

SENS ET ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION DES ATELIERS DE PÉDAGOGIE PERSONNALISÉE

Nacira Aït-Abdesselam* et Catherine Renoult**

* Laboratoire CIREL-TRIGONE (EA 4354)

CUEEP - Université Lille 1

Bât B6 - cité scientifique

59655 Villeneuve d'Ascq cedex

nacira.ait-abdesselam@univ-lille1.fr

** Laboratoire CIVIIC (EA 2657)

Université de Rouen

Place Blondel

76130 Mont-Saint-Aignan

catherine.renoult@ac-rouen.fr

Mots-clés : Professionnalisation, développement professionnel, savoir, économie de la connaissance, ateliers de pédagogie personnalisée.

Résumé : Notre contribution vise la compréhension du sens de la professionnalisation en Atelier de Pédagogie Personnalisée à deux niveaux : celui de l'institution (instances décisionnaires) et celui des acteurs (responsables pédagogiques et formateurs).

Vouloir saisir les processus de professionnalisation des différents acteurs et comprendre les attentes prescrites par l'institution exige d'analyser les dispositions formulées dans le cahier des Charges de 2004 auxquelles sont soumis les APP. Quels sont les logiques, enjeux et processus véhiculés par sa mise en place ? Quelles sont les intentions de l'institution vis-à-vis des APP ? Il s'agit de confronter les discours officiels à l'usage et aux pratiques des acteurs de terrain. Les premiers résultats montrent que la professionnalisation des acteurs, engagés dans une mission d'ordre psycho-social, coïncide avec la finalité affichée dans le cahier des charges, mais que la façon de l'atteindre est variable. Quant à la professionnalisation de l'« organisation » APP, elle connaît des tensions : la logique économique insufflée par les prescriptions nationales et européennes vient affronter la logique humaniste des acteurs de terrain.

Notre contribution vise la compréhension du sens de la professionnalisation en APP¹, et ce à deux niveaux : au niveau de l'institution, c'est-à-dire des instances décisionnaires (DGEFP², DRTEFP³) ; et au niveau des acteurs, responsables de formation, coordonnateurs, formateurs qui exercent leurs activités professionnelles au sein d'un APP.

¹ Atelier de Pédagogie Personnalisée.

² Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, laquelle labellisait et finançait, en partie, les APP.

³ Direction Régionale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

1. Un contexte institutionnel mouvant.

Les APP renvoient à « une démarche pédagogique et non [à] une structure ou un dispositif ». Ils répondent « à des besoins d'acquisition de savoirs de base ou de remise à niveau dans les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base, pour des publics inscrits dans des parcours d'insertion sociale et professionnelle [et] mettent en œuvre, depuis leur création en 1983, des prestations individualisées de courtes durées pour des publics très divers » (circulaire n° 2004/030 du 30 novembre 2004 du ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale). Cette démarche revêt un label, propriété de l'Etat, et est liée à la conclusion d'une convention financière entre la DGEFP et l'APP. Ce dernier s'engage à mener des actions de formation dans le respect du cahier des charges national définissant les objectifs, la pédagogie et le fonctionnement auxquels doivent se référer les APP répartis sur tout le territoire. Ce cahier des charges, fruit d'une réflexion commune entre acteurs de terrain et représentants institutionnels, se compose de deux parties et d'annexes :

- Une partie introductive, intitulée « Eléments de contexte », dans laquelle sont définis les fondements d'un APP, des préconisations faites aux acteurs des APP, ainsi que ses perspectives d'évolution dans un contexte d'adaptation à l'environnement. Les « éléments de contexte » portent sur des éléments factuels, historiques ou descriptifs ainsi que sur des orientations à caractère politique.

- Une autre, intitulée « cahier des charges », détaillant les étapes de mise en œuvre de la démarche APP. Cette partie renvoie au niveau organisationnel et pédagogique.

La mise en place du cahier des charges s'est vue prolongée par la mise en œuvre d'une démarche qualité ou « procédure de labellisation » (entre 2005 et 2008) dont le but a été de vérifier la conformité des APP aux fondements du cahier des charges et ainsi de confirmer le label APP en se prévalant d'une compétence validée.

Depuis le 30 mars 2009, la DGEFP dont les fonctions ont été intégrées au sein de la DIRECCTE (Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence et de la Consommation, du Travail et de l'Emploi) a cédé le label APP⁴ à l'APapp⁵.

Précisons que le contexte actuel dans lequel évoluent les APP est particulièrement mouvant. Ils connaissent une évolution institutionnelle ainsi qu'une évolution de la reconnaissance de leur démarche pédagogique (Pinot, 2008). Dans cette communication, nous aborderons plus particulièrement la période de mise en place du cahier des charges, période durant laquelle le label APP était sous tutelle de l'Etat.

