



HAL
open science

La certification diplômante : vecteur de transformation de la formation des adultes [= Diploma certification: a vehicle for transforming adult education]

Emmanuel Triby

► To cite this version:

Emmanuel Triby. La certification diplômante : vecteur de transformation de la formation des adultes [= Diploma certification: a vehicle for transforming adult education]. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Sep 2021, Paris, France. hal-04803752

HAL Id: hal-04803752

<https://hal.science/hal-04803752v1>

Submitted on 25 Nov 2024

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.

Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles

Paris, 22/25 septembre 2021

Symposium. *Se faire adulte avec la formation aujourd'hui. Pour un observatoire critique des transformations de la formation des adultes.* Coordination : I. Houot, LISEC, Université de Lorraine, et E. Tribby, LISEC, Université de Strasbourg.

La certification diplômante : vecteur de transformation de la formation des adultes

Emmanuel Tribby, LISEC UR 2310, Université de Strasbourg - F.

Résumé. La professionnalisation de l'université consacre à la fois son nouveau rôle dans la formation (des adultes particulièrement) et une nouvelle configuration des différents savoirs qui y sont mis en débat, entre les savoirs de référence et les savoirs d'expérience, notamment. Face à la diversification des savoirs en jeu dans l'économie de la connaissance, de nouveaux besoins de reconnaissance et d'évaluation des acquis de l'expérience apparaissent, imposant de nouvelles modalités de cette reconnaissance. Ceci conduit à s'interroger sur l'activité même de certification. Une double expérience est mobilisée pour instruire cette enquête : la responsabilité d'une formation d'adultes diplômante et la fonction d'accompagnateur de la démarche de validation des acquis de son expérience (VAE) pour un autre diplôme.

Le résultat d'une telle interrogation est la proposition d'une autre intelligibilité du réel. Il s'agit avant tout de comprendre ce que l'on *fait* lorsque l'on accorde une certification, et pouvoir ainsi entretenir une attention à ce que l'on produit et continuer de développer sa capacité réflexive. Cette posture épistémologique est inséparable d'une interrogation de la formation des adultes : quelle est cette activité sociale dont on valide l'efficacité lorsque l'on certifie ?

Mots clés : certification, professionnalisation valeur des diplômes, validation de son expérience

Diploma certification: a vehicle for transforming adult education

Summary. The professionalization of the university establishes both its new role in training (particularly for adults) and a new configuration of the different types of knowledge that are debated there, notably between reference knowledge and experiential knowledge. With the diversification of knowledge at stake in the knowledge economy, new needs for recognition and assessment of experience are emerging, imposing new methods of recognition. This leads us to question the very activity of certification. A double experience is mobilized to instruct this investigation: the responsibility of an adult training course leading to a diploma, and the function of accompaniment of the validation of the acquired experience (VAE), for another diploma.

The result of such questioning is the proposal of another intelligibility of the real. Above all, it's about understanding what we're doing when we grant certification, so that we can pay attention to what we're producing and continue to develop our reflective capacity. This epistemological posture is inseparable from a questioning of adult training: what is this social activity whose efficiency we validate when we certify?

Key words: certification, professionalization value of diplomas, validation of experience

La certification diplômante : vecteur de transformation de la formation des adultes

Aborder la question de la certification, dans quelque domaine que ce soit, c'est s'interroger à la fois sur le caractère réel ou formel de l'objet de cette certification, sur la valeur que l'on accorde à cette certification, enfin sur les effets propres de cette pratique sur l'évolution de l'objet en question. Appliqué à la formation des adultes, cela revient à s'interroger sur ce que comporte (porte en elle) la certification de la formation ; dans quelle mesure et sous quelle forme elle saisit la valeur de la formation et concourt à la faire exister ? Et quels impacts l'expansion de champ de la certification a sur les pratiques de formation mais plus encore sur les modes de développement des personnes ? C'est cette triple perspective qui a inspiré le choix de cette contribution avec la préoccupation constante de concourir à avancer dans la compréhension des transformations dans la formation des adultes.

Après avoir sommairement analysé les différents éléments de contexte, nous développons les principales orientations de notre problématique pour formuler une question de départ ; nous présentons succinctement notre cadre conceptuel puis notre méthodologie d'enquête ; cela nous permet d'ébaucher quelques résultats significatifs. La discussion finale est l'occasion de renouer explicitement avec les intentions de ce symposium.

