

ENTRE COMMANDE DE FORMATION ET DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION : UNE DIALECTIQUE DE LA PRESCRIPTION

Max Masse

Université de Rouen
Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences (CIVIIC).
76160 Mont Saint Aignan France
max.masse@etu.univ-rouen.fr

Mots-clés : professionnalisation, prescription, didactique, ingénierie

Résumé. Notre recherche prend comme point de départ l'étude des tensions entre intention institutionnelle de formation et visée opérative de professionnalisation à partir d'analyse conjointe d'un dispositif de formation professionnelle et d'un accord entre les partenaires sociaux dans la fonction publique française. Elle s'appuie pour se faire sur la dialectique entre prescription descendante et remontante avec l'objectif ultérieur de modéliser / théoriser les premiers déterminants d'une didactique et d'une ingénierie d'une professionnalisation durable.

Cette communication se fixe pour ambition d'investir les liaisons et déliaisons entre commande de formation et souscrit de professionnalisation dans la fonction publique française. Plus précisément à travers les tensions entre formation et professionnalisation dans un dispositif¹ et les éléments fondateurs d'un accord² signé entre les partenaires sociaux, nous cherchons à comprendre les conditions d'émergence et les éléments constitutifs du dialogue qui s'instaure entre prescription descendante (du point de vue des commanditaires) et prescription montante (du point de vue des protagonistes de terrain). Après avoir montré notre outillage méthodologique, théorique et conceptuel, nous présentons les premiers résultats qui nous semblent fournir des pistes fondatrices de l'identification d'une didactique et d'une ingénierie de la professionnalisation.

1. Contexte de la recherche

Pour comprendre le dispositif particulier que nous allons étudier, nous allons préalablement préciser ici le cadre institutionnel de la formation dans la fonction publique territoriale

1.1 Paysage institutionnel de la formation dans la fonction publique française

La formation professionnelle d'adulte a fait l'objet en France de lois sur la formation permanente, continue ou professionnelle tout au long de la vie. Si certaines d'entre elles utilisent le terme de « professionnalisation », elles ont en commun de ne pas définir les intentions et attentes que ce terme recouvre pour le législateur ; pour autant des dispositifs de formation s'affichent en termes de professionnalisation. Les écoles de service public n'échappent pas à ce processus dans leurs dispositifs de « formation statutaire », formation professionnelle obligatoire préalable à la prise de poste dans lesquels ils expriment leur réponse formative en termes de professionnalisation.

¹ Agents chargés des fonctions d'inspection en matière d'hygiène et de sécurité dans la fonction publique territoriale (période 2006 – 2009)

² Accord Santé et sécurité au travail dans la fonction publique du 20 novembre 2009

Dans la fonction publique, un dispositif de formation découle d'un texte fondateur et de textes spécifiques. L'articulation entre les textes permet de déterminer statut, activités, missions, compétences... attendus par le législateur (prescripteur de 1^{er} niveau) pour un public donné, ici les agents chargés des fonctions d'inspection en matière d'hygiène et de sécurité du travail dans la fonction publique territoriale (ACFI) mais également les modalités de leur formation. Pour identifier le contexte dans lequel cette formation a été conçue puis réalisée il a été nécessaire de rechercher le cadre juridique qui lui a été donné et le processus d'ingénierie qui l'a fait advenir.

1.2 Un dispositif de formation / professionnalisation et ses tensions prescriptives

En examinant le cadre d'émergence du dispositif de formation / professionnalisation des ACFI en termes réglementaires et d'ingénierie, nous allons voir comment une prescription formative floue du point de vue de la norme juridique entraîne une sur-prescription du point de l'ingénierie qui a pour objet de transposer/contrôler la mise en œuvre du dispositif répondant à cette prescription.

1.2.1 De la prescription juridique floue à la sur-prescription formative

Dans la fonction publique territoriale, le décret n° 85-603 du 10 juin 1985 modifié (Art. 5) fonde la prescription réglementaire des agents chargés de la *fonction d'inspection* (ACFI) qui *contrôlent* l'application des règles d'hygiène et sécurité. Il prévoit une formation préalable à leur prise de fonction définie par un arrêté ultérieur qui n'a jamais été pris. S'il existe donc en 1985 un cadre prescriptif qui crée ces ACFI, il n'existe toujours pas en ce qui concerne leur formation.