2. Questions de recherche.

Vouloir saisir les processus de professionnalisation des différents acteurs et comprendre les attentes prescrites par l'institution exige, selon nous, d'analyser les dispositions formulées dans le cahier des charges auxquelles sont soumis les APP (circulaire précitée). Quels sont les logiques, enjeux et processus véhiculés par la mise en place du cahier des charges ? Quelles sont les intentions et quel est le projet de l'institution vis-à-vis des APP ? Est-ce que le cahier des charges incite et concourt à les professionnaliser ? Il s'agit de confronter les discours officiels émanant de l'institution à l'usage et aux pratiques des acteurs de la formation sur le terrain. Quel rôle joue le cahier des charges dans leur développement professionnel ? Comment s'opère-t-il ? Quels sens et quelles valeurs confèrent ces acteurs de terrain à leurs activités professionnelles ?

⁴ Marque déposée à l'INPI (Institut National de la Propriété Industrielle)

⁵ Association pour la Promotion du label APP

L'analyse du sens assigné aux activités professionnelles des acteurs, et la production d'intelligibilité sur les intentions des décisionnaires sur le phénomène de la professionnalisation constituent les axes de notre recherche.

3. Cadre théorique

Nos travaux sont pensés en référence à la problématique de la dynamique de professionnalisation et du développement professionnel (Wittorski, 2007), laquelle émet l'hypothèse « 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, 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 ». Dans ses travaux, Wittorski (2007) dégage trois niveaux d'analyse :

Le premier concerne l'organisation. Il correspond à son intention de mettre en mouvement des sujets dans des systèmes de travail. Il s'agit alors d'une offre, voire d'une injonction institutionnelle. L'organisation prescrit alors les compétences qu'elle attribuerait à un « bon professionnel », selon ses propres valeurs. Elle propose en conséquence des dispositifs spécifiques de travail ou de formation permettant de développer les compétences attendues.

Le deuxième niveau s'intéresse au développement des activités par le sujet ou par le groupe. C'est la manière dont le sujet répond, par des actes, aux attentes de l'institution. Cette évolution s'intègre alors dans son développement professionnel.

Enfin, le troisième niveau correspond à l'articulation entre le sujet et l'organisation. C'est à ce niveau que l'institution peut attribuer des compétences au sujet à partir de l'activité développée. Il s'agit alors d'un processus de transaction identitaire qui vaut pour attribution/reconnaissance de place dans les systèmes de travail.

4. Méthodologie

Pour appréhender le sens de la mise en place du cahier des charges ainsi que son impact auprès des intervenants au sein des APP, nous avons opté pour une méthodologie qualitative. Nos données résultent en partie d'une analyse des prescriptions officielles du cahier des charges des APP (cf. circulaire n° 2004/030 du 30 novembre 2004) défini comme « un document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés »⁶. A travers cette analyse, nous précisons les attentes de la Direction Générale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

Les données ont également été recueillies auprès de professionnels⁷ des APP (associatifs ou intégrés à un GRETA⁸) situés en Normandie, dans le Nord-Pas-de-Calais et en région parisienne. Vingt-six personnes constituant notre échantillon ont été interviewées dans le cadre d'entretiens semi-directifs, lesquels ont duré entre trente minutes et quatre heures. Les propos tenus, dans le cadre de ces entretiens analysés, ont permis de mettre au jour les rapports que les intervenants entretiennent avec l'injonction de mise en place des nouvelles modalités qu'exige le cahier des

⁶ AFNOR NF X50-750 [en ligne]. Disponible sur < <http://www.afnor.org/> > le 5 décembre 2009.

⁷ Formateurs, coordonnateurs, mais aussi des représentants de l'institution APP, DRTEFP, DGEFP, animation nationale des APP, animateurs régionaux, mais aussi des membres du regroupement national des APP.

⁸ GRETA : GRoupement d'ETAbissements, centres de formation continue dépendant de l'Education Nationale, organisme-support de certains APP.

charges. L'analyse qualitative de contenu rend ainsi compte des différents processus individuels ou collectifs de professionnalisation.

