

Valeur des savoirs et valorisation de la connaissance en formation

Value of knowledge and valorization of knowledge in training

Elzbieta SANOJCA, CREAD, Université de Rennes 2

Emmanuel TRIBY, LISEC, Université de Strasbourg

Résumé : Dans l'optique de l'observation critique de l'évolution des modalités de la formation dans les sociétés contemporaines, cet article propose un travail de conceptualisation du processus de valorisation en formation. Après une clarification de ce qui fait « valeur » en formation, le cadre conceptuel explicite le procès ponctué et sanctionné de la valorisation basé sur le principe de conversion. L'intelligibilité d'une telle approche est mise à l'épreuve d'une formation professionnelle hybride. Ainsi, peut être esquissé un modèle de valorisation qui s'opère en trois temps : temps d'émergence, de réalisation et de circulation de la valeur au sein desquels l'accompagnement formatif repose sur un soutien aux transformations successives de cette valeur.

Mots-clés : valeur en formation, valorisation, capacités, formation des adultes

Abstract: This paper is situated in the perspective of the critical observation of the evolution of the modalities of training in contemporary societies. It is proposed here a conceptualization of the process of valorization in training. After a clarification of what constitutes "value" in training, the conceptual framework makes explicit the punctuated and sanctioned process of valorization based on the principle of conversion. The intelligibility of such an approach is put to the test of a hybrid professional training. Thus, a model of valorization can be outlined which takes place in three stages: emergence, realization and circulation of the value. The training work is then based on supporting the successive transformations of this value.

Keywords: value in training, valorization, capabilities, adult education

Introduction

Au croisement de la question de la valeur des connaissances et de l'évaluation de la formation émerge la problématique de la valorisation de la formation des personnes : son émergence, sa reconnaissance et sa circulation. Les multiples approches de la valeur de la formation autant que la multiplicité des modélisations et instruments de l'évaluation rendent nécessaires la construction d'un cadre conceptuel, simultanément heuristique et opérationnel, afin de saisir la dynamique de la valorisation et pouvoir agir sur elle. Cette question prend toute sa portée dans le contexte de formations continues portant une visée de professionnalisation ou de réorientation professionnelle à l'université.

Après avoir caractérisé le contexte qui donne son sens à cette problématisation, nous présentons le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit le processus de valorisation. Cette esquisse de modélisation est mise à l'épreuve d'une enquête de terrain autorisant alors quelques éléments de discussion, à propos du modèle comme de sa mise en œuvre.

1. Les enjeux de la valorisation de la formation

S'intéresser à la valorisation de la formation, c'est considérer d'abord que la valeur de la formation ne peut se réduire à la considération de ses effets (Vial 2009 ; Vattin, 2009) ; cette valeur est à rechercher dans le processus qui articule les configurations d'un milieu d'activité et les dispositions de personnes engagées dans l'effort d'apprendre. Cela implique, par ailleurs, que les effets de la formation soient saisis au niveau individuel et au niveau collectif, les organisations autant que la société, les effets immédiats, mais également à plus long terme. Enfin, la valeur doit pouvoir être comprise tant dans ses dimensions symboliques, voire formelles, que dans ses implications matérielles et organisationnelles : comment elle influence les discours et les modes de conceptualisation couramment développés, d'un côté, elle impact les modes d'organisation sociales et les ressources mobilisables, d'autre part (Vattin, 2009). Cette conception soulève des questions à deux niveaux distincts.

1.1. Au niveau macrosocial

Au niveau sociétal et des régulations politiques, trois évolutions peuvent être repérées qui constituent autant de manières de questionner le sens et les modalités de la valorisation de la

formation. La première évolution concerne les changements dans les formes de mobilité¹ qui posent notamment la question de la construction et la gestion des parcours des personnes et leur devenir ; ce ne sont pas seulement des cheminements qui s'ébauchent, mais également des pouvoirs d'agir qui se transforment au fur et à mesure de leur engagement ou de leur désengagement dans l'activité (Muller, 2015 ; Négroni et Lo, 2017). La seconde évolution désigne une accélération des cycles économiques et des temps sociaux qui pose la question de la valeur susceptible de circuler et d'être partagée pour être réinvestie ; en effet, du fait des écarts de temporalités entre le mouvement des activités² potentiellement porteuses d'un apprentissage et la durée d'émergence d'une valeur, la dissémination des produits et leur traduction en potentiel de création de valeur, les phases d'investissement et de redistribution de la valeur peuvent s'en trouver perturbées (Bessin, 2013). Enfin, une troisième évolution révèle une individualisation croissante dans l'exercice effectif de leurs droits par les individus³ qui pose notamment la question de la place qui reste à la collectivité et aux collectifs de travail dans la construction de la personne (Santelmann, 2019). L'explosion des certifications de formation, sur des objets de plus en plus circonscrits, risque seulement de renforcer l'individualisation du droit à la formation, sans garantir une augmentation des capacités réelles des salariés (Maillard, 2017).

1.2. Au niveau microsocial

Trois phénomènes peuvent être identifiés au niveau des situations elles-mêmes et du déploiement pratique des activités ; ils révèlent chacun une tension particulière concernant le déploiement de la formation dans les temps et les situations des personnes. Il y a d'abord la difficulté de plus en plus nette à construire des projets à long terme qui pose la question de l'anticipation et la tension entre l'usage de soi par soi (projet) et par les autres (Boutinet, 2012 ; Durrive, 2018). Cela se traduit notamment par une diversification des modes de coopération et

¹ Les formes de mobilité sont multiples, mais on peut distinguer deux critères de catégorisation : celles qui concernent la position professionnelle (hiérarchique/transversale) et celles qui concernent la position spatiale (géographique, pendulaire).

² Le « mouvement des activités » par parcours d'activités et de formation. Le lien avec le devenir tient au fait que tout parcours est sous-tendu à la fois par l'idée d'un devenir et un devenir qui advient ; i.e. quelque chose de plus ou moins anticipé ou au moins recherché, et quelque chose qui est en train d'arriver, en train de se réaliser, comme à l'insu de la personne.

