

LES FORMATIONS PROFESSIONNALISANTES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ÉTAT DES LIEUX ET ÉVOLUTIONS

VÉRONIQUE LECLERCQ*, ALAIN MARCHIVE**

Résumé *Dans cet article les auteurs dressent un état des lieux des formations professionnalisantes au sein des Sciences de l'éducation, avec un éclairage particulier sur l'évolution des filières « métiers de la formation ». La première partie s'appuie sur des données recueillies auprès des responsables des composantes de Sciences de l'éducation en 2004 (départements, UFR...) et sur une enquête plus récente (2006) auprès des responsables de dispositifs professionnalisants. Elle analyse l'évolution des Diplômes d'université (DU), les effets de la création des licences professionnelles et de l'implantation des masters. La deuxième partie de l'article s'interroge sur l'offre universitaire dans le champ des métiers de la formation d'adultes.*

47

Le développement des formations professionnelles et professionnalisantes universitaires est affirmé comme une des priorités du ministère de l'Éducation nationale depuis le début des années quatre-vingt-dix. Les transformations économiques et sociales, l'accroissement du nombre des étudiants et l'évolution du monde du travail ont conduit à une mutation du rôle de l'université et des fonctions qui lui sont dévolues. Les départements et UFR des Sciences de l'éducation sont directement concernés par ces évolutions. La création des licences professionnelles et l'instauration du dispositif LMD ont encouragé et donné un cadre institutionnel à ces mutations. Mais qu'en est-il réellement des transformations au sein des Sciences de l'éducation et quel est aujourd'hui l'état des lieux des formations professionnalisantes en Sciences de l'éducation ? C'est à cette question que nous nous efforcerons de répondre dans ce

* - Véronique Leclercq, université de Lille 1 (Laboratoire Trigone).
veronique.leclercq@univ-lille1.fr

** - Alain Marchive, université Victor Segalen, Bordeaux 2 (Laboratoire DAEST).
alain.marchive@u-bordeaux2.fr

court article, en nous appuyant d'une part sur une présentation, la plus précise possible de ces formations et sur une analyse plus détaillée de l'évolution des dispositifs centrés sur les métiers de la formation d'adultes.

Les données quantitatives et qualitatives sur lesquelles s'appuie l'état des lieux présenté dans la première partie sont le résultat d'un travail mené depuis 2003 au sein de la commission cursus-publics de l'AECSE (Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation). Cette commission, animée par Nathalie Lavielle, Véronique Leclercq et Alain Marchive, a établi une carte des départements et des formations de Sciences de l'éducation. Elle a coordonné la publication, en 2006, du *Guide des études en Sciences de l'éducation* édité à 10 000 exemplaires par les éditions Épicure et distribué gratuitement dans les universités. Elle a organisé plusieurs séances de travail et débats au cours des « Samedis matin de l'AECSE » sur des thèmes variés : VAE, LMD, recherche... Les données présentées ici ont été recueillies par enquête auprès des responsables de composantes (2004) et des responsables de dispositifs (2006). L'absence de réponse ou des réponses parfois incomplètes interdisent de revendiquer une totale exhaustivité, mais elles permettent néanmoins d'avoir une vision actualisée de ces formations et de leur évolution. Chaque fois que cela sera nécessaire, des indications seront données quant à la nature et au degré de validité des résultats présentés. Trois types de diplômes correspondant à trois niveaux de formation seront étudiés : les Diplômes d'université (DU), les licences professionnelles et les masters professionnels (1).

La seconde partie de l'article sera consacrée aux évolutions de l'offre de diplômes en Sciences de l'éducation pour les salariés ou futurs salariés intervenant en formation d'adultes. Les transformations qualitatives de l'offre sont liées à la fois au contexte universitaire et au contexte propre à ce champ d'activités professionnelles. Elles concernent la mise en place de nouveaux diplômes, les modes de conception des dispositifs, les voies de la certification, les modalités pédagogiques, la formalisation des curricula. Elles ont aussi un impact sur le métier des enseignants-chercheurs impliqués dans ces dispositifs et sur la place des usagers. Nous évoquerons succinctement quelques-unes de ces tendances évolutives avant de nous focaliser sur deux points : la diversification des métiers préparés et le lien entre l'offre de formation universitaire et la structuration du groupe professionnel.