1. Contexte

La professionnalisation de l'université consacre à la fois son nouveau rôle dans la formation (des adultes particulièrement) et une nouvelle configuration des différents savoirs qui y sont mis en débat, entre les savoirs de référence et les savoirs d'expérience, entre les savoirs savants et les savoirs professionnels¹, particulièrement. Face à la diversification des savoirs en jeu dans l'économie de la connaissance, de nouveaux besoins de reconnaissance et d'évaluation des acquis de l'expérience apparaissent, imposant de nouvelles modalités de reconnaissance : le développement des formations certifiantes et/ou diplômantes en formation d'adultes s'inscrit dans ce mouvement historique. Ceci conduit à s'interroger sur l'activité même de certification, à savoir le contenu de cette activité, ses acteurs et les formes qu'elle emprunte pour se réaliser et produire une certaine efficience.

À cet égard, le contexte actuel de la formation semble traversé par une triple évolution : - une activité de certification de plus en plus diversifiée et toujours plus proche des enjeux des situations de travail : la certification des compétences se présente comme constitutive des composantes des situations de travail et de leur caractère « agissant » (Mayen, 2012) ; - des acteurs qui tendent à partager voire à échanger leurs fonctions en la matière : les entreprises multiplient les certifications « maison » alors que, par ailleurs, de nombreux organismes de formation déplacent leurs activités vers le conseil en organisation et en « formation en situation de travail » (avec l'AFEST, notamment) ; - un mouvement de formalisation, voire de formalisme,

¹ Par savoirs professionnels, il faut comprendre les normes cognitives d'un métier et/ou d'une activité, celles qui sont l'objet d'une transmission dans des centres de formation

de plus en plus marqué, sous le double effet des dispositions et dispositifs réglementaires concernant la formation des adultes, d'une part, des politiques de qualité dans les organisations, d'autre part. C'est une « certification au carré » qui voit le jour lorsque la certification des organismes de formation (*Qualiopi*, notamment), sous l'effet des politiques publiques de la formation continue, rencontre la certification des processus de production, sous l'effet des démarches qualité.

2. Problématisation

Pour orienter notre travail de problématisation, trois domaines de questionnement ont été identifiés.

2.1. La certification des savoirs est un dispositif social et politique d'attestation de la valeur de connaissances ou de compétence ; elle implique de s'inscrire dans un processus de professionnalisation mobilisant conjointement les situations de travail et la réflexivité (Maubant et al., 2014).

À cet égard, il est important de rapporter d'abord la certification au processus historique de construction des « normes de qualification » : celles-ci sont « des constructions sociales qui postulent une relation d'équivalence entre les formations et les emplois » (Guitton et Molinari, 2021) dont les diplômes et les accords professionnels ont, depuis 1950 en France, garanti en grande partie le fonctionnement. La valeur de ces normes a tendance à décroître aujourd'hui sous l'effet de l'allongement de la formation initiale concourant à élever le niveau de diplôme des jeunes en particulier, et de l'augmentation moins rapide des niveaux de qualification des emplois ; cet écart entre deux évolutions produit ce qui apparaît comme une « perte de valeur » des diplômes, particulièrement de formation initiale. En fait, l'élévation des besoins de formation initiale est bienvenue pour l'économie et la société ; ce qui est cause est l'écart entre la hiérarchie des diplômes et la hiérarchie des qualifications, donc des salaires. Cet écart recouvre lui-même deux mouvements : la différenciation sociale des diplômes et de leur pouvoir d'accès à l'emploi (Duru-Bellat, 2019), d'une part, la désynchronisation entre les parcours de formation et les parcours professionnels.

Par ailleurs, engagées dans la logique compétences, les organisations cherchent à multiplier « les normes de professionnalisation ». La diversification de ces normes passe notamment par la professionnalisation accélérée de la formation initiale (Patroucheva et Tribby, 2013), la multiplication des certifications en formation continue, et le renforcement des liens entre formation et travail par la mise en œuvre de différentes modalités de situations apprenantes dans les organisations (Fournier et al., 2017). Les normes de professionnalité tendent à se substituer aux normes de qualification. Ces normes de professionnalité, inscrites dans la logique compétences, sont beaucoup plus diversifiés et variables : « l'introuvable relation compétences – emploi est-elle en train de se substituer à l'introuvable relation formation – emploi ? Au registre institutionnel des normes de qualification, fondé sur le diplôme, se superpose un registre gestionnaire de normes de professionnalité fondé sur la compétence. Leur réarticulation

constitue un enjeu majeur » (Guitton et Molinari, *op.cit.*) : mettre davantage de compétences en formation initiale et renouveler les modes de définition des qualifications. En effet, « on ne peut pas prôner la mobilité et l'évolutivité des salariés sans leur donner les moyens d'évoluer, c'est-à-dire l'identification et la reconnaissance des compétences dans un espace plus large qui est celui des qualifications et du marché du travail » (P. Frémeaux et H. Bertrand, 2000, cités par Guitton et Molinari, *op.cit.*).