³ L'individualisation comporte le risque bien réel d'une discrimination forte entre ceux qui disposent des ressources pour exercer leurs droits et les autres ; entre ceux qui sont effectivement prêts à user de leurs droits et ceux qui refusent, sous le coup de la responsabilisation que l'usage de ces droits implique.

de collaboration⁴ mais révèle plus généralement la prégnance du collectif ; la part de l'individu dans la création de la valeur paraît de plus en plus indistincte alors même que les conditions du travail sont de plus en plus individualisées (Clot, 2020 ; Méda et Vendramin, 2013). Il y a ensuite les tensions croissantes entre les différentes sphères d'existence des individus qui génèrent une intensification du travail et une tendance à l'épuisement ou la désaffection (Coutrot, 2021) ; cela pose notamment la question des temporalités des individus et la tension entre le but des actions de formation réalisées et le sens des apprentissages potentiellement utiles (Roquet, 2018). Ces tensions se déploient notamment entre le présent vécu qui éprouve les capacités et le devenir anticipé qui peut les interroger ; entre le court terme de l'adéquation arrangée entre la formation et l'emploi et le long terme de la trajectoire des compétences ; entre les situations ouvrées qui entretiennent une forme d'expertise et les contextes organisationnels qui les la mettent en question ; entre la sphère de l'activité professionnelle qui valide un certain ancrage dans l'emploi et les sphères privées de l'individu qui expérimente le pouvoir d'agir. Enfin, ces apprentissages peinent à être investis dans les activités, d'autant plus que le management parvient difficilement à en organiser leur mise en œuvre effective dans les équipes de travail ; car il devrait, conjointement, inciter chaque salarié à investir le maximum de ses capacités et instituer des dynamiques d'équipe qui favorisent une mobilisation collective efficace, à la fois soutenante pour chacun et productive pour tous, collectivement. Il y a enfin les hésitations récurrentes dans les modes d'engagement des personnes⁵ qui posent la question de l'entrée en formation, particulièrement les formations qualifiantes. Cette déficience se complique avec la difficile articulation entre les raisons d'entrer en formation et la construction de dispositions favorables à un usage réussi de la formation (Guillemot et Menik-Olive, 2020). La progression des formations en situation de travail – avec notamment l'éclosion des AFEST⁶ – pourrait peut-être constituer une issue autorisant à la fois le développement des personnes et celui des organisations qui les mettent au travail (Mayen et Gagneur, 2017).

⁴ Les deux termes « coopération » et « collaboration » sont employés ici au sens large de « travailler ensemble en partageant un but commun ». En accord avec la distinction établie par Henri et Lundgren-Cayrol (2001), nous considérons que la « collaboration » renvoie à des rapports plus égalitaires et démocratiques que la « coopération », qui, elle, se caractérise par le partage des tâches. La collaboration procure davantage de pouvoir aux acteurs, dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées. Cependant, malgré ce choix, nous reconnaissons que le flou terminologique persiste encore aujourd'hui dans les recherches. L'expression « coopération/collaboration », avec ses variantes grammaticales, sera donc privilégiée dans cet écrit, afin de les situer au-delà des controverses lexicales.

⁵ Les modes d'engagement recouvrent trois modalités distinctes mais articulées d'implication dans l'activité collective : l'autonomie, l'initiative, l'interaction dans le collectif. Ces modes sont plus ou moins développés par chaque personne et plus ou moins favorisés par l'organisation.

⁶ Action de Formation En Situation de Travail, instituée par la loi de 2018.

2. Le cadre général de la construction de la valeur en formation

Cette contribution comporte une préoccupation conceptuelle et théorique. Cela implique l'élaboration d'un modèle d'intelligibilité de la valorisation susceptible d'éclairer la pratique et les conceptualisations des acteurs. Du point de vue conceptuel, l'article combine ainsi une *théorie de l'activité* ancrée dans Engeström et la didactique professionnelle dans lesquelles les interactions et les arrangements collaboratifs sont déterminants, une *théorie de la reconnaissance* qui combine les acquis de la sociologie et les acquis des SEF, une *théorie de la valeur* qui trouve un ancrage lointain et assez modeste dans la théorie marxienne de la valeur-travail et plus encore la circulation de la valeur dans un ensemble socioéconomique régulé (réglé par des institutions), une critique de la théorie du capital humain.

2.1. De la valeur à la valorisation

On ne peut aborder la thématique de la valorisation de la formation sans poser d'abord la question de la valeur et des valeurs de et dans la formation.

2.1.1. La valeur de la formation

« La valeur n'est ni objective, ni subjective, ni arbitraire » (Heinich, 2017, p.157). La valeur est une question proprement anthropologique ; comme notion, elle n'appartient à aucun champ disciplinaire particulier. Elle porte un pouvoir d'interrogation particulièrement radical. Elle suppose une grande diversité de démarches pour pouvoir l'appréhender à la fois dans son actualité et son actualisation (Vial, 2009 ; 2012).

La valeur. La valeur de la formation pose d'abord la question de la part des savoirs dans la formation de cette valeur, alors que les valeurs de la formation posent d'abord la question du sens que l'on donne à la formation dans ses activités. C'est également la question de savoir dans quelle mesure la formation répond à la satisfaction partagée d'un besoin socialement identifié et validé. Dans ce sens, l'économie a toute sa place dans la compréhension de son émergence et sa circulation, mais ne suffit pas pour en saisir le fonctionnement réel et les implications sociales. L'approche économique permet d'identifier le processus et sa fabrication, sa traduction marchande et donc monétaire, ainsi que son impact sur les données quantifiables telles que le prix, la productivité, le niveau d'emploi, etc. En revanche, elle ne permet pas d'entrer dans la trame même de l'activité, la part de la dynamique d'apprentissage et des savoirs en jeu, d'un côté, les dimensions proprement culturelles et politiques de la reconnaissance et de réalisation sociales de la valeur.

Contraintes et ressources. Diverses contraintes, notamment temporelles, pèsent sur l'activité de formation ; diverses ressources sont mobilisables pour la réaliser. Cela forme un ensemble de conditions influençant les modes d'implication dans les actions de la configuration d'acteurs avec lesquels le sujet en formation entre en interaction (le formateur, les autres participants, le commanditaire, les usagers...) (Mayen, 2018). Ainsi que le suggère l'économie de l'attention (Citton, 2014), ces conditions infrastructurelles sont activement traversées par l'intervention de figures d'autorité attachées au pouvoir et au savoir, et par l'exercice de diverses modalités de sanction sociale de cette valeur : certification, évaluation, procédures qualité, etc.