1 - La liste complète des établissements concernés et des intitulés des diplômes (DU, licence professionnelle et master professionnel) est accessible en ligne sur le site internet de l'AECSE (aecse.net) ou sur demande à l'adresse internet suivante : alain.marchive@u-bordeaux2.fr

DONNÉES QUANTITATIVES GÉNÉRALES ET ANALYSE DES ÉVOLUTIONS

L'essoufflement des diplômes d'université (DU)

À la rentrée 2005, les 27 départements ou composantes de Sciences de l'éducation comptaient 21 DU répartis dans 13 universités, 14 d'entre elles n'ayant plus – ou pas – de DU. Parmi les 10 DU pour lesquels nous disposons de données précises (enquête de 2006), 7 ont été créés avant 2000 et 3 en 2000 ou dans les années suivantes. En revanche, 7 diplômes (DURF, DUFA, DEPP...) (2) ont été supprimés ces dernières années, en raison de l'insuffisance du nombre des candidats et/ou par manque de moyens ; 2 autres ont disparu à la rentrée 2006. Dans deux cas ils ont été remplacés par de nouveaux diplômes professionnels : licence professionnelle et master. La transformation des DU en nouvelles formations plus diplômantes connaît toutefois quelques exceptions : alors qu'il existait un seul DU d'éducation du patient créé en 1998 à Lille, on en compte aujourd'hui 8, y compris hors Sciences de l'éducation, et 3 sont en cours de création. Pourtant, là encore, la transformation future de ce type de DU en licence professionnelle n'est pas exclue. Cette évolution des diplômes universitaires vers des diplômes de niveau II n'est pas vraiment une surprise ; elle était déjà envisagée par les auteurs de l'étude sur les diplômes d'université en formation d'adultes dans la brochure AECSE de 1996, avec le rappel d'une proposition d'un DU national recrutant à Bac + 2 et qualifiant à Bac + 3, ouvrant la voie à un DESS : « Le modèle de référence était ici une licence et une maîtrise professionnalisées, orientées sur les métiers de la formation d'adultes. » (Capelani, Hédoux, 1996, p. 48)

49

Si la création de nouvelles formations n'a pas entraîné d'effondrement spectaculaire, c'est que ces diplômes répondent à une réelle demande (3). Ils concernent un public particulier, le plus souvent salarié dans les domaines du travail social, de la santé, de la formation, qui ne dispose pas toujours du niveau de qualification requis pour pouvoir postuler sur des formations de niveau II et pour lequel une organisation pédagogique adaptée est nécessaire. Malgré le bon taux de réussite (70 à 90 %), le faible nombre d'étudiants (15-20 en moyenne) pose des questions quant à l'avenir des DU en Sciences de l'éducation, d'autant que ceux-ci ont du mal à trouver leur place dans

2 - Diplôme universitaire de responsable de formation (DURF) ; Diplôme universitaire de formateur d'adultes (DUFA) ; Diplôme d'études psychopédagogiques (DEPP)...

3 - Parmi les 9 DU ayant fourni des données précises sur cette question, 7 ont des demandes de candidature stables, 1 en diminution et 1 en augmentation. Le nombre de candidatures varie de 10 à 80 avec une moyenne à 25.

le dispositif LMD, et qu'ils ne sont pas, aux dires des responsables, toujours bien soutenus par les universités elles-mêmes. Il ne fait guère de doute que leur disparition reviendrait à priver un type de public bien particulier d'une formation qualifiante ou de possibilités d'évolution professionnelle ou personnelle (4). Toute la question est de savoir si les nouveaux diplômes nationaux, licence et master professionnels, jouent le même rôle, couvrent les mêmes besoins et concernent le même public.