5. Résultats :

5.1 Quel projet institutionnel de professionnalisation ?

5.1.1. Un travail concerté malgré des divergences de logiques

C'est de manière participative, co-constructive et en réponse à une demande de légitimité du réseau que la DGEFP, en 2003, initie un travail de réflexion avec les différents acteurs de terrain⁹ pour écrire un nouveau cahier des charges, l'ancien datant de 1994 et paraissant « obsolète sur beaucoup de points », selon un ex-chargé de mission à la DGEFP. Ce travail fut mené, selon lui, « dans des conditions sereines », « en bonne collaboration en termes de complicité professionnelle », « en toute confiance », et « avec beaucoup de plaisir ». Ces propos sont corroborés par ceux d'un représentant du réseau APP : « l'Etat a travaillé en toute sincérité et sans calcul ».

Même si le travail d'écriture du nouveau cahier des charges s'est fait de manière concertée, il révèle des divergences de points de vue dans la manière d'apprécier le dispositif APP. L'APP est un objet difficilement appréhendable pour le représentant de l'Etat à qui il faut un « vrai projet » : « J'ai eu du mal à comprendre ce qu'est un APP. C'est pas évident à comprendre pour quelqu'un qui vient pas du monde de la formation, moi qui suis plutôt cartésien, qui viens du monde de l'organisation, c'est quelque chose que j'ai eue du mal à comprendre. Mais avec la conviction qu'il ils y ont mis j'ai fini par comprendre que c'est une démarche pédagogique » ; « Quand vous devez mettre en place une organisation, vous dites voilà je vais restructurer le service, donc là j'ai une organisation, j'ai des individus, j'ai des missions qui sont clairement identifiées, des budgets de fonctionnement. Je peux mesurer si je déplace un agent, je vois immédiatement les conséquences c'est quelque chose qui est cadré, mesurable, objectivable. Là, une démarche pédagogique, ce n'est pas du matériel ».

Le dispositif, tel que le chargé de mission de la DGEFP se le représente, est référé à une démarche atypique, « non identifiable » et nécessitant de « s'entourer de procédures [...] normalisées » en vue de se voir conférer davantage de professionnalisme, voire de légitimité : « Faire le cahier des charges c'est bien mais maintenant encore faut-il s'assurer que vous êtes dignes de ce cahier des charges ». L'on peut s'interroger sur la nature du regard porté par ce représentant de l'Etat sur la démarche APP, regard qui semble teinté de condescendance à l'égard, par exemple, des fondateurs du dispositif, perçus comme « militants dans l'âme » et vivant sur leurs acquis : « On voulait entre guillemets remobiliser ce réseau qui vivotait sur « on dit qu'on est les meilleurs », qui vivotait un peu sur ses acquis [...] » ; « j'ai fait le reproche [...] que si le réseau était dans un état de méconnaissance, c'était aussi de leur faute parce qu'ils étaient payés pour animer le réseau et je leur disais toujours ça veut pas dire animer un réseau de toujours dire à tout le monde vous êtes les meilleurs, vous êtes les plus beaux, vous êtes innovants, ce n'est pas vrai parce que la concurrence elle est là. [...] Si vous faites rien, vous êtes morts. [...] Ça fait trop longtemps que vous vous bercez de vos illusions. Peut-être qu'à un moment vous avez été innovants. C'est vrai que ce sont les premiers à avoir construit les entrées et sorties permanentes à Lyon et puis voilà. Mais depuis qu'est ce que vous avez fait ? J'ai dit vous avez rien fait, regardez les Suisses et les Allemands, ce qu'ils font pour les publics, regardez demain. Avec les organismes de formation, avec l'ouverture de l'Europe qui vont venir s'implanter en Europe avec des démarches pédagogiques innovantes qui vont apporter des marks, des euros avec du matériel et du e-learning et vous, vous vivez toujours « Bah oui, on a été les premiers à »... ».

⁹ coordonnateurs d'APP, animateurs régionaux, animation nationale, regroupement national

En définitive, la volonté d'instaurer un cahier des charges révèle un besoin étatique de rationalisation ayant permis l'institutionnalisation du cahier des charges ainsi que « la formalisation de la pratique APP pour la rendre lisible dans le champ de la formation professionnelle »¹⁰. Selon un autre représentant de la DGEFP, « Ça les a professionnalisés autour du monde extérieur, des financeurs et prescripteurs » ; « Ça leur a été bénéfique [...] Ils se sont fortement améliorés ». Du point de vue d'un animateur régional du réseau APP, la formalisation des pratiques leur a permis « de se caler et ça c'était important parce que l'innovation pédagogique même s'il y a un cadre qui est celui de l'organisme de formation, on a tous en tête qu'on fait partie d'un réseau. Et là ils ont vu où ils étaient. [...] Ils naviguaient à vue et ils ont trouvé un phare [...] ça permet de se repérer [...] parce que on bricole au quotidien, on sait bien que quand on est un professionnel, on essaie de faire au mieux, et puis parfois on sait plus si on est dans les clous ou quoi ». Le cahier des charges a permis « de donner de l'épaisseur aux pratiques [...] Avant c'était pas visible. Là ça le rend visible. Quand on lit le cahier des charges de 2004 on voit que ça ressemble à quelque chose. Quand on lit le cahier des charges de 1994, on n'arrive pas très bien à se faire une idée vraiment précise et ce que ça peut donner [...] passer de quatre pages à trente-sept y'a quand même pas photo ! » ; « [Le cahier des charges] fait preuve de l'activité de notre réseau et redonne sens et peps à nos pratiques »¹¹.