Effort et investissement ou l'emprise du productif sur ou dans le constructif (Samurçay et Rabardel, 2004) en formation. Le « productif » de la formation, c'est d'abord une action, inscrite dans une durée (plus ou moins déterminée, « alternée », « accélérée ») et un lieu (plus ou moins aménagé, habité, instrumenté) ; un aboutissement (plus ou moins explicité, validé par l'émargement et l'évaluation à chaud). Le « constructif », de et dans la formation, correspond à l'activité d'apprentissage ancrée dans une expérience passée et en cours, individuelle et collective, susceptible de générer une grandeur substantielle à valoriser, dans le cours même de l'activité de l'individu et les milieux professionnels qu'il traverse et relie. Le productif ne peut conduire à l'émergence du constructif qu'à condition que soient mobilisés des ressources attentionnelles, sociales, et un projet de formation.

Le produit et sa répartition recouvrent les effets de la formation ; ceux-ci dévoilent les contradictions entre la valeur d'usage et la valeur d'échange de et dans la formation, à la fois entre la valeur monétaire (le coût, le prix, le temps prélevé sur le travail...) et la valeur réelle (l'apprentissage et sa mise en œuvre) ; ou entre la conformité formelle (« administrative ») à l'offre négociée et l'effet réel sur le besoin de formation et de compétence : l'expérience et l'àvenir du sujet, d'un côté, l'efficacité pour l'organisation et l'apprentissage collectif, de l'autre (Mailliot, 2014).

2.1.2. La valorisation de la formation

La valorisation de la formation est d'abord une question économique. Dans une version très élémentaire, elle correspond à la formation d'un « capital humain » (Voisin, 2017). En réalité, la formation se présente comme un flux, mouvant, variable en intensité et en débit. Elle ne peut être ni stockée, ni transmise ; elle est toujours objet de réappropriation et de transfert. Ce qu'on interprète comme la perte de la valeur de la formation, son obsolescence, n'est que l'effet d'un écart croissant entre la valeur qu'elle est susceptible de créer et les conditions susceptibles de

réaliser effectivement cette valeur. En fait, il s'agit de voir comment la formation trouve sa place à différents moments dans le processus de fabrication de la valeur, lui-même inscrit dans le cycle d'accumulation des organisations, dans une dynamique circulaire et cumulative (Delamotte, 1998).

La valorisation est également une question socio-économique (Vatin, 2009) : les acteurs intéressés par la valorisation ne le sont pas pour les mêmes raisons, ni les mêmes intérêts ; derrière la valorisation, persistent les valeurs et leur dialogue incessant avec les normes toujours en train de se constituer ; il apparaît notamment que les choix de valeur(s) – valeur économiques et valeurs sociales - sont irréductibles au seul calcul utilitaire.

La valorisation de la formation, c'est l'émergence, le développement et la circulation de la valeur de la formation. Cela inclut donc le processus d'émergence et particulièrement l'effort que font les personnes pour s'approprier la formation ; cela concerne également la manière dont les personnes ont intégré la formation (degrés de compréhension, d'appropriation effective, de transfert possible), en quoi cela joue sur leur estime de soi et leur sentiment de compétence, mais aussi comment cette transformation est reconnue par les autres ; enfin, cela concerne le devenir de cette valeur lorsque les personnes, littéralement, *la mettent en œuvre*, la traduisent dans une activité professionnelle.

2.2. Les modalités de la valorisation de la formation

L'approche en termes de valorisation s'inscrit nécessairement dans un processus qui, par étapes, instruit les capacités que le sujet tire de son expérience afin d'en obtenir la reconnaissance. Nous proposons un modèle d'intelligibilité permettant d'articuler processus et circuit : un processus inscrit entre l'expérience (la valeur « capitalisée » de Mailliot ; la valeur « patrimoine » chez Schwartz) et son devenir dans les activités (circulation et déploiement de la valeur) ; un circuit continu de la valeur à travers des moments de transformation et des moments de sanction (sanction de la valeur de la formation/sanction de la valorisation de la formation), entre orientations et réorientations, distributions et redistributions (Boyer *et al.*, 2023). Les différentes étapes s'inscrivent dans un cycle structuré et structurant, entre ses sources et son émergence, sa construction et sa validation, sa diffusion et sa répartition. Cette inscription s'actualise dans les deux registres du réel : « l'idéel et le matériel » de Godelier, « le pensé et le faire » de Mendel, « la conceptualisation et l'opérationnalisation » de Pastré.

2.2.1. Les capacités et la valorisation de la formation

L'approche par capacités d'Amartya Sen se démarque de l'approche « compétence » en mettant l'accent sur la capacité d'une personne à attribuer une valeur à telle ou telle « forme de vie » (Fassin, 2019) et à pouvoir choisir le « fonctionnement », ou mode d'effectuation, en conséquence de cette appréciation (Sen, 2008 ; Nussbaum, 2012 ; Zimmermann, 2020). Dans cette optique, les capacités relèvent des libertés substantielles d'une personne de choisir et de mener une vie qu'elle a des raisons d'apprécier (Sen, 1992). Les capacités désignent les combinaisons alternatives de fonctionnements qu'une personne peut atteindre et parmi lesquelles elle fait une sélection en fonction de ses dispositions. Si les capacités dépendent des ressources matérielles disponibles et les droits formels accordés aux individus (Bonvin et Farvaque, 2007), elles résultent avant tout des capacités des personnes à convertir des ressources (des moyens instrumentaux) en fins véritables, c'est-à-dire en leur attribuant la valeur intrinsèque⁷ pour laquelle ces ressources sont déployées. L'argument de la conversion implique que l'importance de ces biens ou ressources procède de la capacité individuelle à les convertir en fonction de leur valeur. Cette valeur consacre elle-même l'importance du milieu, son organisation, sa disposition (et sa mise à disposition) pour la personne (Otto et Ziegler, 2005). Bien évidemment, ce milieu est aussi fait de règles et de normes, sans lesquelles la notion d'intérêt ou de profit n'a pas de sens. La valorisation de la formation englobe cette conversion de valeur effectuée dans deux espaces-temps : le premier, lors de la formation où se forge une conception de sa « valeur », puis le second, après la formation où, dans de multiples contextes, peuvent être convoqués ces “stocks d'actifs” constitués en formation.