La difficile implantation des licences professionnelles

Le diplôme national de licence professionnelle a été créé par arrêté du 17 novembre 1999 stipulant que la licence professionnelle est un diplôme de niveau II, portant une dénomination nationale correspondant aux secteurs professionnels concernés. La formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel. Ouverte au titre de la formation continue, elle permet à des personnes engagées dans la vie professionnelle de valider les connaissances et les compétences acquises dans leurs activités professionnelles, de les compléter et d'obtenir la reconnaissance d'un diplôme national ; elle leur permet aussi de continuer leur parcours de formation dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie. Ouverte également à des étudiants titulaires du DEUG (ou L2), DEUST, DUT, BTS, etc. et par VAE, la licence professionnelle concerne donc un large public. Le nombre de ces formations et leur capacité d'accueil n'en sont pas moins étroitement limités puisqu'on en compte seulement huit en Sciences de l'éducation à la rentrée 2005.

50

À l'origine de la création de ces licences, les responsables invoquent une expérience antérieure dans les formations professionnalisantes (DESS ou options de la licence Sciences de l'éducation), ou l'inscription dans une logique de formation en amont (suite d'un DU) et en aval (master professionnel). Elle fait parfois appel à des coopérations institutionnelles (DAFCO, autre université) ou à des appuis dans le monde socio-économique (Union des syndicats d'employeurs, Chambre régionale d'économie sociale, etc.). C'est un diplôme qui bénéficie de la part de ses responsables, d'un

4 - En permettant, dans les années 70-80 à des instituteurs d'acquérir un niveau III leur ouvrant l'entrée en licence de Sciences de l'éducation, certains DU ont parfaitement joué ce rôle « d'ascenseur social ». La création des IUFM et le recrutement des futurs professeurs des écoles au niveau licence a très nettement tari ce vivier, conduisant à la fermeture de certains de ces diplômes (le Diplôme d'études universitaires de sciences pédagogiques a ainsi été fermé en 2006 à Bordeaux en raison du faible nombre de candidatures et donc du tarissement de ses ressources financières).

jugement très positif (5). Cette formation qualifiée de « prometteuse » n'en soulève pas moins la question de l'adaptation des universités à ce type de formation et la difficulté à « installer ce diplôme dans un monde où les références sont ailleurs ». On retrouve dans les propos des responsables, ce constat de la difficile adaptation de l'université au monde de la formation professionnelle et de l'inadéquation du système universitaire (semestrialisation, LMD, inexpérience de certains services de formation continue) aux contraintes de la formation professionnelle : mise en œuvre de l'alternance, suivi des stages, accueil des étudiants salariés, développement des partenariats avec le monde professionnel, etc.

On peut se demander pourquoi, alors qu'elles bénéficient d'une bonne image de la part de ceux qui en sont porteurs, les licences professionnelles sont aussi peu implantées : est-ce leur relative jeunesse, la difficulté du montage des dossiers et de leur implantation, la lourdeur du suivi pédagogique et l'absence de moyens d'encadrement supplémentaire, la réticence du milieu à l'irruption de formations inscrites dans une logique plus économique et professionnelle, qu'académique et universitaire ? Ce sont moins les licences professionnelles elles-mêmes qui sont en cause, que les conditions dans lesquelles elles sont créées (parfois sans aide logistique, souvent à moyens constants) et la lourdeur du dispositif qui doit prendre en compte les contraintes qui y sont attachées. Mais les réticences les plus profondes sont peut-être à chercher ailleurs : dans la tradition culturelle de l'université, dans sa revendication d'autonomie à l'égard des pouvoirs politiques et économiques et dans son refus de subordonner la formation aux exigences du marché de l'emploi (Maillard, Veneau, 2006). Ce qui amène un des responsables à se demander s'il faut « encourager la création de ces nouvelles formations ou infléchir les logiques de professionnalisation plus souples dans les diplômes existants ». Il est clair qu'aujourd'hui, malgré le succès relatif de cette nouvelle offre universitaire, nous ne sommes pas complètement en mesure de dire quel sera l'avenir des licences professionnelles au sein des Sciences de l'éducation.

