



**HAL**  
open science

## **Introduction : Entre réforme de la formation et évolution des professionnalités, où en est la professionnalisation des formateurs d'adultes ?**

Nathalie Lavielle-Gutnik, Catherine Négroni, Maryvonne Sorel

### ► To cite this version:

Nathalie Lavielle-Gutnik, Catherine Négroni, Maryvonne Sorel. Introduction : Entre réforme de la formation et évolution des professionnalités, où en est la professionnalisation des formateurs d'adultes ?. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, 2013, Professionnalisation et nouvelles formes de professionnalités des formateurs d'adultes, n° 9, pp. 5-16. hal-01427867

**HAL Id: hal-01427867**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01427867>**

Submitted on 22 Feb 2018

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

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

# INTRODUCTION : ENTRE REFORME DE LA FORMATION ET EVOLUTION DES PROFESSIONNALITES, OU EN EST LA PROFESSIONNALISATION DES FORMATEURS D'ADULTES ?

---

*Nathalie LAVIELLE-GUTNIK,  
maître de conférences, Université de Lorraine Nancy,  
membre du Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Communication  
(Lisec-EA 2310)*

*Catherine NEGRONI,  
maître de conférences, Université Lille 3,  
membre du Centre Lillois d'Etudes et de Recherches Sociologiques et Economiques (Clersé),  
membre associée du Centre Interdisciplinaire de Recherche en Education de Lille (Cirel-EA 4354)*

*Maryvonne SOREL,  
maître de conférences honoraire, Université Paris Descartes  
membre du Centre de Recherche de la Formation, Cnam (CRF-EA 1014)*

■ En 1971, Fritsch (p. 15) introduit "son examen de la situation de la formation des adultes dans la société française contemporaine" en signalant le caractère vague et imprécis de l'expression "formation des adultes" : pour lui, malgré le cadre législatif qui en contraint la mise en œuvre, la formation continue des adultes continue d'être une fonction diffuse dont l'organisation tant dans l'entreprise que hors entreprise n'est pas facilement accessible : variété des organisations privées ou publiques, variété des besoins, variété des publics... au point que pour l'auteur "même en s'en tenant aux formes organisées de la formation des adultes, la diversité des caractéristiques institutionnelles et le mélange des genres semblent rendre vain tout essai de constitution d'une typologie". Il en est de même pour les personnes impliquées dans la mise en œuvre, qu'il s'agisse des formateurs ou des concepteurs, des responsables administratifs ou des commerciaux... : activités peu visibles ; postes mal repérés -pas de statut défini, différences de salaire, impressionnisme des modalités d'accès puisque aucune obligation de *licence* (Hughes, 1996) pour exercer, des formateurs occasionnels plus nombreux que les permanents. Les facteurs explicatifs de cette situation sont aussi nombreux que les points de vue susceptibles d'être adoptés pour l'étudier : il est remarqué que si la formation des adultes n'a pas attendu le texte de 1971 pour exister, le caractère contraignant de son organisation est récent, à l'origine d'un redéploiement des problématiques, des intentions et des formes ; il est remarqué

également le souhait de ne pas procéder à la professionnalisation des acteurs de la formation qui doivent maintenir une proximité entre travail et formation, le mot d'ordre est donc d'éviter la création d'un corps d'enseignants, la formation ne devant pas être l'occasion d'une carrière. L'analyse des discours, des pratiques et des trajectoires de la population des formateurs observée par l'auteur conduit par ailleurs ce dernier à pointer la marginalité des formateurs d'adultes : mobilité sociale descendante justifiée par le souhait d'exercer une activité "hors des sentiers battus" ou mobilité ascendante, l'itinéraire témoigne d'une trajectoire scolaire atypique par rapport à l'origine sociale. A cela, s'ajoutent des positionnements axiologiques dissonants - entre conception stratégique et utilitariste, l'ambition est alors de "favoriser l'évolution des entreprises", "dynamiser l'économie", "préparer des hommes adaptables" et conception humaniste, la formation est alors pensée au service de la personne en vue de "permettre l'épanouissement personnel", "optimiser les relations humaines", "favoriser l'autonomie", ceci empêchant le développement d'une culture et d'une socialisation professionnelle univoque.