Ensuite, la loi n° 2007-209 du 19 février 2007 (Art. 25) a stipulé que des structures peuvent assurer le *conseil* des règles d'hygiène/sécurité par des ACFI. Puis la circulaire MCT/B/07/00047C du 16 avril 2007 a tenté de rectifier la situation en rappelant que si la rédaction retenue par le législateur mentionne une mission de *conseil* les missions des ACFI sont bien définies par le décret de 1985. Elle ajoute que la loi n'a pas modifié leurs fonctions de contrôle et qu'en dépit de la rédaction de cette disposition qui peut paraître contradictoire, le dispositif demeure inchangé au fond.

C'est la même loi de 2007 (Art. 1^{er}) qui a fondé la formation professionnelle tout au long de la vie (FTLV) dans cette fonction publique. La FTLV comprend des actions d'intégration et de professionnalisation dispensées tout au long de la carrière et à l'occasion de l'affectation dans un poste de responsabilité. Un décret³ complémentaire rappelle qu'elle doit permettre aux agents d'exercer avec la meilleure efficacité les fonctions et d'assurer le plein accomplissement des missions du service. Elle doit favoriser le développement de leurs compétences, faciliter leur accès aux différents niveaux de qualification professionnelle existants, permettre leur adaptation au changement des techniques et à l'évolution de l'emploi territorial. Elle doit également favoriser leur mobilité et l'accès aux différents grades et emplois.

A travers cette production de textes, difficile de dire ce que devenaient les ACFI contrôleurs/conseillers, dès lors la prescription de leur formation ne pouvant en être facilitée. De plus et vingt ans plus tard, un cadre normatif explicite et exigeant est donc venu, en quelque sorte, préciser les attentes formatives de l'Etat vis-à-vis d'un public et de sa formation dont le propre cadre juridique n'avait toujours pas lui-même été explicité.

Identité professionnelle réglementairement incertaine et cadre spécifique de formation des ACFI non fixé sont constitutifs donc depuis 1985 du décalage et d'une forme d'empêchement laissé ouvert par le législateur français entre le travail, la formation et les exigences du cadre prescriptif institutionnel. On pourrait parler dans le cas présent d'*écran normatif* (Mohammed-Brahim, B. Garrigou, A.) et de risque qu'il s'opérationnalise dans l'ingénierie par un *écran matériel* (Ibid.), en

³ Décret n° 2007-1845 du 26 décembre 2007

l'occurrence ici, dans une sur-prescription au sein des référentiels et, à tout le moins, on pourra parler de *prescription floue* (*Ibid.*).

1.2.2 *Éléments de réponse à la mise en œuvre de la sur-prescription formative*

Fin 2006, le CNFPT lançait un appel d'offre pour trois formations expérimentales des ACFI. L'Institut national du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle⁴ (INTEFP) de Marcy L'Etoile (69280) a été retenu pour l'une d'entre elle en décembre 2006. Le dispositif des ACFI était organisé par la Délégation régionale Rhône-Alpes Lyon du CNFPT.

Il s'est déroulé en 2007 dans la proche banlieue lyonnaise et s'est étendu sur une période de 6 mois en 4 modules de 5, 4, 3, et 2 jours pour 15 stagiaires. Des formateurs expérimentés se succédèrent et furent suivis régulièrement par le responsable de l'INTEFP pour s'assurer du respect du cadre prescriptif⁵. Le cahier des charges ne prévoyait pas de modalités spécifiques d'ingénierie à cette formation alternée et n'envisageait pas de parcours ou de module individualisé.

Lors de l'évaluation finale⁶, les stagiaires étaient très satisfaits de la formation et des formateurs mais ils avaient estimé qu'elle serait de peu d'utilité du fait de leur expérience acquise sur le terrain (selon les déclarations du responsable du suivi du dispositif).

Sur les bilans écrits, près de la moitié des participants sans regretter l'hétérogénéité du groupe différencie les anciens ACFI des nouveaux (4), débutants (1), futurs (1). E1 p. 1 : « *Il faut différencier les anciens et les nouveaux ACFI* », E5 p. 6 « *Cette formation m'a beaucoup intéressé pour l'échange de pratiques* » (*toutefois s'il est possible d'échanger sur des pratiques dans une formation initiale c'est qu'elle ne comprend pas de débutants qui n'ont justement pas de pratique*).

Le 24 avril 2009, le bilan à froid d'une des 3 formations expérimentales ACFI confirmait le hiatus apporté intrinsèquement par les textes rappelés en plus avant (§ 1.2.1) les participants constatant : « *une différenciation qui reste implicite actuellement entre les ACFI qui interviennent pour le compte des CDG et les ACFI des collectivités territoriales : niveau de responsabilité différent, posture plus « inspectante » pour les premiers et plus « conseillère » pour les seconds* » (p. 3).