2.2.2. La validation sociale de la valeur de la formation

Elle est centrale dans cette approche socio-économique de la formation. Cette validation se décline en différentes opérations - évaluation, certification, validation, reconnaissance - à travers différents dispositifs, au moyen de divers instruments, sur la base de différentes situations, générant diverses formes (objets) de certification de cette valeur. La certification n'est en rien la forme obligée, ni même la forme dominante de la sanction, mais elle en constitue l'expression signifiante : reconnaissance formelle, dispositions du poste de travail et de

⁷ Expression courante, *la valeur intrinsèque* est traversée de tout le débat sur la valeur. Certains auteurs considèrent qu'il ne peut y avoir de valeur intrinsèque, attachée à une substance propre à l'objet considéré ; d'autres auteurs lient cette valeur « intrinsèque » à un usage social possible, une « utilité », dont on voit mal comment elle pourrait être contenue dans l'objet sans attribution et nomination externes. Dans cette contribution, il faut la comprendre comme une sorte de qualité, portée par l'objet mais restant à l'état potentiel tant qu'elle n'est pas réalisée (à l'instar d'une compétence au terme d'une formation formelle diplômante, par ex.).

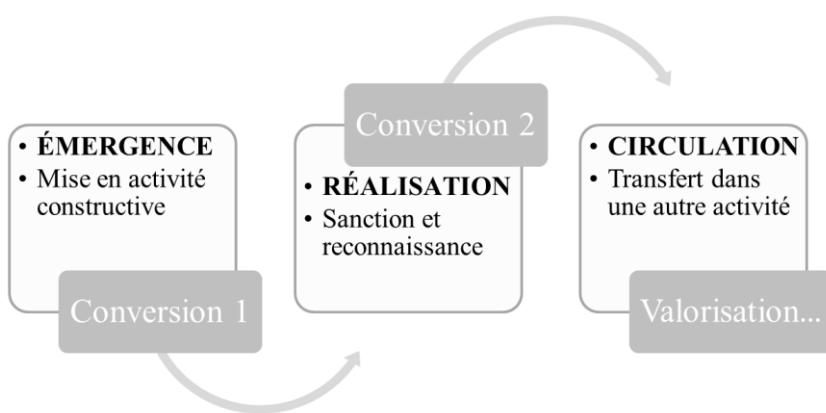
l'emploi, positionnement professionnel, diplômisation des formations continues, certification normative (type certification qualité).

Parmi ces différentes modalités, la certification est sans doute celle qui se rapproche le plus de la valeur d'échange des savoirs construits à partir de l'expérience. La validation sociale peut passer par des formes de reconnaissance moins formelles ; surtout, et on rejoint alors la valeur d'usage, la sanction réelle, sociale et économique, est celle qui se nouera dans l'activité même. Ce n'est qu'en analysant le fonctionnement réel du circuit et la circulation effective de la valeur qu'on peut trouver la trace de cette sanction réelle (et non formelle) ; cela passe par une analyse au plus près de l'activité des acteurs, dans sa dynamique longitudinale, et des liens possibles avec les contextes (idéels et matériels).

2.2.3 Modélisation d'un processus de valorisation en formation

La modélisation d'un processus de valorisation proposée dans la figure 1 articule trois temps de transformation de la valeur en formation (d'émergence, de réalisation et de circulation) avec les moments de conversion qui impliquent un certain effort de la part des personnes engagées dans la formation (figure 1).

Figure 1 : Modélisation d'un processus de valorisation en formation



Le premier temps « d'émergence de la valeur », se réalise dans la mise en activité constructive qui prend son origine dans les ressources qu'un individu mobilise dans une situation. En formation, cela correspond à l'apprentissage qui se produit à travers une conversion des ressources accessibles dans la situation et l'environnement (« première conversion », cf. figure 1). Pour l'apprenant, cette conversion consiste à transformer des savoirs en interactions

(savants, professionnels, scolaires...) à l'aune des exigences de la situation. L'effort d'apprentissage ouvre alors l'accès à d'autres savoirs que la situation a mis à sa portée. Ceux-ci restent confinés à la subjectivité de la personne qui se met instantanément en quête de reconnaissance de la valeur ainsi émergée, par un tiers estimé légitime.

Le deuxième temps de la valorisation, appelé ici « réalisation » rendant visible ce qui est produit par l'apprenant (ses savoirs) pour en être reconnu et validé. L'évaluation par le formateur, avec des critères plus ou moins sophistiqués, contribue à l'objectivation de la valeur ; elle prendra effet lorsque ce nouveau savoir sera transféré dans une autre activité (de formation ou de production), dans un nouvel contexte.

Une deuxième transformation va avoir lieu pour que s'affirme le statut de ce nouveau savoir comme une ressource potentiellement efficace quant aux opportunités et contraintes de la nouvelle situation. Cette transformation correspond à la seconde conversion de la valeur et qui se met à l'œuvre en situation de travail. Il en résulte un nouveau « produit » porteur d'usages particuliers, le faisant circuler en dehors de l'espace de la formation. Dans cette phase de « circulation », la valeur se partage d'autant plus facilement qu'elle est reconnue par d'autres. Une recherche de reconnaissance s'opère comme cela a été le cas lors d'une première conversion : pour cet être nouvellement transformé par la formation, elle suppose ici une appréciation de l'efficience au travail et de formes d'engagement de la part de ses pairs. Cela conditionne, finalement, l'aspiration à sa valorisation en tant que professionnel et plus largement en tant qu'un soi global et qu'un sujet capable.

Suivant Jorro (2009), nous pensons que, dans ce contexte professionnel, la reconnaissance dépend de quatre processus fondamentaux ; analyser, interpréter, dialoguer et instituer. L'enjeu d'une formation à visée professionnalisante équivaut alors à l'accompagnement du développement des capacités de personnes à pouvoir faire face à ces processus⁸. Ce n'est qu'à la condition que la formation intègre, dans sa mise en œuvre, l'enjeu de la reconnaissance professionnelle que les trois temps de valorisation en formation pourraient véritablement s'accomplir.

