Réseau des écoles de service public est un dispositif dont la force consiste à assumer une cohésion globale dans, avec et pour les Écoles à travers une recherche conceptuelle (pour comprendre) et opérationnelle (pour agir) avec l'objectif de maintenir un équilibre toujours situé dans un contexte entre ces deux perspectives. Il permet d'affirmer des valeurs communes entre écoles, sans nécessité de revendication d'un ou l'autre de ses acteurs.

La multiplicité des acteurs représentés et la diversité des acteurs rend très peu probable la « prise de pouvoir » de l'une des institutions sur les autres, ce qui permet un travail dans un climat de confiance et de réciprocité.

Dans des domaines différents de la fonction publique, chaque institution représente un acteur incontournable de formation et de professionnalisation, qui induit par chaque participant une balance avantage/inconvénients très nettement positive. « Quel que soit l'investissement de chaque école, les risques sont faibles de ne pas récupérer au moins sa mise », du fait du caractère non ou peu concurrentiel des organismes représentés.

Ce côté non concurrentiel permet des actions de fond en termes de déploiement de dispositifs de professionnalisation. Le RESP constitue ainsi un espace de liberté, en déconnexion des contraintes quotidiennes de chacun des organismes. Il favorise à la fois une sorte de temps « extérieur » réservé et permis pour des actions innovantes (exemple ; sessions inter écoles ; plate-forme d'innovations pédagogiques) et une intériorisation des perspectives, des spécificités des autres écoles.

Depuis sa création il est donc en puissance et en acte un vecteur de professionnalisation durable des acteurs, des activités, des organisations, des projets et des territoires au service, d'un point de vue général, pour les trois versants de la fonction publique française et, d'un point de vue singulier, à l'intention des professionnels de la formation pour leur bien-être tout au long de leur vie professionnelle au sein des écoles de service public dans lesquelles ils transitent.

L'identité collective du RESP s'est construite sur la volonté de capitalisation et de diffusion de toutes les actions menées, des expériences tentées via le site du RESP puis la récente lettre d'information (*infosRESP*) ; dans ce sens ces démarches constituent un très bon outil de pré-professionnalisation. Pour aller plus avant on peut se demander si l'élaboration d'un référentiel de compétences transversales et à tout le moins l'identification des *ressources*⁹ nécessaires et attendues pour les professionnels de la formation ne permettrait pas de donner une substance supplémentaire pour favoriser l'envie d'intégrer le RESP et le sentiment d'appartenance à ce réseau.

L'intégration au RESP est d'autant plus facile que le « droit d'entrée » est faible. Elle est basée sur un référentiel de valeurs communes, très éloignées des accords possiblement « contre-nature » tels qu'on peut les voir actuellement entre certaines Universités « publiques » et organismes professionnels dont les directions stratégiques semblent parfois davantage basées sur une rationalisation des moyens et une visibilité accrue que sur des impératifs de professionnalisation des acteurs.

Dans l'ouvrage du RESP cité précédemment, les auteurs promeuvent la professionnalisation comme élément constitutif du développement de l'interprofessionnalité au sein du RESP mais s'en tiennent aux définitions de Barbier, Wittorski. Nous considérons qu'il reste sur un entre deux qui n'assume ni les enjeux didactiques, ni la réalité de l'ingénierie de la professionnalisation. Or par sa structure réseau, du fait de son rôle de facilitateur en amont des processus pédagogiques mais également au regard de ses actions de capitalisation des expériences, de mutualisation des moyens et de partage des projets, nous ferons le pas ici de considérer que le RESP, sujet collectif anonyme fonctionne dans une logique d'ingénierie coopérative de la prescription.

En amont de ces questions d'optimisation, le quadriptyque Education, Formation, Travail, Recherche constitue le socle commun de la cosmogonie épistémique du RESP. Dans cet univers nous formulons l'hypothèse conclusive que si la professionnalisation cherche encore des éléments constitutifs de son ingénierie, le RESP en soi et en projet peut à partir de thèmes tels que la transmission, la transition et l'acquisition des gestes et savoir-faire professionnels faire émerger les premiers fondements d'une didactique de la professionnalisation.

laurent.madec@ehesp.fr ; max.masse@travail.gouv.fr

⁹ Profil attendu après formation (PAAF). <http://www.ensosp.fr/index.php?pages=article&id=621>

Bibliographie

Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. In Albero, B. Poteaux, N. (dir. Par.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie ? Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas*. Paris. Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. pp. 67-94.

Artigue, M. Ingénierie didactique In *Recherches en didactiques des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage éditions. 1990. Vol. 39/3. P. 283.

Chauvigné, C. Guillot-Le Queux, F., Marzellier, C. (2010). *L'inter professionnalité dans le service public. Le RESP, un réseau pour faire école*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Dubar, C. L'évolution des dispositifs français en matière de formation post-scolaire. L'hypothèse des trois matrices de la formation. In Morvan, Y. (Sous la direction de). *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*. Colloque Rennes Métropole 6 et 7 mars 2006. Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

Kaddouri, M. Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In Barbier, J. –M. Bourgeois, E. de Villers, G., Kaddouri, M. (Eds). 2006. *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris. L'Harmattan. pp. 121-145.

Jonnaert, P. Vander Borgh C. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage*. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles. De Boeck.

Masse, M. (2010). Entre commande de formation et dispositifs de professionnalisation. Une dialectique de la prescription. In La professionnalisation : entre prescriptions et réalités. Regards croisés en éducation et formation. Symposium long. *Actualités de la recherche en éducation et formation*. (AREF). Université Uni Mail. 13-16 septembre. Genève.

Masse, M. (2011). Conflit sociocognitif, développement professionnel et Professionnalisation. Fécondation d'un humain professionnel. In *VIème Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur (QPES)*. Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements. Angers. 9 et 10 juin. Vol. 1. PP. 329

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. In *Recherche en éducation*. Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir. CREN. N° 4. Octobre.

Mintzberg, H. (1999). *Le management Voyage au Centre des Organisations*. Paris : Editions d'Organisation- Eyrolles.

Six, F. De la prescription à la préparation au travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. In *Actes du 39^{ème} Congrès de la SELF*. Ergonomie et normalisation. Genève. 2004. P. 130.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris. L'Harmattan.