2.2. L'évolution des dispositions législatives et réglementaires de la formation des adultes tend à l'institutionnalisation d'une dynamique d'apprentissage par la mise en tension des savoirs d'expérience et les savoirs de référence ; les situations de travail deviennent centrales pour légitimer l'effort d'apprentissage et, simultanément, pour faire émerger des compétences nouvelles (Mayen, 2018 ; 2021). Cette évolution n'est pas exempte d'une grande ambivalence et marquée par un paradoxe (Verdier, 2008). L'ambivalence tient au fait que l'effort d'apprentissage par le travail dépend au moins autant des dispositions offertes au salarié pour réaliser son activité que de ses propres dispositions à se former. Le paradoxe est le suivant : pour sortir d'une conception adéquationniste de la formation, il faut partir du travail pour concevoir la formation. En effet, « il existe, dans la manière de concevoir la formation, une troisième voie entre le subjectivisme éducatif et l'objectivisme laborieux, ...celle du développement » (Balas, 2021, 19) ; pour le développement, Balas suggère de « prendre en compte le travail, analyser finement les situations qu'affrontent les professionnels pour construire des situations de travail » (*ibid*). Cela rappelle que - par son organisation, les relations et les modes d'engagement des salariés qu'elle autorise (Fournier et al., 2017) - le travail comporte des effets de formation, une formation *impliquée* génératrice d'apprentissages « informels » (Cristol et Muller, 2013).

2.3. Dans la quête anxieuse de reconnaissance (Caillé, 2007) et l'élaboration de plus en plus épuisante de parcours personnels et professionnels (Bédoué, 2019), la *valorisation* de son expérience devient proprement cruciale ; celle-ci est une démarche de mise à l'épreuve de soi dans des situations instituées et organisées pour la rendre possible et autoriser l'ouverture de nouvelles perspectives dans un devenir de plus en plus incertain (Mailliot, 2013 ; Sanojca et Tribby, 2021). À cet égard, la certification se présente à la fois comme un outil, un signe et l'objet d'un désir. L'outil est bien présent et actif par le fait même que la certification comporte très souvent des dispositifs et des dispositions pour y accéder ; un signe parce que la certification permet de donner une forme, au moins symbolique, à la reconnaissance qu'elle est censée accorder à son détenteur ; l'objet du désir du candidat à la certification qui y met suffisamment d'attraction pour justifier un effort d'autant plus important qu'il se déploie en général dans une existence déjà bien chargée (activité professionnelle, charges familiales et citoyennes).

3. Cadre conceptuel

Outre la didactique professionnelle qui structure nos travaux depuis longtemps, trois champs d'intelligibilité ont été mobilisés pour cette occasion :

- *la sociologie économique* de Callon et Vatin (2009) autorise une interrogation originale de la valeur ; cette approche transdisciplinaire permet d'ancrer la question de la valeur dans l'évolution sociohistorique des activités humaines ; en ce sens, elle permet de séparer la question de la valeur de la seule considération du marché pour en faire la matière même de ce que génère ces activités et, simultanément, en constitue sa ressource principale ; c'est le cas notamment de l'activité de formation (Sanojca et Triby, 2021).

- *le pragmatisme* de J. Dewey ouvre à la dimension politique de la certification, et l'articulation entre les différents types de savoirs (référence, expérience...) en avançant notamment que la démocratie est à elle-même sa propre norme, « elle définit les conditions pragmatiques de la discussion rationnelle et par conséquent de l'enquête comme forme élaborée et socialisée de l'expérience » (Dewey, 2010) ; or l'enquête se nourrit de la problématisation (Fabre et Vellas, 2006).

- *la théorie de la traduction* telle que développée par B. Latour (2006) permet de rompre avec la hiérarchie symbolique et économique des savoirs, de comprendre le sens social de la reconnaissance et la validation de l'expérience, enfin de situer la certification dans un milieu déjà saturé d'instruments avec lequel les individus tentent de construire leur existence.

Les principaux outils théoriques mobilisés sont les concepts de valeur, et plus particulièrement de *valorisation* (car la valeur n'est pas un état, elle est un processus continu de transformation et de transfert), et les notions de *problématique*, et plus particulièrement de *problématisation* telle qu'elle apparaît dans « l'enquête » de Dewey et la *traduction* qu'elle autorise, notamment par la *restitution* en formation (Houot et al., 2021 ; Triby, 2019).

4. Méthodologie

La question de la certification traverse deux de nos terrains de recherche et de formation : la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la certification professionnelle à l'université.