Ce travail a permis aux acteurs de terrain d'explicitier le fonctionnement APP et leur a permis, en formalisant leurs pratiques quotidiennes, de se professionnaliser. En ce sens, la professionnalisation, définie par Hoyle (cité par Wittorski, 2005, p. 16), prend tout son sens : « Il s'agit du processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande efficacité » mais désigne aussi « le processus d'amélioration collective du statut social de l'activité ». Par là même, l'Etat ainsi que les acteurs de terrain font montre d'une volonté de professionnaliser la démarche APP, « lui donner forme », « la rendre crédible en sachant pourquoi [ils] travaillent ».

Il ressort des entretiens menés auprès des représentants de la DGEFP, de l'animation nationale, de l'APapp et des animateurs régionaux des visions divergentes de ce qu'est un APP, son réseau et ses fonctions. Pour les représentants de la DGEFP, la démarche APP doit être amendée pour être « crédible ». Une présomption d'incompétence, marquée par un manque de reconnaissance du travail effectué par le dispositif APP, semble se révéler des propos tenus par un représentant de la DGEFP : « Ils se sont fortement améliorés » ; « Je trouve qu'ils sont entrain de faire un label professionnel crédible ».

Du point de vue de ses représentants, l'APP, est perçu certes « comme un objet qui crée du conflit », « un objet emmerdant » qui « s'appuie sur l'expérience », se construit « pas à pas, en tâtonnant, en se concertant, par consensus ». Il est néanmoins un outil ayant « une ambition de qualité dans une perspective de transformation et de mouvement dans la construction » et pour lequel « l'engagement réel », « le don de soi », « la sincérité » sont de mise. Pour l'un de ses fondateurs, l'APP est « de fait un objet critique des politiques publiques » mais est aussi « d'une qualité bien trop grande par rapport à ce que souhaitent aujourd'hui les pouvoirs publics ». Une dynamique de transformation, de mouvement, d'union fédère les acteurs du réseau APP autour d'une identité collective, et de « l'esprit APP » fondé sur « un engagement réel », voire une vocation (Moisan, 2007) dont la force des membres se situe dans l'adhésion aux valeurs d'éducation permanente (Pinot, 2008).

Nos premières analyses montrent que le cahier des charges de 2004 annonçait les signes avant-coureurs de la nouvelle posture adoptée par l'Etat (procédure d'appel d'offre, abandon de la marque APP, inscription dans le programme d'accès aux compétences-clés). De l'analyse du cahier des charges se lit implicitement le désengagement financier que connaissent désormais les APP. Malgré une reconnaissance officiellement affirmée pour le travail effectué par les APP

¹⁰ Propos d'un animateur régional.

¹¹ Idem.

depuis 1983 sur le territoire national (p. 6 et 8 du cahier des charges), la DGEFP préconise une logique de décentralisation vers les Conseils Régionaux et insuffle une dynamique de partenariat avec d'autres acteurs de la formation professionnelle : « L'État a mis en place une nouvelle étape de décentralisation en transférant aux régions ses compétences en matière de formation professionnelle des demandeurs d'emploi, jeunes et adultes ». Selon elle, les Conseils Régionaux ont accordé des « moyens financiers complémentaires significatifs [...] L'APP est mobilisable par tous ses co-financeurs. Ce n'est pas un outil exclusif de l'Etat » (circulaire précitée, p. 7). En guise de conclusion de la partie introductive du cahier des charges, la DGEFP laisse envisager un désengagement financier probable de sa part : « Il est donc indispensable de réexaminer le dossier des APP dans l'ensemble des dispositifs qui existent ou qui vont se mettre prochainement en place [...] ».

Sous la forte incitation formulée aux APP à se rapprocher de nouveaux financeurs, se dessine un enjeu d'adaptabilité et de flexibilité pour les APP afin de mieux répondre aux besoins d'insertion professionnelle du public accueilli : « La rationalisation des effectifs, les exigences croissantes de productivité et l'aménagement du temps de travail ont notablement modifié les organisations des organismes de formation. Les organismes porteurs de la démarche APP ont déjà, pour certains d'entre eux, réalisé cette mutation. Le nouveau cahier des charges doit permettre, à tous les autres, de la réussir ».