⁸ Le terme « accompagnement » a ici un usage générique : pas seulement l'accompagnement réalisé par un professionnel, mais d'autres formes de « soutien » ou d'étayage de cette activité visant la valorisation (tutorat, coaching, mentorat voire manager) ; ou encore quelque chose de plus infrastructurel (et donc non personnel) : type instance politique de suivi et de contrôle lorsque, par ex., l'État ou les Régions s'intéressent au devoir des formés au-delà du terme de la formation (avec des tableaux de bord...)

3. La valorisation en formation : une conceptualisation mise à l'épreuve empirique.

Un corpus de données est mobilisé ici pour illustrer la conceptualisation du processus de valorisation en formation. Issus d'une recherche récente et longitudinale, il concerne une formation professionnelle hybride « *Animacoop, animer un projet collaboratif* ».

3.1 Dispositif de formation « Animacoop » : justification méthodologique des données de terrain.

La formation Animacoop est un dispositif phare d'un organisme de formation « Outils-Réseaux », une association régie par la loi 1901. Les objectifs de la formation convergent avec le projet associatif qui vise à accompagner les pratiques coopératives, notamment à travers l'usage des outils numériques. Ses bénéficiaires, stagiaires en formation continue, se reconnaissent comme des acteurs de l'éducation populaire ou de l'économie sociale et solidaire. Une session de formation d'une centaine d'heures, repartie sur trois mois, articule les temps en présence (25 %) et différentes formes de travail à distance (pour 75 %) créant ainsi la possibilité d'expérimenter les outils collaboratifs d'apprentissage. Les principes pédagogiques s'inspiraient des « méthodes actives » de l'apprentissage où les interactions voire les actions partagées entre les stagiaires prennent le pas sur les moments plus transmissifs ou de régulation (Mucchielli, 2020).

Le corpus est constitué à partir des 39 entretiens compréhensifs : 3 entretiens « formateurs » et 36 entretiens, collectés auprès des stagiaires formés lors d'une des quinze sessions qui se sont déroulées entre 2010 et 2015.

Les enquêtés (les coordinateurs et animateurs de projets de collectivités territoriales, permanents associatifs, bibliothécaires, formateurs...) ont été sélectionnés selon trois critères : (1) la représentativité des différentes sessions ; (2) une participation active aux apprentissages durant la formation ; (3) une conscience du réinvestissement des acquis. Les questions semi ouvertes ont été centrées sur les éléments jugés « utiles » dans leur apprentissage (considérés ici comme ceux qui ont comptés pour les stagiaires) et des éléments réinvestis dans leur pratique professionnelle (analysés ici comme étant valorisés après la formation).

3.2 De l'émergence au maintien de la valeur : un processus de valorisation de la connaissance en trois étapes.

La mise à l'épreuve empirique de la valorisation en formation, théorisée plus haut, laisse entrevoir trois étapes du processus.

3.2.1 Étape 1 : « émergence de la valeur »

En formation, l'objet de valeur est lié au savoir. Du côté du formateur (organisme de formation), cette valeur est clairement définie en termes des contenus de la formation et des objectifs et savoirs à acquérir par des apprenants et formalisée au point d'être présentée comme un produit pouvant se vendre auprès des financeurs (individuels ou institutionnels). Si la valeur marchande des contenus de formation passe au second plan - dans la mesure où les stagiaires financent rarement la formation sur leurs propres fonds - on peut considérer que la valeur des savoirs se construit dans une dynamique de « transmission-acquisition » tout au long de la formation.

Dans la formation *Animacoop* l'objet de « savoir à transmettre », et donc formalisé par les formateurs, concerne les connaissances des dynamiques de coopération/collaboration ainsi que les méthodes et les outils d'animation pour conduire des projets collaboratifs. Tout le travail du formateur consiste alors à faire en sorte que ce qui fait l'objet de la valeur pour lui le devienne aussi pour celui qui apprend. On pourrait penser que la transmission de savoirs et, en conséquence, la construction de savoirs chez l'apprenant, commence par une négociation de la valeur de ces savoirs. Si cette négociation n'est pas formalisée comme telle pourtant elle se joue, souvent, dans les premiers temps de la formation⁹.

L'exposé introductif « les essentiels de la coopération/collaboration » semble être cet espace-temps de la formation où les objets de valeurs (savoirs structurants) sont posés et potentiellement appréciés. Le formateur y explicite douze notions clés pouvant augmenter les capacités des collectifs à coopérer/collaborer. Le format adopté suit un rythme répétitif : chaque mot clé est défini dans un parti pris assumé de la vision du monde du formateur. La définition est illustrée par un exemple concret d'une situation professionnelle suivie par la reformulation de l'idée initiale et des conseils pratiques pour agir. Ce rituel de présentation de chaque notion se termine toujours par la question "*Ça va ? Ça vous parle ?*". Derrière les réponses formulées, ou pas, par les apprenants, dans ce temps ouvert par les questions révélatrices d'un degré de compréhension, se dessine un espace de négociation (appréciation) des savoirs posés.

Par ailleurs, nous avons souligné que la valeur est faite pour se réaliser dans un emploi ou dans une mise en œuvre ou encore dans un usage. Dans la formation *Animacoop*, cette “fin-en vue” (Dewey, 1939/2008) est affichée d'emblée par les formateurs comme étant le renforcement du pouvoir des personnes à agir collaborativement : “*... quand tu formes des gens, tu leur donnes*

⁹ La négociation de savoirs est au cœur de l'activité entendue comme occasion d'apprentissage ; nous considérons l'apprentissage comme le résultat d'un arrangement entre deux instances de savoir (un formateur/un stagiaire, deux stagiaires, un professionnel/un usager ou un client...) au sein d'une situation qui doit conduire à des savoirs les plus partagés possibles pour se dénouer (la fin d'une séquence de formation, la résolution d'un conflit, l'aboutissement d'une transaction...).