Des DESS aux masters professionnels

Les masters professionnels sont incontestablement les diplômes professionnels les plus nombreux dans les Sciences de l'éducation. Un même master pouvant se décliner en plusieurs spécialités, elles-mêmes divisées en option, on comptait en 2005 (enquête de 2004) 29 masters professionnels, comptant 55 spécialités ou parcours et 11 options à l'intérieur de ces spécialités. Bien que ces chiffres aient été établis à partir

5 - Parmi les 7 réponses complètes sur les 9 licences professionnelles en Sciences de l'éducation, plusieurs portent un jugement « excellent » sur ce diplôme et tous s'accordent sur son utilité et sa pertinence pour aider à la professionnalisation.

des données fournies par les directeurs de composantes, d'une part, et par les réponses des responsables de diplômes à un questionnaire sur leur master, d'autre part, nous ne sommes pas à l'abri de quelques erreurs, dues en particulier à la normalisation encore approximative des différents niveaux où sont déclinés les diplômes (titre général, mention, spécialité, option) (6). Cette difficulté à obtenir des données précises et à ordonner ces différents niveaux illustre bien le manque de lisibilité de ces diplômes et la difficulté pour les étudiants de se repérer dans une offre de formation qu'il peut être assez facile de repérer localement, mais pour laquelle il est très difficile d'avoir une vue d'ensemble (7).

Dans l'enquête de 2006, les masters professionnels sont en majorité issus de la transformation de DESS. Ils se situent quasiment tous dans le champ de la formation : formation de formateurs, ingénierie de la formation, concepteur de formation, expert en éducation et formation. Seuls cinq d'entre eux sont des créations *ex nihilo* : trois concernent la formation des formateurs d'enseignants ; un, les cadres d'intervention en terrains sensibles et un autre, des administrateurs des établissements publics. Il est évident que l'introduction du dispositif LMD a contribué à la réorganisation de l'offre de formation et plusieurs responsables de diplômes font état de la refonte ou de l'adaptation des maquettes à l'occasion du LMD : création de spécialités ou d'options, retour de certaines options abandonnées. Il est difficile de dire si ces réorientations ont modifié les partenariats ou les alliances antérieures, car les responsables font assez peu état de leurs liens avec des organismes extérieurs, à l'exception des masters de formation d'enseignants qui signalent presque tous leurs collaborations avec les IUFM. Il n'est guère possible, dans l'espace qui nous est imparti, de dresser un tableau complet des contenus des formations. Tout au plus peut-on signaler la très forte centration sur la formation de formateurs d'adultes et sur l'ingénierie de la formation, même s'il existe des formations plus spécifiques : formateurs d'enseignants, administrateurs des établissements publics, intervenants socio-éducatifs, cadres d'intervention en terrains sensibles, professionnels dans le secteur du jeu et du loisir, etc.

Ces masters professionnels ont un effectif d'étudiants relativement limité (entre 15 et 30 avec une moyenne à 20-25), avec un taux de réussite déclaré entre 50 et 95 % :

6 - 17 responsables de masters professionnels ont répondu à notre deuxième enquête de 2006. Tous ces masters ont la mention « Sciences de l'éducation » ou s'inscrivent explicitement dans le champ de l'éducation et de la formation et sont portés par des enseignants-chercheurs de Sciences de l'éducation. Ces 17 masters couvrent 33 spécialités ou parcours.

7 - Le *Guide des études en Sciences de l'éducation* auquel il a été fait référence plus haut est à cet égard un premier outil à disposition des étudiants dans la recherche de formations professionnalisantes de niveau master.

8 masters sur les 17 étudiés en 2006 atteignent des taux de 90 % de réussite ou plus ; 5 atteignent 70 %. Les demandes d'inscription se situent entre 20 et 120 ; ce chiffre est stable pour la moitié d'entre eux. Il y a donc sur l'ensemble une grande stabilité de la demande de formation et peu de différence quantitative. On retrouve cette homogénéité dans la composition du public recruté (formation initiale et continue), dans la composition de l'équipe pédagogique (majorité d'enseignants-chercheurs titulaires). En revanche, des différences apparaissent dans le coût de la formation : de 4 000 à 6 800 euros pour certaines formations, alors que d'autres ne demandent que les frais d'inscription universitaire. Différences également dans la durée de la formation : si la durée des enseignements se situe entre 300 et 400 heures/année, la formation s'effectue selon des rythmes très différents : une semaine par mois, deux jours par semaine, sur 18 semaines ou 30 semaines, sur un ou deux ans, etc. Le stage lui-même, qui se décline en heures (300 à 350 heures le plus souvent), en mois ou en semaines, s'effectue en alternance dans des conditions variées : 5 masters sur les 17 étudiés se déroulent sur deux années alors que les autres n'engagent la formation professionnalisante qu'au niveau M2, la première année restant généraliste. Cette grande variété, qui constitue un des atouts de l'offre de formation master professionnel, est aussi une de ses faiblesses. L'unification structurelle imposée par le LMD n'a pas contribué à la clarification des parcours rendus opaques par la multiplication des spécialités et des options. On peut espérer que le développement des outils multimédia améliore l'accès à l'information, mais les instances gouvernementales, les universités et les Sciences de l'éducation elles-mêmes ne pourront pas faire l'économie d'une réflexion approfondie quant à l'amélioration de l'organisation et de la présentation de l'offre de formation professionnelle.