Avoir initié la nécessité d'une écriture d'un nouveau cahier des charges et porté le label en tant que propriété de l'Etat (marque déposée à l'INPI) insufflant les modalités pédagogiques et organisationnelles d'une action de formation et contribuant au financement de ces modalités interpellent certains représentants de la DGEFP sur les missions de l'Etat. La volonté de l'Etat d'articuler ces deux modalités (financière et pédagogique) génère de l'incompréhension chez ces représentants pour qui les missions de l'Etat doivent se centrer sur ses fonctions régaliennes : « On n'a pas à s'occuper d'ingénierie pédagogique, à animer un dispositif » ; « Ce n'est pas dans les missions de l'État que de financer des organismes à vocation d'animation de réseau. L'État doit se concentrer sur ses fonctions régaliennes, juridiques ».

Cette incompréhension révèle un malentendu qui se manifeste à travers l'opposition de valeurs humanistes de l'éducation portées par les acteurs des APP et une logique souvent associée au libéralisme (impulsée par le processus européen de Lisbonne), celle que semble désormais prôner l'Etat. D'une logique de partenariat avec l'Etat, les représentants institutionnels des APP ont le sentiment d'être désormais contraints de s'inscrire dans une logique de relation client-fournisseur.

5.1.2. Une professionnalisation marquée par l'idéologie du marché

De par sa volonté de professionnaliser le réseau APP, les acteurs de terrain ont le sentiment que l'Etat, par son désengagement financier, « dé-professionnalise » les APP. Ce cas de « dé-professionnalisation » révèle en substance une nouvelle façon de penser les politiques de formation, lesquelles s'inscrivent dans la dynamique imprimée par l'Union européenne dans le champ de la connaissance. Lors du sommet européen de Lisbonne en mars 2000, les gouvernements européens ont reconnu que « l'Europe rencontrait des difficultés pour s'adapter à la mondialisation et passer à une économie fondée sur la connaissance, en se basant notamment sur le constat que plus d'un tiers de la main d'œuvre européenne est faiblement qualifiée. Il concluait qu'il était nécessaire d'adopter un cadre européen définissant des compétences de base pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ce travail a abouti à une recommandation du parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006, sur les compétences clés¹² ». Ainsi, l'apprentissage permanent des adultes est mis au service de la compétitivité économique, de l'employabilité, mais aussi au service de la lutte contre l'exclusion sociale (Carré, 2005). En somme, deux finalités sont assignées : revaloriser la culture générale et développer l'aptitude à l'emploi (idem). Le processus de Lisbonne « concourt à la construction d'un modèle d'éducation

¹² Circulaire DGEFP n° 2008/01 du 3 janvier 2008.

référé à l'idéologie du marché » (Warren, 2009). La conception de l'éducation telle qu'adoptée par la DGEFP s'oppose à la dimension humaniste à laquelle adhèrent les APP. Nous assistons là à une opposition d'intérêt que chacun représente par « le passage d'une vision humaniste et socioculturelle de l'éducation permanente à une vision utilitaire et socio-économique de la formation. Et un passage obligé du droit à la formation au devoir de compétence » (Carré, 2005, p. 61). Ce passage s'inscrit dans le cadre d'une rupture avec une tradition d'éducation permanente et de valeurs humanistes. L'Etat, portée par une logique socio-économique et utilitaire, adhère dès lors à une logique d'efficacité et de productivité en vue, selon ses représentants, de maîtriser ses dépenses.

Au-delà de ce conflit de valeurs, la mise en place du cahier des charges des APP et l'inscription de la DGEFP dans la dynamique européenne pose, pour certains, la question de la pertinence de la stratégie de Lisbonne comme unique référentiel pour penser les systèmes d'éducation et de formation.

Le projet de la communauté européenne porteur de « conditions d'efficience des apprentissages permanents des sujets sociaux » (idem, p. 66) interroge les valeurs qu'il véhicule ainsi que les effets qu'il pourrait produire (Krichewski, 2008). Selon M. Warren (2009), « les changements structurels induits par le processus de Lisbonne renvoient à une conception économiste de la société, laquelle risque de réifier la connaissance (alors assimilée à un produit marchand, au nom d'une idéologie néo-libérale), et d'oblitérer la dimension anthropologique, didactique, psychique et sociale du rapport au savoir. Ces changements participent à l'élaboration des représentations et des logiques des individus par rapport au savoir, dans la société moderne française ». Ce chercheur montre que le processus de Lisbonne concourt à la construction d'un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française.