Au final, diversité, disparité, marginalité... semblent caractériser le champ social observé.

Pourtant, si Fritsch (1971) valide en conclusion l'hypothèse selon laquelle "les formateurs ne constituaient pas encore un groupe professionnel mais seulement un groupe "occupationnel" en voie de professionnalisation" du fait qu'il manque "encore à ce groupe nombre des attributs<sup>2</sup> du modèle professionnel que Wilinsky<sup>3</sup> appelle structuraux"(Fritsch 1969, Hall, 1968), il pense qu'ils méritent néanmoins d'être considérés collectivement, du fait qu'indépendamment de la diversité des activités et des formes que celles-ci peuvent prendre, ils participent à une même réalité sociale.

Des analyses proches de ce propos n'ont cessé d'être publiées depuis lors. Pour mémoire, nous retiendrons quelques dates.

En 1978, Lesne remarquait qu'"aux effets de fonctionnement d'un véritable marché de la formation continue où se trouvent engagés des établissements séculaires et des tentatives éphémères, des organisations structurées ou de simples particuliers,

<sup>1</sup> An sens anglo-saxon du terme d'activité non socialement organisée ; l'expression est référée par Fritsch (1969, p. 435) à Hall (1968).

<sup>2</sup> A savoir, une occupation à temps plein, l'existence de cursus, ou école préparant à la profession, l'existence d'une organisation professionnelle - association, ordre, syndicat - à l'origine d'un code ou de règles déontologiques. Le modèle sera évoqué plus loin par E. de Lescure.

<sup>3</sup> Cité par Hall, "Professionalization and bureaucratization", in *American Sociological Review*, 33 (1), févr 1968, p. 92-104.

s'ajoutent ceux d'une division technique et sociale de la formation qui s'introduit, s'installe, et se fortifie à une cadence accélérée dans les actions de formation" (p. 236).

En 1979, Malglaive et Minvielle, pour sortir de l'impasse dans laquelle semble s'être installé le débat sociologique autour de la question "la formation est-elle un métier ?", rappellent que "la notion de métier est une question de fait autant que de droit" et que "les deux aspects ne se recouvrent pas nécessairement" (p. 50). Ainsi, si de fait il n'y pas de codification des qualifications ouvrant droit à l'exercice des métiers de la formation, force est de remarquer que "les formateurs existent dans la mesure où des personnes consacrent toute leur activité professionnelle au traitement des problèmes de formation et reçoivent un salaire pour cette activité" (p. 50). A ce titre, il est pour les auteurs un métier de fait. Se pose donc légitimement la question des compétences et de la qualification des formateurs, leur point de vue étant que les réponses ne sont pas à trouver dans la diversité observée des situations, mais dans la construction "d'une topographie des tâches à réaliser pour mener à bien une activité de formation d'adultes dans le contexte juridique et institutionnel créé par la loi de 1971" (p. 52).

Le rapport rendu par Malglaive au Ministère de la formation professionnelle en 1982, à propos de la formation et de qualification des agents de la formation, alerte sur au moins trois caractéristiques importantes de la situation des "formateurs" :

- Une spécialisation progressive des activités et des postes, qu'il s'agisse d'une spécialisation des contenus, des publics ou des fonctions – fonction pédagogique ou fonction organisatrice- ; pour une part cette spécialisation questionne l'idée de globalité de l'acte formatif défendue comme une nécessité du champ de pratiques ; pour une autre part elle signe l'instauration d'une division et d'une organisation hiérarchique du travail dont un effet de conséquence est d'opposer à "un nombre restreint d'agents chargés de la fonction organisatrice un nombre important d'agents chargés de la fonction pédagogique" dont les interventions spécifiques et singulières justifieraient le statut de formateur occasionnel.
- L'expression "agents de la formation" introduite par Malglaive acte la pluralité des rôles et des places occupées en même temps qu'elle rend compte d'un déplacement majeur : la formation est à concevoir "comme un moyen de résoudre un problème d'ordre technique, économique, social ou culturel, et de ce fait soumis à l'obligation de résultat". L'enjeu est donc d'adapter l'offre de formation aux situations en vue d'effets à produire. Dès lors s'impose l'idée d'activités différenciées, de l'analyse des problèmes dans les situations sociales économiques et de travail à l'évaluation en passant par la conception, l'animation, la coordination. Parlant d'agents il est donc fait référence à l'ensemble des personnes en charge des différentes activités de la fonction

formation- conception, responsabilité, animation, logistique...-, l'accent étant mis sur le caractère composite de l'action à engager en vue de déclencher des effets.