En page 19 du cahier des charges initial, le CNFPT indiquait « *1.2. Selon des modules de formations les objectifs sont de situer la fonction d'inspection, organiser la mission, réaliser l'inspection* ». Or la formation expérimentale s'est adressée par choix du CNFPT à des agents exerçant déjà les fonctions d'ACFI dans les collectivités territoriales et les centres départementaux de gestion. En toute logique, la synthèse orale finale ne pouvait que conclure : « *la majorité des participants sont en capacité de conduire une visite selon une méthodologie formalisée* » (p. 4).

Dès lors, on peut se demander en suivant Wittorski s'il ne s'agissait d'une professionnalisation qui ne disait pas son nom puisque le dispositif comprenait une *démarche intégrative distribuée*, (alternance), des processus individuels et collectifs d'apprentissages et d'analyse de situations de travail et/ou de pratiques professionnelles, des outils d'évaluation des compétences (Wittorski, 2008, p. 115) pour des sujets ayant déjà acquis une expérience professionnelle. L'analyse préalable de l'INTEFP s'était d'ailleurs orientée dans ce sens puisque sa « *réponse pédagogique* » (2006, p. 5) constatant que « *le dispositif de formation s'étale sur plusieurs mois afin de permettre aux stagiaires de produire les outils dont ils auront besoin pendant l'exercice de leurs fonctions* » considérait que « *ce dispositif a été conçu comme une forme de formation initiale d'application* ».

⁴ L'INTEFP a notamment en charge la formation initiale et continue des inspecteurs/trices du travail (depuis 1955) et des inspecteurs/trices hygiène et sécurité de la fonction publique de l'Etat (depuis 1984)

⁵ Cf. Référentiel et programme : <http://www.institut-formation.travail.gouv.fr/SSTFP/docs.asp?rub=41>

⁶ Bilans écrits du 6 décembre 2007, référencés de E1 à E13 et paginés de 1 à 7.

Après la réalisation des trois dispositifs de formation il était prévu une validation par l'ensemble des partenaires, le public visé serait celui des agents nouvellement nommés pour ce type de fonction (mais le CNFPT considère qu'il s'agit d'une formation continue). Mais en 2009, les partenaires sociaux de la fonction publique ont signé un accord sur la santé et la sécurité du travail qui fixe un nouveau cadre pour la formation / professionnalisation des ACFI.

Dès lors ont émergé les premiers éléments de notre question de recherche qui se propose d'interroger les tensions entre le réel de la commande de formation et le souscrit des dispositifs de professionnalisation.

1.2.3 Accord Santé et sécurité au travail fonction publique : une forme de prescription sociale

Issue de la Conférence sociale de l'automne 2007 sur le dialogue social dans la fonction publique et les parcours professionnels, la négociation sur les conditions de travail a été initiée à cette occasion par les organisations syndicales de la fonction publique. Elle a ensuite figuré à l'agenda social de février 2008. La 1^{ère} réunion du groupe de travail avait eu lieu le 23 septembre 2008. Le 20 novembre 2009 les partenaires sociaux (dont 7 organisations syndicales sur 8) signaient un accord sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique (SSTFP).

Les représentants de l'Etat, initiateurs des négociations dans la fonction publique sur les parcours professionnels s'étaient donc trouvés confrontés à une interpellation (prescription) du terrain (organisations syndicales). Un an et demi plus tard, les signataires donnaient à cet accord une légitimité et une autorité certaine en termes de dialogue social ; d'autant que les représentants de l'Association des Maires de France (AMF), de l'Association des Régions de France, de l'Assemblée des départements et le représentant du collège employeur du Conseil supérieur de la fonction publique territoriale ont signé cet accord.

Autrement dit entre prescription institutionnelle et prescription sociale une *zone potentielle de développement* s'était créée pour permettre à d'autres acteurs de préparer une nouvelle prescription juridique : le nouveau décret sur les conditions de travail dans la fonction publique.

C'est en croisant les contradictions et paradoxes entre formation / professionnalisation et leurs variantes prescriptives dans le dispositif de formation des ACFI et l'Accord SSTFP que nous avons identifié notre question de recherche.

