

QUELQUES CONSIDERATIONS ACTUELLES SUR LA PROFESSIONNALISATION DES METIERS DE LA FORMATION

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

RESUME

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

MOTS-CLES

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

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

PROFESSIONNALISATION ET MODELE PROFESSIONNEL

LA POLYSEMIE DU CONCEPT DE PROFESSIONNALISATION

Trois processus distincts mais concomitants

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

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

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

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

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

Les deux directions d'une évolution séculaire du travail organisé

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

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

LE "MODELE PROFESSIONNEL"

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UNE ACTIVITE EXERCEE A PLEIN TEMPS ?

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

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

DES REGLES D'ACTIVITE ?

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

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

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

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

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

UNE FORMATION ET DES ECOLES SPECIALISEES ?

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

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

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

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

DES ORGANISATIONS PROFESSIONNELLES ?

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

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

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

UN PROCESSUS INACHEVE OU INACHEVABLE ?

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

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

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

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