5.2. Comment le projet institutionnel de professionnalisation s'articule-t-il avec le développement professionnel des acteurs ?

5.2.1 La représentation des prescriptions institutionnelles.

- En premier lieu, on note que *le terme « professionnalisation »* n'apparaît que dans un seul entretien, celui d'un formateur travaillant dans une association et qui milite pour la reconnaissance de son métier. De façon implicite, cette notion de professionnalisation transparait surtout dans le discours des hommes à travers la prise en compte et la validation de leur activité par des tiers extérieurs (financeurs, partenaires...) lorsqu'ils évoquent la confiance qui leur est accordée mais il n'est jamais question de se professionnaliser en respectant au mieux le cahier des charges. Il s'agit ici de faire reconnaître son activité par des tiers en fonction des résultats que les stagiaires obtiennent. On note donc ici une approche différente de la professionnalisation.

- Par contre, *l'impact des prescriptions institutionnelles* n'est souvent considéré qu'au travers des contraintes pédagogiques qu'elle implique : la nécessité de devoir accueillir un grand nombre de stagiaires (plus de 15) sur une même plage signifie pour les formatrices (femmes) en GRETA « accorder moins de temps à chacun ». Par ailleurs, le fait qu'un stagiaire puisse avoir 35h de formation par semaine implique souvent qu'il ait deux ou trois formateurs pour une même matière et rend nécessaire la coordination pédagogique entre ces formateurs. Et, même si le travail en autonomie accompagnée dans un centre de ressources (CDR) s'inscrit dans le cahier des charges, la logique budgétaire renforce cette injonction et a pour corollaire la réflexion sur les formes de prescriptions que le formateur doit effectuer en vue d'une plage au CDR. Il est à noter que « le cahier des charges » des APP n'est spontanément cité dans aucun discours même s'il sous-tend leur activité et même s'il est bien connu des coordonnateurs qui se doivent de le respecter.

- Cependant, la *finalité d'insertion socio-professionnelle*, explicitement affichée dans le cahier des charges, est présente dans 12 entretiens sur 15, sans doute parce qu'elle correspond aux valeurs des formateurs ou coordonnateurs. En effet, ceux-ci prônent un accès égalitaire à la culture

et à l'emploi : 1/3 d'entre eux a travaillé, parfois bénévolement dans des MJC¹³ pour donner des cours de langue ou faire de l'accompagnement scolaire : comme J-F Marcel, nous retrouvons l'idée que dans le processus d'appropriation des prescriptions, interviennent des facteurs internes et en particulier l'histoire personnelle (trajectoires professionnelle et appartenance à des réseaux sociaux ou culturels). De plus, 3/4 d'entre eux manifestent leur engagement professionnel en dehors du face-à-face en créant de nombreux supports, en réfléchissant à leur relation formateur/formé ou encore aux méthodes et raisonnements utilisés. En cela, l'injonction du cahier des charges stipulant la personnalisation de la formation est complètement respectée. Par contre, alors que le cahier des charges ne stipule pas d'organiser des plages de TRE (Technique de Recherche d'Emploi), qu'ils soient employés par une association ou un GRETA, les formateurs de Français, fidèles à leurs valeurs, proposent souvent leur aide à la rédaction de CV et de lettre de motivation. Ils se donnent donc les moyens d'atteindre une finalité du cahier des charges pour laquelle, paradoxalement, aucune formation spécifique n'était prévue. Enfin, bien que la FOAD et l'usage des TICE soient prescrits, seuls les formateurs convaincus de leur valeur éducative les développent. Ainsi, nous pouvons déduire que les injonctions du cahier des charges ne sont respectées que lorsque celles-ci correspondent à l'idéologie des formateurs, qui développent une forme de militantisme « égalitariste ». De même, cette capacité à respecter le cahier des charges repose sur les compétences des formateurs à s'auto-former (en particulier aux environnements numériques) puisque seuls, trois d'entre eux, ont été sollicités pour participer à des formations spécifiques en tant que formateurs APP (rôle du réseau des APP). L'injonction de professionnalisation n'est donc pas automatiquement assortie d'offre de formation correspondante.

En somme, pour reprendre l'alternative d'O. Maulini, les formateurs oscillent entre le « pour ou contre l'autorité » : ici, ils sont « pour » les finalités lorsqu'elles font écho à leur idéologie et ils sont « contre », lorsque les moyens octroyés ne permettent pas de les atteindre (cf TRE pour les stagiaires ou formation aux TICE pour les formateurs).