Terrains. Ces deux terrains ont en commun de mobiliser la problématisation, la mise en problème, pour soutenir deux démarches de certification distinctes. Ainsi, deux contextes d'analyse de l'activité et de l'expérience sont soumis à investigation, dans le cadre de l'accès à deux diplômes universitaires :

- la restitution de l'expérience dans un dispositif de VAE permettant d'accéder à un Master (Ingénierie de la Formation et des compétences) par cette voie ouverte en 2002 ; en moyenne, chaque année, 5 à 7 personnes « préparent » ce diplôme par la VAE (le tiers est issu du secteur de la santé), alors que 15 à 20 étudiants (adultes ou apprentis) le préparent par la formation ; la qualité de cette démarche et de son issue semble dépendre de la capacité des candidats à instruire un certain rapport à leur expérience marqué par la problématisation (Triby, 2020) ;

- la problématisation de sa fonction dans un diplôme universitaire (niveau bac + 4) : *le Diplôme d'université (DU) de coordinateur en travail social*, créé en 2013 à Strasbourg, résultat d'une collaboration entre une composante universitaire et un IRTS (entre 10 et 15 étudiants/promotion). Fonction nouvelle au statut encore incertain, la coordination est une

épreuve permanente de légitimation ; elle semble justifier l'obtention de compétences complémentaires certifiées par un diplôme. En l'occurrence, cette certification est ici fondée sur la réalisation et l'évaluation d'une « monographie » construite à partir d'une problématisation de l'exercice de la fonction de coordination par les professionnels étudiants de ce DU.

Relevons qu'entre le premier dispositif et le second, la formation n'occupe pas la même ce qui, de ce fait, ne situe pas la problématisation de façon identique : en VAE, la problématisation traverse l'effort de construction de son dossier par le candidat, la formation en devient un effet induit ; dans le DU, la formation vient outiller l'effort de problématisation afin de permettre au professionnel étudiant de construire sa monographie. Mais, dans les deux cas, c'est bien la problématisation qui met au jour la compétence, des savoirs incarnés révélés par la réflexivité en actes.

Matériaux. Les matériaux recueillis sont d'abord les dossiers de validation (notamment la partie réflexive) des candidats au Master IFC et les monographies des professionnels du travail social. La forte implication de l'auteur dans ces deux activités certifiantes a permis de recueillir en outre les verbatim des moments d'accompagnement, individuel et collectif, de la construction de ces deux écrits. À cela s'ajoutent les résultats d'une enquête qualitative sur le devenir des diplômés du D.U. (Fischer, 2020).

Par une analyse thématique de ces matériaux, il s'agit de tenter de repérer quels sont les savoirs qui sont mis en débats et les interactions qu'ils subissent dans une activité de certification ; quels sont les acteurs impliqués effectivement dans la discussion ; quels sont les « problèmes » rencontrés et l'orientation choisie pour en trouver une issue. Dans cette communication, nous nous centrons surtout sur les expressions de la « mise en problème » de l'expérience par les candidats à la certification, dans les deux dispositifs respectifs.

5. Résultats

Les matériaux disponibles ont fait l'objet d'un traitement partiel ; l'objectif de ce traitement n'était pas tant le fait d'apporter des preuves qui permettraient de conforter une hypothèse que de relever les traces de la mise en problèmes et le sens que celle-ci comporte pour les acteurs engagés dans ces deux démarches.

5.1. La VAE et la problématisation Pour les besoins de cette communication, nous nous sommes d'abord intéressé au dossier de recevabilité et à la partie réflexive du dossier de validation, ce moment où les candidats reviennent sur leur expérience de la VAE, elle-même, une expérience de l'expérience en somme... Différentes expressions émergent de ce qu'une démarche de validation clairement problématisée permet de prendre conscience chez les candidats.

Traces. Sans surprise, cette partie réflexive tourne souvent autour de deux termes « analyser » et « valider », analyser *pour valider*². L'analyse offre la possibilité de produire un écrit qui autorise

² Les auteurs et autrices écrivent rarement « faire valider », ce qui nous paraît assez significatif d'une démarche qui ne peut avancer que par appropriation progressive de son expérience et de son parcours.

la validation ; une méta-compétence, l'analyse, au fondement de tout effort de problématisation, permet d'accéder à la reconnaissance de ses compétences, à l'estimation de l'équivalence de ses compétences aux savoirs requis pour l'obtention d'un diplôme.

Une candidate précise, dès son dossier de recevabilité : « *j'ai 46 ans, je possède le recul et la maturité, une expérience, des compétences, des connaissances, un savoir-faire et un savoir-être que je souhaite analyser, mettre au jour, expliciter et valider* ». Il semble déjà clair, à ce moment de la démarche, qu'il va falloir mettre en débats des savoirs de nature, d'origine et de composition fort hétérogènes. L'analyse devra expliciter quelque chose, révéler quelque chose de latent, d'encore informulé, pour aller vers la validation.

L'objectif du candidat ou, ici, de la candidate, en rapport à son parcours, joue un rôle proprement déterminant : « *obtenir une validation dans un domaine qui est de fait assez loin de ma formation initiale* » ; passer d'une activité paramédicale à un activité de formatrice, c'est valider une réorientation professionnelle qui, même si elle est jugée normale après une formation de "cadre de santé", ne va pas de soi pour la candidate. Un axe important d'analyse et de problématisation se trouve dans cette affirmation de la « bifurcation » opérée par la candidate dans son parcours professionnel.