2. Tension formation / professionnalisation : enjeux et question de recherche

Nous avons décidé d'étudier spécifiquement les enjeux de la professionnalisation confrontée à la commande publique française de formation professionnelle d'adultes et aux actions de « professionnalisation » mises en œuvre. Identifier les conditions d'émergence et les enjeux de la « prescription de formation » ainsi que sa réappropriation fonctionnelle dans les actions de professionnalisation représente ainsi la visée principale de nos travaux à travers, en particulier, la dialectique prescription montante et prescription descendantes. Pour comprendre ces enjeux, nous cherchons à répondre à la question comment et à quelles conditions les préceptes de cette formation professionnelle se conçoivent et se réalisent en terme de professionnalisation en matière juridique, et dans les procédures et processus de conception des dispositifs ?

Tout en nous référant à la définition de Wittorski « *une intention sociale (coté organisation) finalisée par la quête d'une évolution des personnes au travail mais aussi un jeu identitaire ou une transaction entre « mise en reconnaissance de soi » [...] et une reconnaissance effective par l'environnement [...]* » (Wittorski, 2007, p. 147), nous regardons la professionnalisation comme une rencontre dynamique entre travail et formation en instituant ainsi un système en trois temps : le travail (*ante*), la formation/travail ; le travail/formation (*hic et nunc*), le travail (*post*).

C'est à cette fin nous étudions actuellement les tensions entre commande de formation et réponse de professionnalisation des ACFI et les enjeux de l'Accord SSTFP et leurs enjeux en terme de prescription. Leur étude nous a permis de formuler une hypothèse : il existe un entre deux dans lequel s'opère une forme de transposition didactique entre prescription politiquement / socialement attendue de la part de l'Etat et des partenaires sociaux (formation) et la réponse entendue, comprise, reformulée (ou pas) dans l'appareil formatif (professionnalisation).

3. Nos choix méthodologiques, théoriques et conceptuels

Nous avons vu que le matériau initiateur de notre recherche est issu du processus de formation des ACFI. Leur statut, leur formation comportaient de telles injonctions contradictoires qu'il était nécessaire d'identifier et d'analyser en *interne* et en *externe* les *documents prescripteurs* (Leplat, 2004. p. 196) de son double cadre prescriptif : compétences juridiquement attendues (coté travail) et dispositif proposé (coté formation) pour en repérer leur *contexte* d'émergence, leur *hiérarchie*, leurs *cohérences* et leurs incohérences.

Nous avons fait le choix d'utiliser comme premier matériau pour notre thèse l'ensemble des archives de l'INTEFP qui concernent le dispositif de formation des agents chargés de la fonction d'inspection en matière d'hygiène et de sécurité dans la fonction publique territoriale.

C'est ainsi qu'ont été mobilisés : les éléments constitutifs de l'appel d'offre de formation du CNFPT, puis le cahier des charges de réponse de l'INTEFP puis ensuite l'ensemble des supports de formation (programmes, cahiers des charges des formateurs, supports d'intervention...) et plus particulièrement, l'expression écrite des bilans, d'une part, ceux des 15 stagiaires : 4 bilans hebdomadaires (correspondant aux quatre séquences, bilan final) et, d'autre part, celui de l'INTEFP (réunion bilan du entre les représentants du CNFPT et de l'INTEFP. Les éléments prescriptifs de l'Accord Santé et sécurité au travail dans la fonction publique sont venus ultérieurement compléter et mettre en lumière notre questionnement sur la prescription.

Est présenté ici le cadre premier utile pour outiller nos travaux à travers un certain regard sur l'activité et le socioconstructivisme (la théorie) et le concept de prescription.

3.1 *Multiréférentialité méthodologique, théorisation en action et abduction*

Notre recherche inductive et empirique se donne pour objet *une production de connaissances mobilisant des informations produites au contact de la réalité sensible* (Le Bouedec, Tomamichel, 2003. P. 30-32) dans sa diversité et dans son hétérogénéité.

Le travail de construction de l'objet, du terrain d'enquête, l'analyse des sources directes/indirectes ont été réalisés dans une démarche de *théorisation en action*, une « *méthode du praticien-chercheur qui cherche à mieux comprendre et à faire mieux comprendre l'agir expert de son domaine pour le faire progresser ; elle opère sur, dans, par et pour la pratique propre ainsi que celle des autres praticiens* » (Masciotra, 1998). Ainsi, « *Participation observante* (en tant que) *participation intellectuellement engagée* (faisant) *du chercheur un acteur central du changement opéré et/ou espéré* » (Soulé, 2007, p. 136) et observation participante à la fois « *ouverte*⁷ » et « *couverte*⁸ » (Ibid. p. 128), processus de questionnement, lectures, boucles itératives, confrontations à des tiers ont été théorisées régulièrement dans des écrits intermédiaires ou ont été et seront confrontés par des communications dans des colloques.