- L'offre de formation s'avère très hétérogène qu'il s'agisse des modalités, des contenus et des qualifications qu'elles confèrent, la question étant que les certifications –diplômes ou titres homologués- susceptibles d'être délivrées ne se rapportent pas à une qualification des emplois, "la règle demeurant l'inexistence de qualifications reconnues pour les métiers de la formation".

A l'hétérogénéité régulièrement signalée par les observateurs - Liétard (1989) recourt à l'idée de "nébuleuse" pour marquer le caractère à la fois visible et diffus de la formation des adultes-, différents auteurs ou collectifs opposent des typologies fondées sur le principe d'une division du travail : quels que soient les méthodologies, les critères adoptés l'objectif est toujours de clarifier et de codifier les différentes activités de la fonction formation. C'est ce même souci d'organisation et de clarification qui présidera à la formalisation des référentiels d'activités et de compétences (Apec<sup>4</sup>, Afpa<sup>5</sup>, Rumef<sup>6</sup>...) ou les fiches métier du Rome<sup>7</sup>. Pour autant, ces typologies très souvent organisées autour de deux ensembles que sont les activités logistiques et les activités pédagogiques, sont souvent signalées par leurs auteurs comme une organisation idéale qui résiste difficilement à la réalité du terrain...

Faut-il s'étonner dans ce contexte, qu'au terme d'une enquête menée dans les années 1990 auprès d'organismes de formation et d'une population de "formateurs", Gravé (2002, 2003) réaffirme l'hétérogénéité des activités, des organismes et des acteurs du secteur de la formation : "cette hétérogénéité, singulièrement renforcée au cours des dernières décennies s'est opposée à la volonté affichée depuis les années 1970 de constituer une culture professionnelle commune". Pour Gravé, cette situation fait que différentes logiques identitaires correspondant à des modes de socialisation professionnelle différents rendent difficile la constitution d'une identité de métier, la question étant pour les coordonnateurs du numéro de la revue d'Education Permanente "*Que sont les formateurs devenus ?*", que tant qu'il reviendra au formateur d'accompagner le changement dans les organisations ou l'accès à l'emploi, d'organiser la mise à disposition des savoirs en vue de favoriser l'activité de travail, de garantir le développement des personnes et de répondre aux exigences de l'entreprise, de s'assurer des transitions entre le chômage et l'emploi, la figure du formateur sera difficile à stabiliser. Entre missions d'éducation et marché de la formation "c'est dire

---

<sup>4</sup> Association Pour l'Emploi des Cadres

<sup>5</sup> Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

<sup>6</sup> Réseau des Universités préparant au Métiers de la Formation

<sup>7</sup> Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois

combien est délicate à tenir cette place de témoin de métamorphoses, individuelles et collectives." (de Lescure, Laot, Olry, 2005).

Qu'en est-il aujourd'hui ?

D'un côté, la disparité continue d'être indiquée comme une caractéristique dominante du champ. Qu'il s'agisse des études réalisées par le Cereq (2010), le Centre-Inffo (Liétard, 2013)<sup>8</sup>, il est toujours fait état de la polymorphie du champ de pratiques, de l'organisation non réglementée des activités, des missions et des qualifications, de la diversité des statuts et des désignations, de l'existence de micro-cultures et d'identités de métier locales et particulières. Sont évoquées également deux tendances qui nuisent à la visibilité du champ de pratiques : d'un côté une dilution de la fonction formation (Sorel, 2011) dans les activités de gestion du travail et du non travail<sup>9</sup>, de l'autre une atomisation des métiers selon des spécificités propres aux branches, aux organisations, aux dispositifs et aux financements.