On ne peut dire plus simplement le poids de la certification attendue, sinon son sens : « *obtenir le Master constituerait une validation de mes compétences* ». Ce qui est jeu ici, c'est le fait que la validation pratique, quotidienne, par les pairs ou les malades, est d'une tout autre nature que celle, formelle, permise par la VAE ; l'activité professionnelle, particulièrement dans les métiers de la santé, comporte pourtant une forme de validation régulière. La problématisation impliquée par la démarche VAE consiste à construire une mise en lien entre des savoirs de référence et une pratique pour faire émerger des compétences, socialement (globalement) valides ; comme si le travail réel ne suffisait pas pour comprendre sa valeur.

La mise en problème autorisant la certification finale implique également de peser le poids des formations auxquelles on a participé : « *je suis motivée pour valoriser les nombreuses heures de formation continue non certifiantes suivies depuis une vingtaine d'années* ». Deux registres de certification interviennent ici entre un registre pratique – professionnel et un registre professionnel – politique ; car un diplôme, son étymologie le rappelle³, comporte la dimension de l'autorité politique censée garantir la valeur de ce diplôme.

Enfin, sans doute expression du besoin de reconnaissance qui agite cette démarche, nous trouvons cette remarque : « *de plus, le besoin d'accomplissement personnel et professionnel que j'éprouve passe par la reconnaissance universitaire de mes compétences* ». Le besoin d'accomplissement, trace de Maslow et sa « pyramide » (souvent présente dans les dossiers comme une sorte de fétiche conceptuel), correspond au besoin de se réaliser, d'exploiter et de mettre en valeur son potentiel personnel dans tous les domaines de l'existence. Il suppose peut-être ce désir de prouver que nous sommes prêt à (s')affronter (à) un devenir incertain et changeant. Il y a quelque chose comme une attente d'*autorisation*, autre indice du politique dans

³ Diplôme : « pièce officielle émanant d'une autorité souveraine, établissant un droit, un privilège » (CNRTL.fr).

la certification.

Les enjeux humains et donc professionnels sont bien évidemment au cœur des préoccupations des candidats. « *Enfin, je suis convaincue que la profession de soignante occupe une place qui conditionne la vie de l'individu dans sa globalité : si une soignante fait "mal" son travail, c'est catastrophique ! Les consciences s'éveillent pour humaniser davantage les prises en charge* ». Il s'agit précisément de montrer ce qui fait problème dans la profession soignante : faire bien son travail (Clot, 2013), et la question que cela pose à la formatrice de soignants. On sait bien aujourd'hui qu'il ne suffit pas de transmettre des règles et des techniques dans la formation pour que le travail soit bien fait ; problématiser, en la matière, c'est donner à comprendre comment tenter de mettre en place le cadre d'une posture professionnelle durable, compatible avec un travail bien fait.

Significations. En portant sur les dossiers de validation eux-mêmes et avec l'appui de notre propre expérience dans ce dispositif, le traitement des données permet d'apporter quelques réponses à cette question, plus cruciale encore au regard de la thématique de ce symposium : *en quoi le fonctionnement de ce dispositif, par l'effort de professionnalisation qu'il implique, semble participer à un processus de formation, voire de professionnalisation, par le biais de la mise en problème ?* Nous présentons ici ces réponses de façon succincte :

- la problématisation se réalise d'abord par la mise en débat entre les savoirs, d'expérience et de référence, académiques et professionnels ; cela dessine un processus de construction de parcours impliquant la formation formelle et moins formelle ;
- la problématisation permet ensuite d'identifier sa propre place par rapport aux autres acteurs impliqués dans les situations emblématiques du métier ; ainsi, apparaît un positionnement dynamique vis-à-vis de soi et vis-à-vis des autres, notamment celles et ceux avec lesquels on est amené à travailler ;
- la problématisation permet également de mettre au jour un mouvement d'accumulation de compétences par l'investissement des savoirs acquis articulé à un travail d'explicitation des modalités de leur mise en œuvre ;
- au moment de la validation finale, la mise en discussion entre les membres du jury relance la problématisation en explicitant une socialisation professionnelle littéralement élucidée par la rencontre entre le mouvement d'intelligibilité opéré par le candidat sur son expérience et les points de vue, professionnels et académiques, développés par les membres du jury ;
- l'aboutissement de la démarche, particulièrement s'il est positif, sanctionne la qualité de la problématisation par la mise en perspective des potentialités du candidat face à un devenir incertain et changeant. C'est, entre autres, ce qui permet très souvent aux candidats de littéralement ressentir un changement de soi.