C'est grâce à ce processus et après plusieurs tests sur d'autres terrains que nous avons mesuré la richesse du choix d'étudier le dispositif de formation des ACFI et l'Accord fonction publique.

⁷ Affichée comme telle

⁸ Non affichée comme telle, le matériau « apparaissant » ultérieurement grâce l'écriture et la théorisation

L'objectif suivant consistera à repérer les protagonistes de ce dispositif et de cet accord et les productions écrites dont ils ont fait l'objet (textes officiels, rapports, référentiels, bilans, comptes rendus de réunion...). Méthodes qualitatives et quantitatives sont mobilisées, il reste à construire les outils de recueil de ces matériaux pour les phases ultérieures.

3.2 Un certain regard sur l'activité et le socioconstructivisme

Considérant avec Jobert qu'«*en tant qu'il est action sur le monde proposée au jugement d'autrui, le travail intervient de façon centrale dans la formation de la personne [...] toute ingénierie de la formation professionnelle, tout projet de développement social, gagnent à s'appuyer sur la connaissance de l'activité réelle requise par la performance et sur la compréhension de la façon dont les individus et les collectifs se rendent capables de cette activité [...]. L'analyse du travail intervient alors soit comme préalable à la conception des formations, soit comme objet de la formation, soit comme un moyen de développement professionnel* » (Jobert, 2001, p. 1).

Notre regard s'appuie sur le triptyque systèmes tâche/activité et travail prescrit/activité réalisée (Leplat), activités empêchées (réel de l'activité selon Clot) et liens entre analyse de l'activité et formation (Pastré). Une hypothèse est formulée : la mobilisation conjointe de ces approches comme grille de lecture peut éclairer les conditions d'émergence de la prescription en matière d'analyse des différents niveaux d'activité des acteurs ou en matière d'analyse des dispositifs de formation / professionnalisation (Masse, Wittorski, p. 222).

Dans ce processus de construction / production nous assumerons une posture socioconstructiviste (Jonnaert, P. Vander Borgh, 2006, pp. 29-31), constituée de trois dimensions solidaires :

- Dimension constructiviste : les sujets praticiens apprenants praticiens construisent leurs connaissances à partir de leur propre activité et l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre que leurs propres connaissances,
- Dimension liée aux interactions sociales : ils apprennent avec leurs pairs et avec l'intervenant qui joue un rôle de médiateur des interactions,
- Dimension liée aux interactions avec le milieu : ils apprennent un contenu dans des situations qui sont à la fois sources et critères des connaissances.

Ces deux perspectives seront mobilisées de façon transversale pour analyser et comprendre les processus de prescription et d'interaction entre les protagonistes de la formation et de la professionnalisation (commanditaires, ingénieurs de formation, stagiaires...).

3.3 Premiers éléments d'identification de la prescription

Dans notre recherche, l'adressage de la prescription concerne un collectif de travail (la fonction publique territoriale), un public spécifique (les ACFI), un processus de formation (référentiel) particulière. A la fois, carte et itinéraire *pour partie définies et imposées de l'extérieur* (Mayen, Vidal-Gomel, 2005, p. 109), les prescriptions ont pour but d'orienter des actions : « *surtout lorsqu'elles prennent l'ampleur d'un système constituant un règlement, (elles) représentent en effet une forme particulière d'instrument* ».

Dans les dispositifs de formation/professionnalisation, la prescription constituera l'expression exigeante et limitative d'un référentiel qui nécessitera une démarche de compréhension et d'explicitation en vue de l'exécution et de l'accompagnement de la tâche. Nous différencions la prescription et le prescripteur puisque c'est effectivement ce dernier qui est lié indirectement⁹ ou directement¹⁰ avec le ou les sujets en activité « *à travers un contrat qui a une part d'implicite et peut être l'objet aussi bien de conflits que de (re)négociations* » (Rogalski, 1994, p. 369).

⁹ prescription institutionnelle : les attentes socioprofessionnelles de la réalisation de la tâche

¹⁰ prescription opérationnelle, la demande/commande d'exécution de la tâche

Considérant que les prescripteurs construisent leur intention de prescription à partir d'une représentation de la tâche à réaliser issue, en particulier, des textes et des discours des acteurs sur les pratiques mais, également, de leurs propres expériences et d'une forme d'idéal fantasmatique par nature irréalisable (la meilleure pratique d'inspection, par ex.), on peut penser que le positionnement hiérarchique du prescripteur : ministères, inspections générales... (Fonction publique d'Etat) ou Elus, Directions générales des services, Services prévention (Fonction publique territoriale) influera sur l'émergence, les exigences et la précision de la prescription.