Plus encore que pour les DU et les licences professionnelles, les responsables soulignent la lourdeur de l'organisation de la formation et le manque de moyens financiers et humains. La diversité des acteurs de la formation, la difficulté des contacts, la nécessité du suivi personnalisé des étudiants, la gestion financière complexe, l'organisation des enseignements, la composition et l'organisation de l'équipe pédagogique, sont autant d'obstacles à l'exercice d'une responsabilité sereine de la formation. Ceux-ci contrastent avec l'engagement personnel souvent très important des responsables sur lesquels semble reposer l'avenir de la formation. Malgré les jugements généralement positifs à l'égard de la formation, cette dimension « chronophage » et l'absence de soutien en termes de création de postes constituent un des grands sujets d'inquiétude. On retrouve dans les propos des responsables les mêmes remarques que celles formulées à l'égard des autres formations : l'inadéquation du dispositif LMD et des temps professionnels, « l'absurdité du master coupé en deux », l'opposition entre la logique professionnelle et la logique académique, l'articulation difficile avec les entreprises ou les collectivités, la concurrence avec d'autres formations. Si les masters professionnels

peuvent contribuer, pour certains responsables, à renforcer le poids des Sciences de l'éducation dans la formation, d'autres s'interrogent sur « l'injonction de professionnalisation » et ses risques de dérive : l'autofinancement, la sélection, la concurrence ne risquent-ils pas de nuire à la réputation d'excellence de l'université, voire de remettre en cause l'indépendance des enseignants ?

LES FILIÈRES PROFESSIONNELLES « SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET MÉTIERS DE LA FORMATION D'ADULTES »

La seconde partie de cet article sera consacrée aux évolutions de l'offre de diplômes en Sciences de l'éducation pour les salariés ou futurs salariés intervenant en formation d'adultes. Ce secteur offre depuis longtemps une palette de diplômes professionnels : DU, DESS, DHEPS (Diplôme des hautes études en pratiques sociales)... puis actuellement master professionnel et licence professionnelle. Un ouvrage collectif réalisé par l'Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation (AECSE/INRP, 2001) recensait 70 formations certifiantes ou diplômantes de formateurs d'adultes (8), auxquelles participaient d'une façon ou d'une autre les Sciences de l'éducation.

À partir des réponses à notre enquête de 2004 sur l'offre offerte par les composantes de Sciences de l'éducation, on comptabilise 26 spécialités ou parcours de masters professionnels formant aux métiers de la formation continue dont les mots clés seraient : responsable de formation, formation et insertion, ingénierie de la formation, formation et emploi, formation de formateurs (9). Dans notre enquête sont aussi comptabilisés 6 licences professionnelles et 14 DU ou DEUST centrés sur les métiers de la formation. Mais ces derniers n'incluent pas les nombreux DU « Métiers de la formation » dans lesquels interviennent des enseignants de Sciences de l'éducation et qui sont rattachés aux services de formation permanente (10). La « part de

54

8 - On utilise communément l'expression « Formation de formateurs » depuis les années soixante-dix pour évoquer la formation des agents éducatifs intervenant en formation post-scolaire. Cette expression est souvent utilisée aujourd'hui pour désigner la formation des formateurs d'enseignants. Il est donc nécessaire de préciser dans quel sens elle est utilisée.