du pouvoir, tu transmets du pouvoir » (Formateur 1). Trois implications y sont associées, il s'agit de faire apprendre à (1) « créer un espace d'implication » pour coopération/collaboration (2) « produire des communs » et (3) « donner des moyens d'échanger » au membre du groupe collaboratif (Carré, 2020). Ce pouvoir d'agir s'exerce en formation dans les activités collaboratives scénarisées dans les temps à distance (réalisation des ressources dans les groupes dont la taille augmente progressivement) et en présence, lors des regroupements (où les séquences dites "actives" comme par exemple : études de cas, débats, résolutions de problème etc. occupent $\frac{2}{3}$ du temps). On peut y voir, dans une certaine mesure, un entraînement au développement de capacités (au sens de Sen). En effet, dans ces différentes activités s'aiguisent aussi le mécanisme d'adaptation (de conversion) entre les fonctionnements à atteindre (savoir agir collaboratifs proposés à acquérir en formation) et les fonctionnements choisis par les apprenants dans le cadre d'exercices sécurisés en formation (ce que les personnes ont choisi de faire).

3.2.2 Etape 2 : validation de la valeur

La question de validation de la valeur des savoirs acquis (ou construits) en formation se pose d'autant plus qu'aucune certification n'est délivrée en fin de la formation *Animacoop*.

Le dernier exercice de production collective devient une épreuve de validation vécue par des stagiaires aussi comme « éprouvante ». Dans cet exercice, le groupe de huit personnes, formé autour d'une thématique partagée, doit approfondir, puis restituer leurs réflexions sous forme librement choisie. Les entretiens des stagiaires rendent compte des difficultés à surmonter en termes d'ajustement des conceptions mutuelles, de négociation des choix collectifs, de partage des tâches... le tout dans un délai très court de quatre semaines : « [...] on était tous débordés, qu'on avait très peu de temps [...] on a accepté que ... [...] bon on fera ce qu'on fera, ça sera ce que ça sera » (Stagiaire 1).

La restitution des travaux collectifs s'effectue lors du dernier regroupement en présentiel. L'échange réflexif qui l'accompagne témoigne davantage des difficultés rencontrées par les stagiaires que d'une prise de conscience de l'apprentissage (savoirs acquis) et encore moins de sa valeur. Le questionnement sur ce dernier point s'effectue de manière embryonnaire quand le formateur projette sur le grand écran les productions des stagiaires sous forme d'un article intégré dans une newsletter. Cette mise en forme, potentiellement diffusable sur le web, crée une autre relation au résultat de l'exercice : « on a fait à l'arrache mais au final ça donne pas mal » (Stagiaire 2). La séquence du bilan qui suit la restitution et la question sur les acquis à

réinvestir, élargit quelque peu la réflexion. Deux points en ressortent en particulier : le sentiment d'être outillé technique et méthodologiquement, mais également le sentiment de vivre un collectif d'activité et d'apprentissage cristallisé par des échanges sincères et la convivialité des rencontres.

La prise de conscience de la valeur de l'apprentissage semble venir *a posteriori*, comme nous l'avons constaté dans les entretiens, quand l'occasion de réinvestissement des savoirs acquis en formation se posait explicitement.

3.2.3. Etape 3 : maintien de la valeur après la formation

Si la validation des savoirs acquis en formation est difficile, l'évaluation du transfert de ces savoirs et de leur réinvestissement l'est tout autant. Sans être mesurable, cette valeur peut toutefois se déduire des pratiques professionnelles mises en œuvre après la formation.

Sur ce point, les données issues des entretiens des stagiaires *Animacoop* font apparaître 111 expressions en lien avec les pratiques collaboratives réinvesties, mais qui restent peu effectives. En effet, la majorité de ces expressions se réfèrent, à des degrés différents, à une prise de conscience de la valeur positive de la coopération/collaboration (82% des expressions). Par ailleurs, 6% correspondent au questionnement et à la réflexion personnelle, sans modification significative des pratiques réelles. Dans ces deux cas, la valeur des savoirs acquis reste intériorisée, ou en d'autres termes « mises en stock » dans ce que Sen appelle des « paniers d'actifs » potentiellement mobilisables. L'une des stagiaires l'exprime ainsi : « *C'est la boîte qui est encore fermée mais qui est [...] prête à être ouverte [...]* ».

Lorsque le réinvestissement des acquis de la formation se produit, il concerne l'usage des outils numériques dits « collaboratifs » et/ou les méthodes d'animation (12 % d'expressions). Dans ces cas, il s'agit d'une valorisation ponctuelle qui se réalise « *à chaque fois, quand c'est possible* ». L'importance du contexte de réinvestissement s'avère manifeste. On peut noter que des possibilités de transfert des pratiques collaboratives acquises en formation *Animacoop* sont moindres dans les établissements publics et dans les collectivités territoriales que dans les structures associatives (Sanojca, 2018).

En revanche, les cas sont rares (3 % des expressions) où une transformation profonde s'est produite dans la manière de travailler après la formation, tel que l'illustre l'expression d'un stagiaire « *[la formation] elle a changé ma vie* ». Le parcours de quatre personnes (sur 36 interviewées) rend compte de ce changement radical : ces anciens stagiaires se sont organisés pour monter collectivement en compétences et organiser à leur tour, un programme *Animacoop*

dans leurs régions respectives. La valorisation des savoirs acquis en formation (capacité à agir collaborativement) prend ici la forme la plus aboutie. En passant du statut d'« anciens stagiaires », devenus « nouveaux formateurs », ils arrivent à créer leur activité professionnelle, générant une activité rémunératrice. De surcroît, ces formateurs néophytes contribuent à leur tour à la création de nouvelles connaissances.

Finalement, dans le cas d'Animacoop, se dessinent quatre formes de mise en valeur présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Formes de mise en valeur des savoirs après la formation

Formes de valorisation	Descriptif	% indicatif*
Niveau 0 : pas de valorisation	les acquis de la formation renforcent (“juste”) les questions initiales, celles qui ont conduit à entrer en formation auparavant. En d’autres termes : la valeur des savoirs antérieurs est stabilisée en formation	6%
Niveau 1 : valorisation passive (mise en stock des actifs personnels)	une prise de conscience de la valeur positive des acquis de la formation (on sait ce qu'on peut mobiliser à un moment opportun)	82 %
Niveau 2 : valorisation « prudente »	une mise en œuvre ponctuelle des acquis opérationnels (outils, méthodes)	12 %
Niveau 3 : valorisation à forte valeur ajoutée	les acquis de la formation engendre des nouvelles valeurs : matérielles (rémunération des néo formateurs) et non matérielles (connaissances chez nouveaux apprenants)	3 %

* Le % est calculé à partir de 111 expressions sur les réinvestissements des acquis de la formation.