Sans se limiter à cette forme d'expression, la prescription en matière de formation / professionnalisation s'exprime en majorité à travers des écrits : textes réglementaires, référentiels, fiches de postes, programmes, bilan de formation...

4. Résultats provisoires et perspectives de recherche

Dans une première partie nous allons examiner les conditions de construction du cadre prescriptif du dispositif de formation des ACFI. A partir de ce matériau de terrain, nous déclinerons en trois parties successives mais articulées trois hypothèses sur l'émergence d'une didactique et d'une ingénierie de la professionnalisation et le dialogue entre prescription montante et descendante. Au regard de l'objet du Congrès AREF 2010, nous identifierons une *question vive* et un *point aveugle* en matière de recherche sur la professionnalisation.

4.1 Construction d'une ingénierie et de référentiels par les professionnels

Le législateur français a donc créé des ACFI qui contrôlent l'application de règles (décret 1985) puis conseillent (loi 2007) avant que la circulaire 2007 n'indique qu'ils conseillent par la loi mais qu'ils contrôlent dans les faits (en ajoutant au droit). Comment identifier des compétences attendues en vue d'une formation préalable à la prise de poste dont les modalités devaient être fixées par un arrêté qui n'a jamais été pris ? L'offre de formation pour les ACFI qui contrôlent, proposent et conseillent au sens des décrets et des circulaires mais conseillent au sens d'une loi consiste à assurer dans le cadre d'une FTLV une formation d'intégration et de professionnalisation (publics externes) et des actions de professionnalisation (publics internes), dispensées tout au long de la carrière et à l'occasion de l'affectation dans un poste de responsabilité. Seul document donnant un peu de lisibilité la fiche « Agent chargé de la fonction d'inspection » du Répertoire des métiers du CNFPT identifie Emploi/Métier, Activités et Compétences de l'ACFI.

Conscients de ce hiatus, la Fédération Nationale des Centres de Gestion (FNCDG) a élaboré dès 2005 un référentiel intitulé « Statut et missions ou référentiel pour la pratique de la fonction d'inspection » qui a pour objet de « définir à terme concrètement les activités des ACFI et leur cadre d'exercice ». En 2006 les instances du CNFPT « saisi à de nombreuses reprises par les professionnels du champ de la SST¹¹ » se sont emparées de la question et ont produit un projet de « dispositif de formation modulaire¹² » reprenant les préceptes de la fiche métier. Ces documents résultaient d'un consensus entre attentes socioprofessionnelles vues du commanditaire et discours issus des expériences, des représentations de terrain. Souhaitant sans doute aller asséoir leur volonté de circonscrire champ d'activité et de formation, le groupe de travail a fixé un cadre maximum au projet devenu argument d'autorité à travers le cadre habituel des référentiels (Mission, Activités, Compétences, Formation) mais également la production du programme de formation et contenus par demi-journée.

Face aux incertitudes et absences de prescriptions institutionnelles tant du point de vue du travail que de la formation, un nouveau cadre prescriptif venait d'être formalisé (normalisé ? codifié ?) par les acteurs de terrain grâce à la rencontre de deux *contextes d'usage*. Toutefois, l'extrême

¹¹ CNFPT. Cahiers des charges formation des ACFI. Juillet 2007. p. 4.

¹² Ibid.

rigidité d'un cadre et de contenus idéalisés sous-tendait dans cette prescription de consignes l'impossibilité de les modifier (Faïta, Duc, Ibid. p 53) et vraisemblablement déjà une certaine dose d'*incompatibilité* entre cette prescription et ses conditions de réalisation.

4.2 Un cadre prescripteur issu du dialogue social

Les partenaires sociaux de la fonction publique ont signé un accord SST. Ils emploient le terme de formation à 36 reprises et les termes « professionnalisant » et « professionnalisation » figurent chacun une fois¹³. La finalité première de l'accord attendait que soit *formée* durablement dans sa vie professionnelle une personne humaine dont le travail est adapté et les conditions de ce travail sont améliorées. Toutefois, IHS et ACFI doivent être *professionnalisés* au regard de l'accord.