9 - On notera l'importance du poids de ces spécialités dans l'ensemble de l'offre (26 sur 55 spécialités). On ne peut cependant pas comparer ces 26 spécialités aux 48 DESS comptabilisés dans l'ouvrage coordonné par l'AECSE (2001), car ceux-ci n'étaient pas portés exclusivement par les départements Sciences de l'éducation.

10 - Par exemple, le DU « Ingénierie de la formation » de La Rochelle n'est pas porté par les Sciences de l'éducation, mais par le SUDEF. Le responsable est cependant un enseignant-chercheur en Sciences de l'éducation et de nombreux enseignants de Sciences de l'éducation y interviennent.

marché » occupée par la discipline universitaire Sciences de l'éducation dans le domaine de la formation des professionnels de la formation d'adultes est assez difficile à évaluer. De façon générale, les recensements de l'ensemble des formations de formateurs diplômantes s'avèrent incertains (Capelani, 1998). Hédoux et Capelani (1996, p. 48) considéraient avec beaucoup de précautions qu'on pouvait compter 12 DU de formateurs d'adultes portés par les départements et UFR Sciences de l'éducation. Il n'y a donc guère d'évolution quantitative.

Quelques évolutions récentes

Les départements et UFR Sciences de l'éducation ont été concernés par la réforme du LMD, par le mouvement de professionnalisation de l'université, mais aussi par les évolutions des métiers de la formation postscolaire. Cette conjugaison de dynamiques a eu des effets sur la nature de l'offre de formation dans le secteur des métiers de la formation, sur l'organisation pédagogique, sur les partenariats développés et sur les modes de validation. Pour ce qui concerne l'offre globale, on observe certaines évolutions (Leclercq, 2006) : ouverture de nouvelles licences professionnelles, transformation de DU en licences professionnelles, diversification des métiers préparés, création de quelques IUP insérés dans les cursus de LMD à partir de 2006, nouveau découpage licence/master correspondant à des métiers différents, diversification des parcours possibles, grâce aux passerelles entre dispositifs. Du côté de la formalisation des programmes et de l'organisation pédagogique, on note aussi quelques mutations : conception des diplômes en termes de développement de compétences basées sur des référentiels métiers et non en termes de connaissances ; modèles pédagogiques basés sur l'alternance, sur l'accompagnement de projets, etc. La diversification des filières, l'exigence de prise en compte par l'université des besoins et demandes du monde professionnel ont rendu plus indispensable encore la mise en place de partenariats avec des organismes de formation, des OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés), des chambres de métiers, des services de formation d'entreprises, des branches professionnelles, des CAFOC... Ces partenariats prennent des formes variées, allant du simple contact université/lieu de stage, à l'organisation de véritables offres communes (11), en passant par le recours à des enseignants issus du monde professionnel. La réforme du LMD a par ailleurs été l'occasion, dans certaines universités, de bousculer les frontières des territoires disciplinaires des UFR ou départements, et a permis l'instauration de nou-

11 - Ainsi le département des Sciences de l'éducation de Lille I a mis en place une licence professionnelle avec le réseau des MFR (Maisons familiales et rurales), le 3 CABTP (Comité central commun sur l'apprentissage, le bâtiment et les travaux publics), l'ANFA (Association nationale de la formation dans l'automobile).

velles dynamiques d'ouverture et de cohabilitation. Un DU porté par un Service commun universitaire peut associer par exemple des enseignants de Psychologie, Sociologie, Sciences de l'éducation, etc. Certains diplômes ont également été conçus conjointement par plusieurs universités ou départements (12). Comme le signalaient Sonntag et Crézé, « Les Sciences de l'éducation ne sont pas les seuls à s'intéresser à la formation » (1996, p. 29). Les masters professionnels de gestion des ressources humaines, certains masters professionnels de psychologie ou sociologie laissent place aux questions de formation et d'insertion sociale. Le passage au LMD a aussi, dans certains cas, renforcé l'ouverture à l'international: délocalisation de certains DESS puis masters professionnels, cohabilitation entre universités étrangères avec recours à des dispositifs de formation à distance, etc.