Ces résultats pointent le fait que le processus de valorisation englobant les trois phases de valorisation reste rare : seuls 3% des apprenants mettent en « circulation » les savoirs construits en formation générant ainsi de la nouvelle valeur. La valorisation « passive » qui prédomine (82% de cas observés dans la formation *Animacoop*) soulève la question de l'actualisation de

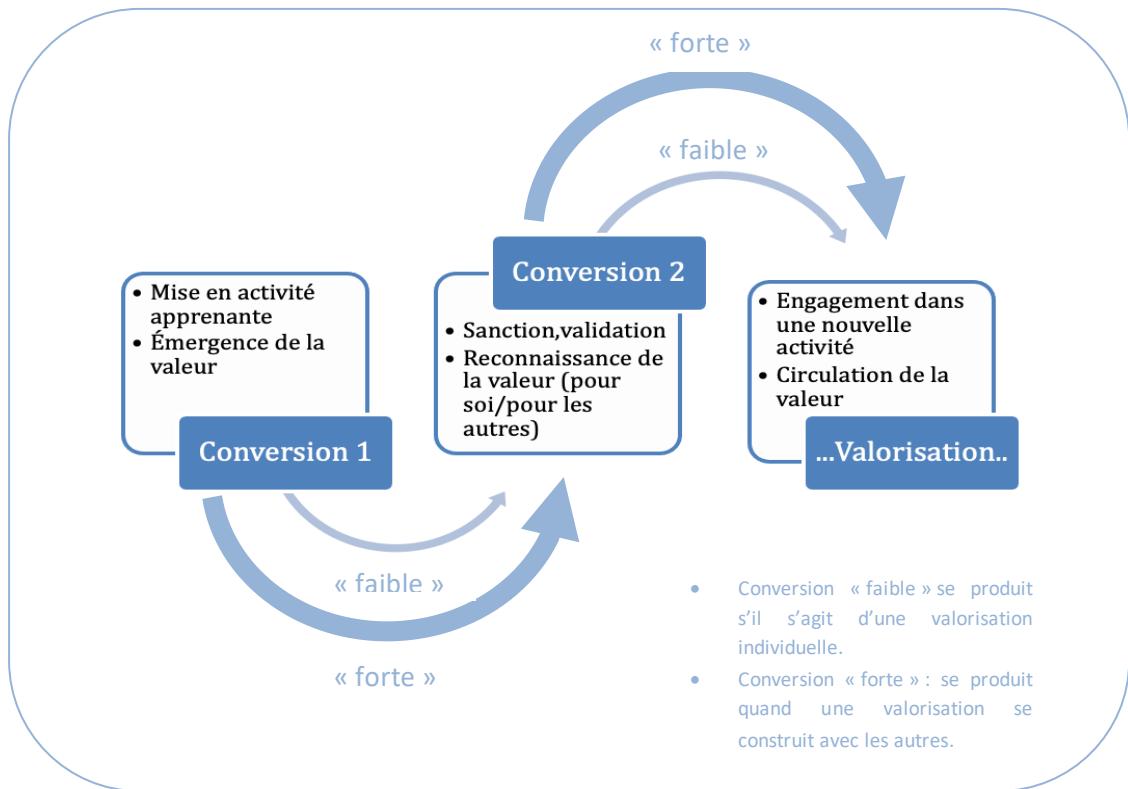
la valeur acquise en formation, mais aussi celle de l'accompagnement qui conduirait à l'usage de ce que la formation a fait émerger. Comment penser alors des dispositifs de formation intégrant le souci de cette double conversion (de construction et de circulation des savoirs), constitutive de la valorisation de la formation ?

Par ailleurs, dans ce dernier temps de valorisation se joue la pérennité de la valeur émergée et réalisée en formation. C'est un retour dans le réel de l'activité, moment où la « sanction » prend toutes ses significations, à la fois personnelles, économiques et sociales. Cela concerne le sujet, foncièrement transformé, différent et pourtant toujours le même qui engage, avec plus ou moins de facilité, ce changement dans son activité, mais aussi l'organisation capable ou non (à travers notamment les rapports au travail, collaboratifs et hiérarchiques) de donner corps à cette transformation. Ce peut être une reconnaissance formelle par une requalification du poste, ou une reconnaissance plus latente par l'intégration de ce savoir nouveau dans le processus de création de la valeur de l'organisation.

4. En guise de discussion et d'ouverture

Les résultats plutôt théoriques et conceptuels constituaient la visée première de cette contribution. Ils concernent l'analyse du processus de valorisation comme moyen de concevoir autrement l'évaluation de la formation ; notamment, à travers la tension entre le formel et l'informel, et cela dans trois temps de valorisation : l'émergence, la réalisation et la circulation (cf. figure 1). Il apparaît également que les « autres » jouent un rôle prépondérant dans ce processus. C'est en particulier le cas au moment de la « conversion » qui reste inséparable de l'idée de reconnaissance mutuelle de la valeur réalisée dans cette forme de transaction sociale. Une valorisation collaborative devient possible si les apprenants arrivent à créer volontairement des liens pour construire des apprentissages, tout en veillant à ce que les savoirs nouveaux soient accessibles à tous. Dans ces conditions, se produit une valorisation particulière, similaire à ce qui se réalise dans des groupes où les membres ont le souci de leurs communs : la durabilité et la densité de leur coopération/collaboration augmentent à l'aune de l'appréciation de la valeur de cette co-production. Il est possible de penser que l'affirmation de la valeur des connaissances serait plus forte dans la mesure où elle est construite par des apprenants justement en tant que *commun* (figure 2). On n'est pas loin de l'idée exposée par Bachelard (1957/1972) quand il estime la valeur d'une idée scientifique selon le processus discursif qu'elle comporte, au sens de confrontation de plusieurs points de vue.