Ce discours des acteurs basé sur leur connaissance du local, du réel des situations de travail des agents (leurs conditions de travail) a primé sur le regard prescriptif descendant de l'Etat qui avait à modifier un décret de 1995 inadapté aux enjeux actuels en matière de SST. Norme juridique et réel de l'activité des acteurs ont dialogué de façon itérative et peuvent continuer à le faire grâce au processus lancé par l'élaboration de l'accord. Les signataires ont négocié / assumé de placer en préambule sous forme d'engagement : « *L'amélioration des conditions de travail dans la fonction publique* » et les « *actions en la matière doivent à la fois mieux adapter le travail à la personne humaine, pour favoriser le bien être de chacun tout au long de sa vie professionnelle*¹⁴ ».

Au fil de l'analyse de l'Accord, une question est apparue : cet accord peut-il jouer un rôle de prescripteur s'il est considéré comme une opportunité de mise en dialogue des relations sociales au niveau ministériel (niveau où l'exemplarité pourrait faire loi) comme au niveau local (aidé en cela par le national). D'un autre point de vue, et vis-à-vis de notre perspective *socioconstructiviste*, cet accord ne joue-t-il pas un rôle de médiateur pour faire travailler les protagonistes de la santé et de la sécurité du travail (*environnement*) ? Dans ces conditions à l'instar des sujets apprenants ne peut-il favoriser la construction individuelle et collective de compétences à partir de l'expérience acquise par les protagonistes de la prévention ?

4.3 Prescription descendante et montante : une dynamique et une dialectique

A travers de l'étude du dispositif de formation des ACFI puis de la prescription de leur professionnalisation (Accord) un chemin reste à trouver pour circuler à travers les « *caprices de la prescription* » (Clot, 1995, p. 122) adressés aux écoles de formation/professionnalisation. Face à la « *prescription descendante* » (Six, 2004, p. 130) d'un Etat prescripteur de textes sur la formation, du cahier des charges de leur formation ou d'un accord dans la fonction publique, une prescription remontante (Six, Ibid.), en l'occurrence, l'expérience des stagiaires ou des négociateurs est venu sinon contredire l'édifice prescriptif à tout le moins le percuter. Si cette question n'a pas été abordée ici, une autre forme de prescription serait à étudier : la prescription montante des apprenants, formateurs, professionnels qui attendent une professionnalisation référée aux caciques de l'éducation : savoirs idéalisés, transmission « *révélée* », « *maîtres* » charismatiques, vision binaire théorie / pratique.

E1 page 6 : « *positionner cette séquence théorique au début de la formation* », E8 p. 3 « *avoir des professionnels de l'inspection du travail* », E9 p. 3 « *échanger avec l'inspecteur du travail* », E10 p. 4 « *échanger ses pratiques avec un inspecteur du travail* »¹⁵

¹³ Axe 1, Action 4, Proposition A, Calendrier/conditions de mise en œuvre § 1 qui concerne l' « Amélioration du fonctionnement du réseau des [...] agents chargés des fonctions d'inspection (ACFI) »

¹⁴ C'est nous qui soulignons

¹⁵ Ces verbalisations illustrent la tentative d'identification des ACFI aux agents de l'inspection du travail qui disposent pourtant de droits, moyens et obligations sans communes mesures avec les ACFI.

La rencontre entre analyse de l'activité de travail et formation en amont de sa réalisation favorise une meilleure adéquation entre les attentes des différents protagonistes pour identifier les besoins et nourrir les contenus. En l'état actuel de nos travaux, il semble que l'étude spécifique de la prescription en matière de professionnalisation constitue un *point aveugle*. Si les ergonomes débattent largement de cette question, l'hypothèse est faite qu'un élément essentiel de compréhension des processus de professionnalisation est issu de l'étude des liens entre prescription descendante et prescription (re)montante qui leurs seraient spécifiques.

5. Conclusion

Nous avons constaté que le dispositif expérimental des ACFI s'est adressé à un public différent que celui auquel il serait destiné ultérieurement : les agents formés étaient en formation continue alors que les agents nouvellement nommés sont en formation initiale. Si le *document prescripteur* correspondait bien à la volonté de son concepteur, il n'était pas adapté au public retenu pour la formation (Leplat), il était devenu une sorte de *référentiel commun* (Leplat, 1997, p. 202) non opératif. La mise en adéquation n'a pas été réalisée entre projet de formation, public et activité.

L'analyse a montré que les membres du groupe de travail n'ont pas envisagé en amont du référentiel une étape préalable à la conception de la formation : la *conceptualisation* appuyée sur une *ingénierie didactique* (Artigue, 1990, p. 283). La dialectique conceptualisation/pragmatisation de cette ingénierie n'a pas nourri le matériau princeps à partir de l'analyse de l'activité de professionnels pour comprendre leur travail, pour se donner des éléments de transposition pour les futurs formés et pour mesurer la pertinence de cette transposition vis-à-vis du futur travail de ces personnes (par nature différent de celui des professionnels référents de l'analyse).