Ainsi, malgré la formalisation d'un vocabulaire spécifique et d'une rhétorique professionnelle (ingénierie de la formation, ingénierie pédagogique, référentialisation de la fonction formation, caractérisation des professionnalités), malgré la création de différentes associations professionnelles, la signature de la convention collective des organismes de formation, l'existence et l'autonomie du groupe professionnel font toujours l'objet de controverses.

D'un autre côté, les observatoires indiquent une montée en nombre des professionnels du secteur, ainsi que le maintien de la revendication de professionnalités spécifiques. La question se pose donc de ce que désigne professionnel au sens où "la qualité de professionnel peut être (...) considérée comme une exigence généralisée dans le monde du travail" (Demazière, 2009).

Alors, et parce que la question de la professionnalisation peut être étirée vers celle de la professionnalisation du groupe - versus sociologie des professions - ou vers celle du professionnalisme, de la socialisation professionnelle, de la montée en compétences des formateurs - versus développement professionnel - qu'en est-il de la professionnalisation des formateurs : autonomisation, stabilisation et reconnaissance du groupe professionnel ou développement professionnel ?

---

<sup>8</sup> L'étude s'inscrit dans le cadre des travaux du groupe CEMAFORRE ; une première synthèse des travaux a été réalisée par Liétard, animateur du groupe de travail en 2013.

<sup>9</sup> Cette dilution était déjà signalée par Jobert en 1987.

Pour tenter d'avancer une réponse à cette question, il semble intéressant, selon la proposition de Demazière (2009), de se tenir à distance du concept de profession et de métier et d'en revenir à la notion de groupe professionnel.

En effet, en tant qu'ils rassemblent "des travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, mais dont la visibilité, la reconnaissance et la légitimité sociales (ne sont) pas assurées et dont la cohésion, l'organisation et la force internes (ne sont) pas établies" (Dubar et Tripiier, 2008), les groupes professionnels sont souvent des entités mouvantes, ambiguës, "problématiques".

Pour Demazière, s'intéresser à la professionnalisation de ces groupes en mouvement est l'occasion de renouveler les questionnements théoriques concernant la constitution des professions dans la mesure où cela permet d'observer et de rendre compte de processus et de logiques n'obéissant pas aux normes et aux modèles établis. Trois indications dégagées des recherches empiriques étudiées par Demazière (2009) retiennent l'attention :

- "quelles que soient les caractéristiques de leurs activités, tous sont confrontés à des enjeux de délimitation de leurs attributions, à des recompositions de leurs savoirs, à des modulations de leurs faisceaux de tâches (...) autant de processus qui interrogent leur identité, leur pérennité, leur devenir"(p. 87).
- "l'horizon des processus de professionnalisation" n'est pas seulement la stabilisation des groupes professionnels (autonomisation, contrôle valorisation et reconnaissance) ; il s'agit de manière plus large d'établir le contour des professionnalités et d'en diffuser les normes "sous la double impulsion des demandes de reconnaissance de travailleurs et de formulations d'exigences de la part de leurs partenaires (...) de sorte que la professionnalisation ne renvoie pas seulement à la figure du travailleur qualifié, expert et autonome, (...)."(p. 88).
- "l'étude de la professionnalisation ne se réduit plus à la mesure du degré d'autonomie d'un groupe professionnel en formation ; (...) Elle concerne plutôt ce que l'on peut appeler l'autonomie professionnelle, pour désigner le poids des travailleurs exerçant une activité donnée dans la définition de leur travail..."(p. 88).

La question de la professionnalisation des formateurs mériterait d'être rapportée à ces différentes tensions dont témoignent pour une part les travaux engagés en vue de caractériser le champ de pratiques en tant que réalité sociale structurellement polymorphe et mouvante, d'en formaliser et référentialiser les activités, les savoirs ... ; pour une autre part, l'organisation d'une offre de formation certifiante et autonomisante.