5.2. Le D.U. coordinateur en travail social, les monographies et la problématisation

La mise en place de ce Diplôme d'Université (DU) est une réponse à l'émergence de la fonction de coordination dans le travail social dans les années 2000, après le secteur sanitaire où la fonction est apparue quelques dix années auparavant. Pour les auteurs de monographies, celle-

ci est inscrite dans une tension entre le développement des politiques dites de « cohésion sociale », au niveau macrosocial, au recours fortement croissant au partenariat, au niveau méso, et à la mise en œuvre du « projet individualisé » dans les institutions du travail social, au niveau micro.

Le besoin de diplôme. Être coordinateur dans le travail social, ce peut être occuper un poste, avec sa « fiche de poste » ou simplement remplir une fonction, une fonction encore en voie d'institutionnalisation; cette indétermination est constitutive du problème social que représente la coordination, interrogée par les étudiants. Ce poste ne correspond pas à un niveau hiérarchique mais à une fonction que certains qualifient de « management transversal » ; cette nomination paradoxale reflète un changement de fonctionnement des établissements dont font écho les monographies : à la verticalité de la mission de travail social tendrait à se substituer l'horizontalité d'une fonction (Nizet et Pichault, 2012) dévolue à la « résolution des divers problèmes d'ordre social, administratif, socio-économique, que peuvent rencontrer des publics en quête d'une meilleure insertion sociale (familles, salariés...) » (Centre Inffo, 2021).

Chaque acteur coordinateur a construit son point de vue sur cette injonction progressive mais apparemment irrésistible à « diplômer » la fonction. Les professionnels y voient une occasion de professionnaliser une fonction en lien avec des métiers qui sont plutôt en voie de « déprofessionnalisation » (Aballéa, 2014). Pour les établissements analysés dans les monographies, l'objectif est clairement d'insérer une nouvelle fonction dans une hiérarchie professionnelle de moins en moins efficiente au regard des fortes attentes sociales qui pèsent sur elles (De Rozario, 2013). Telle que présentée et construite dans les travaux des étudiants, l'horizontalité active, effective, de la fonction passe par la problématisation des situations du « terrain » et la conceptualisation de leur intelligibilité, afin d'être capables de proposer des démarches pratiques et des outils très fonctionnels : de l'outil d'évaluation à partager par les partenaires à la définition des ordres du jour des réunions d'équipe.

L'exigence d'aboutir à une monographie aux termes de la formation pour valider le diplôme constitue également la démonstration de l'importance du passage à l'écrit, à la fois comme mode de formalisation d'une expérience variée et tentative de produire le sens de cette expérience donc de l'engagement de son auteur ; c'est le corps du professionnel, comme recueil de traces et support d'une dynamique, qui y est en jeu.

La nécessité de la certification. En fait, la quasi imposition progressive de l'obtention de ce DU sur le territoire de l'IRTS, co- concepteur de la formation, marque bien le rôle que l'on tient à faire jouer au diplôme : une gestion de tensions. Ces tensions sont d'abord économiques mais contribuent alors – comme souvent avec l'économie - à dénaturer la fonction ; ainsi on trouve fréquemment cette remarque : « *l'établissement veut faire des économies* » avec un coordinateur, pour éviter de créer un poste de chef de service. Les tensions professionnelles sont d'une autre portée : « *sans avoir d'autorité hiérarchique, le coordinateur doit convaincre, mobiliser et motiver les équipes* ». C'est pourquoi un professionnel étudiant propose de remplacer les réunions d'équipe, « *souvent ennuyeuses* » et qui « *n'aboutissent pas* », par des groupes

d'échange et d'analyse de pratiques : « *l'objectif étant d'identifier les problèmes, de les améliorer, voire les résoudre* ».

Ce qui met au jour des interrogations inédites : « *mon expérience dans mon poste de coordinateur m'a beaucoup bousculé, j'ai pu observer un nombre incalculable de positionnements auxquels je ne m'attendais pas* » ; « *je ne suis pas très sûr de ma légitimité* » ; « *mes collègues me mettent dans une position hiérarchique que je n'ai pas et que je ne veux pas avoir* ». Cependant, l'une d'entre eux relève que « *mon rôle de proximité et d'interlocuteur à travers la coordination les a rassurés* » ; une autre remarque que, « *sans avoir d'autorité hiérarchique, le coordinateur doit convaincre, mobiliser et motiver les équipes. Il est également fédérateur et garant de la cohérence entre les équipes* » ; une autre précise : « *j'ai facilité les échanges mais surtout l'implication de tous ces acteurs* ». Le coordinateur apparaît bien comme une sorte de manager d'un nouveau type : « *le coordinateur d'équipe peut à ce moment-là être une ressource pour les personnes en aidant les professionnels à analyser la situation et en les guidant vers de nouvelles possibilités d'accompagnement ou en confortant leur raison d'agir* » ; entre le conseil, l'accompagnement et la facilitation.