5.2.2. *Comment s'opère la professionnalisation de leur activité ?*

Les entretiens montrent que tous les formateurs interviewés participent à l'identité de l'APP en partageant des pratiques proches : leur équipe a une forme d'identité collective. Elle se manifeste en GRETA par le plaisir qu'ils déclarent éprouver d'avoir des échanges pédagogiques avec leurs collègues et en association, par la participation à des projets communs (notamment insufflés par le réseau des APP). Pourtant, les mécanismes de reconnaissance sont complexes lorsqu'ils existent.

- *L'absence de reconnaissance explicite par l'institution* : Il est à noter que, paradoxalement, aucun formateur n'a été recruté ni ne fonde son activité sur une fiche de poste, celle-ci ne semble pas avoir été rédigée. De même, aucun d'eux n'a reçu de formation spécifique à l'individualisation ayant duré plus d'une journée. Ainsi, le métier de formateur en pédagogie personnalisée ne semble pas reconnu en tant que tel : ses particularités au niveau de la prise en charge psycho-affective des stagiaires, du style cognitif, de la gestion de l'imprévu, de la diversité des cultures, des âges et des projets n'apparaissent pas. Pourtant, les entretiens montrent que les formateurs sont très attentifs à cette diversité puisque le premier terme qui apparaît pour caractériser leur public est « varié » (chez 4/5 d'entre eux). Les injonctions du cahier des charges portent essentiellement sur les capacités du formateur à faciliter l'insertion de son public en adaptant ses méthodes et ses outils à ses apprenants, et en développant leur autonomie. La professionnalisation de leur activité n'est alors pas effective, au sens où leur activité réelle n'est pas directement reconnue.

- *Des formes de reconnaissance implicite* :

Au niveau institutionnel, en GRETA, leur professionnalité/particularité (aptitude à personnaliser) est implicitement reconnue par le fait que les éventuels remplacements se font entre formateurs APP et qu'ils peuvent utiliser les mêmes outils. C'est donc qu'une communauté de pratiques, de

¹³ MJC : Maison de la Jeunesse et la Culture

méthodes est prise en compte. De la même façon, le fait qu'on continue de leur confier des heures de formation à l'APP au fil des années, alors qu'ils pourraient intervenir dans d'autres formations valide implicitement leur activité. Enfin, certains d'entre eux sont sollicités pour animer des formations de formateurs ou participer à des travaux d'ingénierie pédagogique au niveau académique. Cela les conforte dans l'idée qu'ils doivent avoir des pratiques conformes aux attendus d'autant plus qu'on ne leur fait pas de reproches (1/3 des formateurs).

Par ailleurs, la majorité d'entre eux reçoivent une validation implicite de leur activité lorsque d'autres collègues (en GRETA) leur demandent des outils pour d'autres groupes. Ceux-ci reconnaissent alors l'amplitude de leur champ d'activité et éventuellement leur savoir-faire dans la sélection de ces outils. En association, la validation, toujours implicite, se fait plutôt au niveau individuel par le fait de choisir le/les collègues pour travailler sur un projet commun (construction d'outils pour la FOAD). Pour la majorité des formateurs de GRETA, la validation reste implicite et peu apparente.

- *La reconnaissance explicite* vient des apprenants ou de leurs résultats. En effet, voir leurs stagiaires réussir une entrée en stage, un examen ou un concours valide directement leur activité. Et les remerciements verbaux des stagiaires, effectués oralement ou par écrit (fiche de satisfaction) représentent une forme de reconnaissance supplémentaire.

5.2.3. *L'activité, source d'apprentissage.*

Dans une logique de développement professionnel, nous avons pu comprendre à travers le discours des acteurs, que l'évolution des pratiques était suscitée par les situations de formation. Elles se font dans le sens d'une ouverture, d'une adaptation aux caractéristiques des apprenants (qu'elles soient culturelles, affectives ou cognitives) et d'une forme d'affranchissement.

- *L'ouverture :*

En effet, en association, les formateurs s'ouvrent à des activités d'ordre administratif (suivi des stagiaires sur informatique, par exemple) ou partenarial. Elle peut aussi se traduire par une ouverture culturelle : par exemple, en Mathématiques, la prise en compte d'autres méthodes de calcul (le boulier d'origine asiatique) et en Français, les difficultés orthographiques liées aux régions d'origine (confusion i/é pour les arabophones, confusions é/è pour les terminaisons verbales en Normandie). Cette ouverture peut aussi se traduire par une plus grande aptitude à la négociation. Ainsi, généralement, les formateurs disent accepter de modifier l'activité de l'apprenant (thème ou support : papier-crayon ou informatique) sur sa demande si elle est recevable par rapport à son projet. Bien sûr, cette flexibilité vient d'une plus grande maîtrise des programmes et des outils. Cette ouverture va alors dans le sens d'une meilleure adaptation aux besoins du public.