Le numéro se propose d'interroger ce qu'il en est du processus de professionnalisation des acteurs de la formation en adoptant trois points de vue : celui de l'histoire du groupe professionnel et des tensions et virages qui s'en dégagent concernant l'idée de métier - qu'il s'agisse du métier de formateur ou des métiers de la formation ; celui de l'évolution de la professionnalité sous l'effet des exigences des environnements mandataires de formation ; celui des dispositifs de formation par lesquels les acteurs de la formation construisent leur professionnalité.

Un premier ensemble de contributions sera consacré à une analyse sociohistorique de la constitution du groupe professionnel autour de trois questions, la formation est-elle un métier ? Quelles représentations de leur professionnalité ? Quelles aspirations ?

Les contributions reviennent et s'interrogent sur le processus de professionnalisation qui atteste d'une professionnalité singulière encore difficile à déterminer précisément et, inscrite, comme d'autres groupes professionnels dans différentes évolutions des environnements économiques, sociétaux ainsi que de nouvelles formes de régulations étatiques... En cela, le groupe professionnel (ou groupe professionnel potentiel) des formateurs se trouve, lui aussi, exposé à un risque de recul de l'autonomie professionnelle (Boussard, Demazière et Milburn, 2010). Pour autant, l'hétérogénéité de ce groupe et ses interrogations sur son identité commune, le place dans une situation d'adaptation constante et donc de perpétuel questionnement, propices à de nouvelles reconfigurations (souvent fondées sur différentes formes d'innovations, notamment évoquées dans les parties 2 et 3 du dossier). Cette culture de l'adaptation et de l'innovation constitue, d'ailleurs, peut-être, l'une des ressources qui permettra la structuration (ou la restructuration) de ce groupe.

Les contributions de cette première partie participent, ainsi, à l'intelligibilité des différents phénomènes sociohistoriques, sociologiques et psychosociaux pouvant construire des évolutions de ce groupe.

- Thibaut : Mise en perspective historique de la professionnalisation des formateurs.
- de Lescure : Quelques considérations actuelles sur la professionnalisation des métiers de la formation.
- Bouyssières : Les représentations professionnelles comme principes organisateurs des genres professionnels des formateurs.

La seconde partie sera l'occasion d'interroger l'évolution des professionnalités sous l'effet de l'évolution des environnements de travail et des prescriptions politiques. Seront, plus particulièrement, réfléchis l'impact du modèle de la compétence et de



l'accompagnement de l'insertion : quelle place prise par les référentiels de compétences ? Comment en repenser l'usage entre normativité et réalité de l'activité professionnelle, procédure et implication ? Quelle redéfinition des places et des rôles dans l'accompagnement de l'insertion ? Quelles triangulations envisager ?

Sera également discutée l'idée que ces formes émergentes sont pour une large part induites par la place prise dans les environnements sociaux et économiques par l'individu, en témoignent l'intérêt pour l'activité, les savoirs d'action, l'engagement, les qualités personnologiques ... . Ceci impose aux acteurs de la formation de passer d'une position de transmetteur de savoir à une position d'analyste, et d'accompagnateur : alors que pour certains l'espace de sens ouvert par les référentiels les conduit à engager un travail de normalisation et de standardisation de l'activité singulière, pour d'autres l'alternative est de faire du "process" de formation l'occasion d'une mise en débat de l'agir, et d'une relation dialogique avec les situations de travail. Alors, le langage des référentiels de compétences et de certification est-il aussi clarifiant qu'il y paraît pour les professionnels et les acteurs de la formation ?