Dans son actualisation même, la fonction de coordination est révélatrice des modes de « transaction sociale » propres à la modernité, au croisement du biographique et du relationnel (Chello, 2013). Le poids de l'expérience du professionnel conduit à *inventer* le contenu de son activité *contre* son métier ; l'efficacité de l'intervention prime sur les normes professionnelles du métier d'éducateur spécialisé (ou d'assistant du service social). Le positionnement est une question récurrente, notamment par rapport à « l'équipe » et le responsable hiérarchique, beaucoup moins avec l'utilisateur : il est question de visibilité, légitimité, efficacité ; en somme, les types de caractères qui ne s'imposent pas, qui se construisent et se reconstruisent en permanence. C'est cet ensemble d'exigences et d'attentes nouvelles qui fonde le besoin actuel de coordination et l'espace de problématisation qui s'ouvre aux professionnels concernés.

Discussion : interrogations

En lien avec les orientations de cet ouvrage, il est possible de relever trois grandes questions.

Une interrogation sur les transformations en cours. Dans cette approche de la formation par la certification, il est possible de repérer trois niveaux de *transformations*. À un premier niveau, élémentaire, il y a cette traduction d'une formation en un diplôme ou un titre ; une formation expérientielle autant que formelle à travers un dispositif de validation ou d'élaboration d'un écrit académique. À un deuxième niveau, intermédiaire, il y a une forme de valorisation par le « signal » (tel que le conçoit Balas, 2021), la certification obtenue donne le droit de mettre en œuvre la formation. À un troisième niveau, plus global ou systémique, intervient ce que l'on pourrait nommer la formation par la certification : la transformation de la formation par l'engagement de la personne dans un processus de certification.

Une interrogation sur la nature même de la formation. En nous appuyant sur la mise en évidence de cette triple transformation, il est possible d'ébaucher un questionnement sur la nature même

de la formation, la formation d'adultes, dans et par ces dispositifs. Au-delà de l'objectivation assez formelle, qu'apporte la certification à la formation ? Cette forme qui est au principe de l'idée contenue nécessairement dans la formation a partie liée avec le travail de mise en forme que comporte la certification. Il y a formation par la certification parce que cette dernière offre un *cadre* à l'activité d'apprentissage qui s'ébauche dans la fréquentation de ces deux dispositifs de certification (Maggi, 2015). Il y a formation par la certification parce que le sujet est porté par un objet d'autant plus désirable qu'il comporte une forme de reconnaissance de sa valeur, de son potentiel. Il y a formation par la certification parce que la personne circule alors dans un espace *global*, et non plus seulement local, dont la reconnaissance est garantie par une autorité politique.

Une interrogation sur les modes de saisie de ces transformations de la formation. Compte tenu de ce double questionnement, il s'agit de développer une herméneutique des traces du travail de problématisation, ces marques générées par l'engagement dans une enquête sur sa propre construction de savoirs à partir de son expérience. Le récit et l'écrit nous paraissent constituer, en la matière, les deux modalités productrices de traces de la problématisation de soi ; elles sont toutes deux modalisées dans la démarche de VAE comme dans l'élaboration d'une monographie dans une formation professionnelle d'adultes. C'est la dynamique propre du récit et les exigences de sa construction progressive, d'un côté, ce sont les ressources propres de l'écriture et les contraintes de sa formulation, de l'autre, qui font de ces modalités des occasions de mettre au jour les linéaments du parcours des sujets adultes, à proprement parler, leur subjectivation. Il va de soi que, hors des deux contextes analysés dans cette contribution, toute démarche mobilisant le récit et/ou l'écrit pour accompagner un travail de problématisation de soi est susceptible de remplir les mêmes fonctions. D'autres contributions dans cet ouvrage le confirment clairement.

Conclusion

Les résultats de notre interrogation initiale ne sont pas d'ordre ni conceptuel, ni même factuel, mais relèvent simplement de l'intelligibilité du réel en train de se construire. Pour les acteurs de la certification, il s'agit avant tout de comprendre ce que l'on *fait* lorsque l'on accorde une certification, pour pouvoir entretenir une attention à ce que l'on fait et continuer de développer sa capacité réflexive. Cette posture épistémologique est inséparable d'une problématique de formation des adultes : quelle est cette activité sociale – qu'on nomme souvent formation - dont on valide l'efficacité lorsque l'on certifie ?

C'est la capacité à problématiser son expérience qui est source de valorisation dans un travail sur ou à partir de son expérience ; elle donne ainsi sa valeur à la certification. Cette valeur est forcément duale : l'attestation officielle d'une reconnaissance et, simultanément, un nouveau pouvoir d'agir dans son activité professionnelle, combinant repositionnements et conceptualisation partagée.