Figure 2 : La place des autres dans le processus de valorisation



Ces résultats, plutôt opérationnels, font apparaître le fonctionnement du dispositif de formation comme mode d'accès aux savoirs par la mise en débat des savoirs, entre savoirs d'expérience et savoirs de référence, et simultanément comme moyen de consolider une专业性 toujours fragile. La préoccupation de valorisation pourrait constituer un motif de s'engager dans des dispositifs afin d'en faire le cadre et l'occasion d'une formation.

Un premier domaine d'interrogation concerne le sens et le poids de l'acte de certification dans le processus de valorisation. Si cette certification est susceptible de générer par elle-même une valeur ajoutée, laquelle est-ce au juste ? Avec quels outils conceptuels et méthodologiques peut-on l'identifier ? Quel acte de substitution à la certification serait pertinent pour des dispositifs de formations non diplômantes ?

Un second domaine d'interrogation concerne l'articulation nécessaire entre la dimension collective de la production et de la circulation de la valeur, d'un côté, l'individualisation du processus de valorisation nécessaire à son évaluation et sa validation, de l'autre. En somme, toute valorisation individuelle est un peu une usurpation, parce que, de fait, elle fait l'impasse sur le collectif qui a permis l'émergence de la valeur ; en contrepartie, en quelque sorte, la

circulation effective de la valeur créée est l'occasion d'une réappropriation par le collectif de cette valeur ; même si des individus sont distingués dans des dispositifs de valorisation personnalisés, la mise en œuvre de la valeur ainsi reconnue passe nécessairement par la diffusion de cette valeur dans des collectifs d'acteurs.

Bibliographie

- Bachelard, G (1957/1972) : *L'Engagement rationaliste*. Paris : P.U.F.
- Bessin, M (2013) : Temporalités, parcours de vie et de travail, in : Maruani Margaret (éds.). *Travail et genre dans le monde. L'état des savoirs*. Paris : La découverte, 107-116.
- Bonvin, J-M – Farvaque, N (2007) : L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98, 9-24.
- Boutinet, J-P (2012) : *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Boyer, R., Chanteau, J.-P., Labrousse, A. et Lamarche, T. (éds) (2023) : *Théorie de la régulation. Un nouvel état des savoirs*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2020) : *Pourquoi et comment les adultes apprennent : De la formation à l'apprenance*. Paris : Dunod.
- Citton, Y (éds) (2014) : *L'économie de l'attention. Nouvel horizon du capitalisme*. Paris : La découverte.
- Clot, Y (2020) : *Éthique et travail collectif. Controverses*. Toulouse : Érès.
- Coutrot, T (2021) : Le travail ébranlé. Quelques considérations sur les opportunités révélées par la crise Covid. *Travailler au futur*, 7, 7-13.
- Delamotte, É (1998) : *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Paris : P.U.F.
- Dewey, J (2008/1939) : La théorie de la valuation. *Tracés. Revue de sciences humaines*, 15, 217-228.
- Durrière, L (2018) : L'homme et son milieu de travail ; l'insertion professionnelle avec l'éclairage de G. Canguilhem. *Ergologia*, 20, 117-139.
- Fassin, D. (2019) : *La vie. Mode d'emploi critique*. Paris : Seuil.
- Guillemot, D – Melnik-Olive, E (éds) (2020) : *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise* [rapport de recherche]. Céreq Échanges, 15.
- Heinich, N (2017) : *Des valeurs. Une approche sociologique*. Paris : Gallimard.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001) : *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : PUQ.
- Maillard, F (2017) : La politique de certification tout au long de la vie : vers la labellisation des actifs. *Sociologies pratiques*, 35, 37-47.
- Mailliot, S (2014) : La transition professionnelle, « expérience de soi » face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.
- Mayen, P (2018) : S'écartier du travail pour mieux apprendre. *Éducation permanente*, 216, 141-150.
- Mayen, P – Gagnier, C-A (2017) : Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situation de travail. *Recherches en éducation*, 28, 70-83.
- Méda, D – Vendramin, P (2013) : *Réinventer le travail*. Paris : P.U.F.
- Mucchielli, R. (2020) : *Les méthodes actives : Dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF Sciences humaines, 13^e édition.

- Muller, P (2015) : *La société de l'efficacité globale*. Paris : P.U.F.
- Négroni, C – Lo, Seak-Hy (2017) : L'autonomie dans les parcours professionnels : de quelle autonomie parle-t-on ? *Formation et emploi*, 139, 7-14.
- Nussbaum, M. (2012) : *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris : Flammarion.
- Otto, H-U – Ziegler, H (2006) : Capabilities and Education. *Social Work & Society*, 4, 269-287.
- Roquet, P (coord.) (2018) : Rythmes et temporalités en formation (dossier). *Éducation permanente*, 217.
- Samurçay, R – Rabardel, P (2010) : Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans Samurçay, R – Pastré, P (éds). *Recherches en didactique professionnelle*. Paris : Octares, 163-180.
- Sanojca, E (2018) : *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes. Le cas d'une formation hybride*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Rennes : Université Rennes 2.
- Santelmann, P – Butzbach, É - Legrand, Jean-Louis (2019) : Quelle formation humaniste pour l'homme d'aujourd'hui ? *Administration et éducation*, 161, 85-91.
- Sen, A (1992): *Inequality reexamined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A (2008/1984) : Capability and Well-Being, in : Hausman, Daniel M. (éds). *The philosophy of economics: an anthology*. Cambridge: Cambridge University Press, 270-293.
- Vatin, F (éds) (2009) : *Évaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Vial, M. (2009) : *Se former pour évaluer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2^{ème} édition.
- Vial, M. (2012) : *Se repérer dans les modèles d'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Voisin, A (2017) : L'économie de la formation, in : Carré, Philippe - Caspar Pierre (éds). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 4^{ème} édition. Paris : Dunod, 69-85.
- Zimmermann, B. (2020) : Capabilités et développement de l'individualité. De Dewey à Sen, la voie d'un pragmatisme critique. *Pragmata: revue d'études pragmatistes*, 3, 135-175.