Cet adossement de la formation au travail et à l'insertion socioprofessionnelle (Roquet, 2009) se traduit par une mise en visibilité de pratiques dites de l'accompagnement porté par les professionnels de la formation continue, mais aussi par ceux de l'enseignement supérieur (Triby, dans ce dossier). Peut-on, pour autant, considérer à la suite de Paul (2004, p. 89) que "le positionnement du formateur ne s'inscrit plus dans une logique linéaire de transmission mais dans une logique en spirale de formation et d'accompagnement" ? Ou, convoquant les travaux de Le Floch s'interroger sur la teneur de la transmission des savoirs formels, les savoirs être pourraient faire ressortir des compétences spécifiques ou "qualités différentielles"<sup>10</sup> (2004, p. 240). Ainsi, l'appropriation et la construction par les formés de compétences spécifiques renvoyant à un portefeuille de compétences relationnelles devient un objectif et un challenge pour le formateur car elles apparaissent comme des sésames pour le développement professionnel des actifs, pour leur maintien dans l'emploi ou pour leur insertion professionnelle. Ainsi, comme on peut en faire le constat, quelles que soit les pratiques énoncées ou affichées (formation, accompagnement...), la question de l'insertion semble de plus de plus centrale dans les formes de professionnalité des formateurs quels que soient leurs champs de pratiques (organismes de formation, universités...). Les différentes contributions de cette partie attestent des interrogations des formateurs sur la fonction sociale de la formation. Ainsi, si ces contributions donnent à voir la permanence de l'intérêt des formateurs pour les processus d'apprentissage et les processus de développement

<sup>10</sup> L'idée de qualité différentielle est une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action.

socioprofessionnel des apprenants ; elles soulignent, également, avec force, les différentes manières dont les formateurs positionnent leurs activités et leurs professionnalités dans les évolutions sociétales et socioprofessionnelles actuelles.

Les quatre articles suivants mettent en évidence que quelques soient les orientations prises, les formateurs sont contraints de se poser la question du rapport au savoir et de l'apprendre, mais aussi de leur place et de leur rôle.

- Santelmann : Formateurs, une fonction de transmission...
- Balas : De l'usage dénormalisant des référentiels. Un exemple pour la formation des masseurs-kinésithérapeutes.
- Lavielle-Gutnik : Professionnalité des formateurs et enseignement supérieur : quels enjeux ?

La troisième partie visera à appréhender et à comprendre en quoi les nouvelles offres de formation et d'enseignement, les nouveaux supports pédagogiques et/ou des expérimentations pédagogiques innovantes peuvent refonder la professionnalité des formateurs. Elle s'emploiera à analyser ce processus réflexif conduisant à des reconfigurations réciproques des pratiques.

En tout premier lieu, on peut faire le constat d'une assez sensible modification des publics entrants en formation de formateurs à l'Université : augmentation des reprises d'études, besoin ou nécessité de changement d'emploi et/ou de réorientation professionnelle, demande de reconversion professionnelle, mais, aussi augmentation des publics issus de la formation initiale dans les dispositifs traditionnellement adressés aux publics de formation continue ou permanente (licences professionnelles, par exemple). Un public de plus en plus hétérogène et qui est porteur d'attentes et de demandes différenciées et distinctes. En ce sens, il contribue à façonner d'une part les dispositifs, mais aussi d'autre part les représentations et les attendus à l'égard des professionnels de la formation.

Il semble que ce public affiche des aspirations spécifiques comme la prise en compte de son passé professionnel en particulier les publics en reconversion et dont la demande explicite est la prise en compte de leur expérience, c'est à dire la possibilité d'intégrer leur expérience en tant que grille de lecture des nouveaux apprentissages, mais aussi, la prise en compte de l'expérience de vie pas seulement professionnelle, les publics de formation initiale étant pour leur part en attente d'une grille de lecture des savoirs d'apprentissage en regard de leur parcours scolaire antérieur.

Par conséquent, le formateur se doit, à travers le dispositif dans lequel il s'inscrit, de satisfaire à cette double demande, rassembler une expérience scolaire d'un côté, prendre en compte une expérience professionnelle de l'autre pour construire une

grille de lecture, de filtrage et d'assimilation des savoirs d'apprentissage. On voit bien que demande faite au formateur est une demande individualisée qui s'arqueboute sur la prise en compte d'une expérience singulière et d'un parcours personnel.

Il apparaît que ces évolutions de la demande implicite faites aux formateurs soulèvent des interrogations d'ordre pédagogique en termes de contenus (oscillant et réactivant la tension entre théorie et pratique) et en termes de modalités d'apprentissage (remettant à jour une tension constante entre former et apprendre) qui, plus largement, révèlent la question du statut du savoir dans la relation métier-emploi-formation-émancipation.