Quand cette étape est respectée les commanditaires peuvent conceptualiser/pragmatiser, concevoir et réaliser des dispositifs en s'appuyant sur une analyse des activités dans leurs dimensions individuelles et collectives et *en distinguant les professionnels faisant l'objet de l'analyse et les sujets apprenants faisant l'objet de la professionnalisation*. L'étude des *capacités du sujet à agir dans les situations* et celle des *ressources que le sujet construit, élabore, s'approprie dont il dispose pour assurer cette capacité* (Rabardel, 2007, p. 88) n'a pas été réalisée simultanément des points de vue du prescripteur, des professionnels de terrain et des apprenants. Naviguant entre *points de fermeté* trop affirmés et *zones de souplesse* trop larges, cette ingénierie « *distribuée* » (Olry, Astier, 2009, pp 179-180) n'a pas été en mesure de favoriser la rencontre entre commanditaire, concepteur, producteur et récepteur de la formation.

L'exemple de la conception / réalisation de la formation des ACFI a permis d'illustrer un vide entre prescription floue normative (le projet), sur-prescription formative (la réalisation) et non prise en compte des sujets apprenants (l'adressage). L'étude de cet espace constitue à notre sens une *question vive qui se pose dans le champ de la recherche sur les questions de professionnalisation*.

Le préambule de l'Accord SSTF du 20 novembre 2010 s'est fixé comme intention prescriptive le « *bien-être au travail de la personne humaine tout au long de sa vie professionnelle* ».

La *professionnalisation durable* d'une personne humaine au travail constituera l'objet structurant de notre projet de thèse qui s'inscrit dans un contexte social particulièrement en tension dans la fonction publique pour les prescripteurs de formation comme pour les récipiendaires de professionnalisation.

Se pose alors l'hypothèse d'une professionnalisation faite d'un certain rapport au savoir, au travail, à la formation et au sujet praticien apprenant au travail et en formation puis celle d'une professionnalisation durable et de la dialectique entre leurs différentes dimensions prescriptives.

C'est à ces conditions que pourront émerger une *didactique* et une *ingénierie de la professionnalisation* qui déconnecte l'analyse du travail de professionnels, les résultats de cette analyse et la transposition de ces résultats en vue de la professionnalisation des sujets praticiens apprenant.

6. Bibliographie

- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique In Recherches en didactiques des mathématiques. Grenoble : La Pensée Sauvage éditions. Vol. 39/3. 283-307.
- Béguin, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles In Rabardel, P. Pastré, P. *Modèles du sujet pour la conception*. Dialectiques activités développement. (pp. 31-52).Toulouse : Octarès Editions.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : éditions la découverte. Textes à l'appui.
- Gilbert, A. (1920). *L'art de prescrire*. Paris : Librairie J. -B. Baillière et fils.
- Jobert, G. (2001). *Analyse du travail et formation professionnelle*. Séminaire romand de 3e cycle en Sciences de l'éducation. Château d'Oex, 10 au 12 octobre.
- 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.
- Leplat, J. (2004). Eléments pour l'étude des documents prescripteurs. In *@ctivités*. Salembier, P. Theureau, J. Relieu, M. Activités et Action / Cognition située. V. 1 numéro 2. p. 196. Octobre.
- Masse, M. Wittorski, R. (2009). *Work, Risk Evaluation, Professional Training – Between Prescriptions, Activities Performed and Activities Prevented*. In Research on the effectiveness of prevention measures at the workplace. ISSA International Colloquium. 15/16 October. Dresden, Germany. P. 222.
- http://www.institut-formation.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/sstfp_coll_act_2009_10_15-16_AISS_Dresde.pdf
- Mayen, P. Vidal-Gomel, C. (2005). Conception, formation et développement des règles au travail. In Rabardel, P. Pastré, P. *Modèles du sujet pour la conception*. (pp. 109-128.). Toulouse : Octarès Editions.
- Olry, P. Astier, P. (2009). Les conditions de la professionnalisation. In Devin, B., Jouvenot, C. Loislil, F. *Du management des compétences au management du travail*. (pp. 148-181.). Lyon : ANACT.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante. Usages et justification de la notion de participation observante en sciences sociales. In *Recherche Qualitatives* – Vol. 27(1), pp. 127-140.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation. In *Formation Emploi*. N 101. P. 115.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.