Une démarche de certification fondée sur la problématisation semble offrir une voie nouvelle pour la professionnalisation dans des activités marquées par un travail de plus en plus « empêché

» (Clot) : santé, travail social, et ...formation d'adultes. La professionnalité en formation d'adultes se déplace vers la mise en débat de savoirs et la co-construction de modèles d'intelligibilité de l'activité, entre les professionnels et les autres acteurs concernés.

Références bibliographiques

- Aballéa, F. (2014). *Sociologie de l'intervention sociale. Déprofessionnalisation d'un métier, désinstitutionnalisation d'un secteur*, Toulouse, Octarès.
- Balas, S. (2021). De la formation des individus à la certification des compétences : transformation ou renoncement ? *TransFormations*, 22, 18-30.
- Béduwé, C. (2019). La valeur professionnelle des parcours de formation. In : J. Calmand et P. Lemistre (dir.), *L'effet du parcours sur l'insertion professionnelle* (p. 5-22). Marseille, Céreq.
- Bourdoncle, R. (2009). L'universitarisation. Structures programmes et acteurs, In : Etienne, R. et alii (dir.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?* (p.17-28), Bruxelles, De Boeck.
- Caillé, A. (dir) (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, La découverte.
- Centre Inffo (2021), *Les fiches pratiques du droit de la formation*, centre-inffo.fr.
- Chello, F. (2013). Assumer l'incertain et développer le bien commun. La transaction sociale comme paradigme de la pédagogie, *Pensée plurielle*, 33-34, 85-95.
- Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait, *Journal de l'école de Paris du management*, 99, 23-34.
- Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels, *Savoirs*, 32, 11-59.
- De Rozario, P. (2013). Politique et management de la VAE dans le travail social : le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et le dispositif de branche, *Formation Emploi*, 122, 87-114.
- Dewey, J. (2010). *Le public et ses problèmes* (trad. et prés. : J. Zask), Paris, Gallimard.
- Duru-Bellat, M. (2019). *Le mérite contre la justice*, Paris, Presses de Science Po.
- Fabre, M. et Vellas, É. (dir.) (2006). *Situations de formation et problématisation*, Bruxelles, De Boeck.
- Fischer, A. (2020). *Enquêtes auprès des anciens candidats et des employeurs des candidats au DU Coordinateur en travail social*, ESEIS, Strasbourg.
- Fournier, C., Lambert, M., Marion-Vernoux, I. (2017). Le travail au cœur des apprentissages en entreprise, *Bref*, Céreq, 353.
- Houot, I., Triby, E. Viron, F. de (2022), *La restitution de l'expérience en formation*, Toulouse, Octarès.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte.
- Maggi, B. (dir. (2015). *Interpréter l'agir. Un défi théorique*, Paris, PUF.
- Mailliot, (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement, *Éducation permanente*, 197.
- Maubant, P., Denoux, S., Triby, E. (coord.) (2014). Dossier : le stage en formation, tendances et résistances, *Éducation et socialisation*, 35.

- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle, *Phronésis*, Vol.1, 1, 59-67.
- Mayen, P. (2018). S'écarter du travail pour mieux l'apprendre, *Education permanente*, 216, 141-158.
- Mayen, P. (2021). Conférence d'ouverture du colloque "Apprendre du, au et par le travail en formation professionnelle". *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 202–215. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.1180>
- Nizet, J. et Pichault, F. (2012). *La coordination du travail dans les organisations*, Paris, Dunod.
- Patroucheva M. et Triby E. (2013). Alternance et gouvernance, le devenir de la professionnalisation à l'université, in : Briant, V. de & Glaymann, D. (eds), *Le stage. Formation ou exploitation ?* (p.185-199). Rennes, P.U.R.
- Sanojca, E. et Triby, E. (2021). *La valorisation de la formation, une question actuelle*, Communication au Colloque du RUMEF [en ligne].
- Sanojca, E. et Triby, E. (à paraître). Négociation des savoirs et socialisation professionnelle, Article sous presse à la *Revue McGill*.
- Triby, E. (2019). L'acte de soin est une aventure. In : Broussal, D. et Saint-Jean, M. (dir.), *La professionnalisation des acteurs de la santé* (pp.155-165), Toulouse, Cépaduès.
- Triby, E. (2020). L'évaluation en VAE aux limites de l'expérience, *Chemins de formation*, numéro HS (RVAE), 53-68.
- Vatin, F. (dir) (2009). *Évaluer et valoriser*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- Verdier, É. (2008). L'usage politique des idées floues : l'éducation et la formation tout au long de la vie. In : Olivier Giraud (dir.). (pp. 109-135). *Politiques publiques et démocratie*, Paris, La Découverte.