- *L'amélioration de l'adaptation :*

Elle se situe à deux niveaux : pédagogique à l'égard des stagiaires mais contextuelle pour eux-mêmes.

Dans les deux types de structures, les formateurs de Mathématiques s'interrogent sur la manière la plus adéquate de développer les processus méta-cognitifs des stagiaires et de donner du sens aux apprentissages en les situant dans leur vie personnelle ou professionnelle future. De leur côté, les formateurs de langue réfléchissent davantage à la manière de favoriser l'enrichissement culturel et l'usage de l'écrit dans l'insertion socio-professionnelle. Certains se remettent aussi plus facilement en cause et analysent davantage les blocages et les erreurs avec les stagiaires au lieu d'expliquer directement une solution.

D'autres doivent réduire leurs ambitions en relation avec leurs convictions idéologiques ou pédagogiques (« Je croyais que j'allais tout révolutionner », « On m'a traité de fou tellement je travaillais »). Les contraintes du terrain déterminent leur évolution. D'autres ont appris à gérer leur stress (GRETA) avant d'entrer en salle (« j'avais une boule au ventre ») car ils étaient angoissés de devoir rapidement s'occuper d'une quinzaine de stagiaires.

- *L'émancipation* (cf texte d'O. Maulini, dans le présent symposium) :

Enfin, de manière paradoxale, les formateurs, qui ne travaillent pas à l'APP depuis sa création, se libèrent de certains principes qu'ils croyaient être des prescrits : par exemple, l'utilisation obligatoire de l'armoire pédagogique, le fait de ne pas utiliser le tableau (matériel habituel voué à une utilisation collective) ou encore l'impossibilité de proposer un travail de groupe. Cette attitude restrictive repose en fait sur les représentations de la pédagogie personnalisée mais pas sur le cahier des charges. De plus, les formateurs qui ne travaillent pas à l'APP depuis son ouverture, se créent une forme de prescription remontante (cf textes de J-F Marcel et M. Masse, dans ce symposium) en s'appuyant sur les dires des stagiaires ou les traces laissées dans la salle par les autres formateurs. Sans formation ni prescription explicite, ils essaient d'imiter les autres formateurs avant de trouver leur propre style pédagogique. Puis, ils s'aperçoivent qu'ils peuvent garder le choix des moyens et des méthodes pour arriver aux finalités prescrites.

6. Conclusion

Notre recherche a permis de comprendre ce qui se joue pour les APP et ses professionnels depuis l'annonce du désengagement financier de l'Etat. Le retrait de l'Etat, vécu comme une trahison par les APP, a généré des retombées financières conséquentes sur le fonctionnement du réseau APP dans son ensemble. La mise en place du code des marchés publics et l'injonction à une autonomisation financière contraint les APP à s'autogérer. Cette nouvelle configuration, basée sur la libre concurrence, est en rupture avec la logique de partenariat à laquelle étaient jusque-là familiers les APP et « l'esprit APP ». La logique économique traduite par le principe d'une insertion professionnelle rapide prônée par la DGEFP est en contradiction avec une logique d'éducation permanente portée par les acteurs des APP, ceux-ci se sentant investis d'une mission psycho-sociale en adéquation avec les finalités du cahier des charges. Par delà les tensions existant entre les logiques étatiques et celles du réseau APP, ce dernier est parvenu, par le biais de la création de l'APapp à bâtir une organisation fédératrice dont l'enjeu, aujourd'hui, est la survie des APP.

7. Bibliographie

AFNOR : <http://www.afnor.org>.

Carré, P. (2005), *L'apprenance*, Paris, Dunod.

DGEFP, Circulaire no 2008/01 du 3 janvier 2008 relative à la politique d'intervention du ministère chargé de l'emploi en faveur de l'accès aux compétences clés des personnes en insertion professionnelle.

Krichewski, M., (2008), Les compétences clés de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexion critique. *Questions vives*, 10, 94-109.

Ministère du travail, de l'emploi et de la cohésion sociale (2004), *Cahier des charges circulaire DGEFP n° 2004/030 du 30 novembre*, Paris.

Moisan André, (2007), *Qui sont les formateurs APP*, <http://www.app.tm.fr>

Pinot, B. (2008), Réseau professionnel et identité : l'exemple du réseau des APP, mémoire de master 2 Recherche sous la direction de Bézille, Université de Paris XIII.

Warren, M. (2009), Un référentiel nouveau de gestion de la *chose publique* éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.

Wittorski, R., (2005), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan

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