Les trois dernières contributions rendent compte de l'intégration de nouveaux supports et modes pédagogiques, comme le développement de dispositifs expérimentaux au sein des universités, qui tendent à questionner les formes et les modèles pédagogiques et plus spécifiquement les "relations" entre formés et formateurs. Ainsi, il apparaît qu'instruire des perspectives nouvelles vers plus d'autonomie dans le mode d'apprendre et une démarche plus individualisée, aurait des effets probants sur la professionnalisation des acteurs de la formation.

- Triby : La question de la professionnalisation et des nouvelles formes de professionnalité des formateurs
- Zaoui-Denoux : L'accompagnement des étudiants en reconversion vers les métiers de la formation : une relation ambivalente.

Ainsi à partir de différentes entrées, ce numéro se propose de comprendre les tensions qui caractérisent le processus de professionnalisation des professionnels de la formation : d'un côté une demande sociale d'une professionnalité stable et affichée, de l'autre une préoccupation d'efficience et d'adaptation aux situations et aux environnements qui suppose un "adéquationnisme" garant d'une professionnalité affichée et prenant le pas d'une professionnalité construite de l'intérieur et reconnue.

A travers des contextes divers, les auteurs analysent la manière dont les acteurs de la formation se saisissent des changements organisationnels et socioprofessionnels et en montreront les enjeux pour la professionnalité et la professionnalisation et les identités professionnelles des acteurs de la formation, notamment en termes de "régénération" d'un corps professionnel.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- Boussard, V. ; Demazière D. ; Milburn, P. (2010). Que devient l'autonomie professionnelle ? In Boussard V., Demazière D., Milburn P. (dir.) *L'injonction au professionnalisme* (p. 157-173). Rennes, France : Pur.
- De Lescure, E. ; Laot, F. ; Olry, P. (2005). Editorial. Que sont les formateurs devenus ? *Education permanente*, 164, 5-12.
- Demazière, D. (2009). Postface. *Formation emploi*, 83-90. [En ligne] s. d. <http://formationemploi.revues.org/index2111.html>.
- Dubar, C & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris, France : A. Colin.
- Fritsch, P. (1969). Formateurs d'adultes et formation d'adultes. *Revue Française de sociologie*, 10(4), 427-447.
- Fritsch, P. (1971). L'éducation des adultes. *Revue Française de Pédagogie*, 19, 57-59.
- Gravé, P. (2002). *Formateurs et identité*. Paris, France : Puf.
- Gravé, P. (2003). L'identité professionnelle des formateurs. *Sciences Humaines, Hors-série 40*, 38-41.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris, France : Editions de l'EHESS.
- Jobert, G. (1987). Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes. In, Projet, formation-action. *Education permanente*, 87, 19-33.
- Le Floch, M.C. (2004). L'idée de qualité différentielle : une notion opératoire dans l'analyse des rapports entre l'individu et un contexte d'action". In Caradec V., Martuccelli D. *Matériaux pour une sociologie de l'individu* (p.233-254). Lille, France : Pus.
- Lesne, M. (1978). La formation des formateurs d'adultes. In Debesse M., Mialaret G. (dir.) *Traité des sciences pédagogiques* (p. 229-276). Paris, France : Puf.
- Liétard, B. (1989). Formation des Formateurs d'adultes en France, situation actuelle. *Actualité de la Formation permanente*, 90, 121-124.
- Liétard, B. (2013). *Synthèse des propositions et propositions de synthèse*. Rapport d'étude. Saint-Denis : Centre-Inffo.
- Malglaive, G. & Minvielle, Y. (1979). Former et qualifier des formateurs. *Education Permanente*, 49-50, 47-83.
- Malglaive, G. (1982). *La formation et la qualification des agents de la formation*. Rapport. Ministère de la formation professionnelle.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche et formation*, 62,13-24.

Sorel, M. (2011). Professionnaliser les formateurs, mise en place des compétences et affirmation d'une profession. In Barabel M., Meier O., Perret A., Teboul T. (dir.) *Le grand livre de la formation* (p. 453-498). Paris, France : Dunod.