Concernant les modes de certification, la mise en place de la VAE constitue sans doute l'aspect le plus novateur. Les filières professionnelles « métiers de la formation » accueillent traditionnellement de nombreux salariés en exercice et sont particulièrement bien placées pour la délivrance de diplômes professionnels par VAE. On notera également la généralisation de certains modes d'évaluation des compétences des étudiants comme la prise en charge de missions donnant lieu à rédaction d'un mémoire professionnel.

Ces évolutions, rappelées ici très succinctement, ne sont pas sans impact sur les acteurs directs que sont les enseignants et les étudiants. Les enseignants-chercheurs impliqués dans les premiers dispositifs de formation aux métiers de la formation d'adultes étaient le plus souvent d'anciens professionnels de terrain: conseiller en formation continue, ingénieur de formation, consultant... Ce n'est plus le cas aujourd'hui, puisqu'une nouvelle génération d'enseignants a pris le relais ces dernières années. Ceci étant, mettre en place, concevoir, faire vivre des DU, licences professionnelles, masters professionnels, exige des compétences qui ne sont pas tout à fait « naturelles » chez l'enseignant-chercheur. Dans le même temps, les usagers des dispositifs, qu'ils soient salariés, demandeurs d'emploi, jeunes étudiants voient leur place se transformer. Ils ont à se repérer dans l'offre, à gérer leur parcours, à être mobiles, à assumer les interactions terrain de stage/université, à prendre du recul par rapport à leurs expériences, à les mettre en valeur, à les formaliser à l'oral ou à

12 - Ces pratiques de partenariat sont parfois anciennes. Ainsi, le DUFRES (Diplôme universitaire de formateur responsable de formation) a été créé en 1990 par la fusion entre le DUFA de l'université d'Avignon (Diplôme universitaire de formateur d'adultes) et le DUFF de l'université de Montpellier (Diplôme universitaire fonction formateur). Des conventions de partenariat ont été signées avec le Collège coopératif Provence-Alpes-Méditerranée et le CAFOC de Nice (Centre académique de formation continue). Des accords avec l'université de Toulouse-le-Mirail complètent l'ensemble (Bouyssières, 2005).

l'écrit. L'ensemble de ces tendances soulève un certain nombre de questions que nous avons déjà signalées dans la partie précédente.

Nous évoquerons maintenant deux points qui nous semblent essentiels : la diversification de la palette des métiers et l'articulation entre cette offre et la structuration du groupe professionnel dans ce secteur.

Diversification des métiers et structuration du groupe professionnel

L'étude des intitulés des diplômes professionnels proposés par les départements et UFR des Sciences de l'éducation montre la diversification des métiers de la formation d'adultes. Le noyau dur – et le plus ancien – s'est construit autour de quelques fonctions principales : formateur-animateur dont la fonction dominante est la gestion du face-à-face pédagogique quelle que soit sa forme, concepteur-coordonateur, responsable de formation et consultant. Les DU de niveau III et les licences professionnelles de niveau II forment plutôt aux fonctions de formateur-animateur et aux fonctions de concepteur-coordonateur. Les masters de niveau I correspondent à la catégorie encadrement, à l'instar des anciens DESS. Mais la palette des métiers s'est élargie, les intitulés des diplômes correspondent à de nouvelles activités de la formation d'adultes : accompagnement des parcours personnels et professionnels, tuteur en EAD, évaluation, conseil, orientation, ingénierie multimédia, insertion socioprofessionnelle des publics en difficulté, développement local, médiation sociale, intervention en entreprise et gestion de l'alternance, conception et conduite de projets, éducation à la santé, etc.

57

La question qui se pose est celle du degré de spécialisation visé par ces formations. Jusqu'où aller dans la spécialisation des activités et compétences professionnelles envisagées ? Correspondent-elles à une réelle demande du champ professionnel et à l'existence de nouvelles configurations des métiers ? S'agit-il plutôt d'une diversification des tâches habituelles des formateurs-coordonateurs ou responsables de formation ? Faut-il créer des licences et masters professionnels, à partir d'activités et compétences spécifiques ou ajouter des options dans des dispositifs basés sur une vision plus globale des métiers de la formation postsecondaire ? Nous donnerons l'exemple de quelques diplômes centrés sur les métiers de l'insertion et de la formation de base de publics en difficulté (13). Faut-il spécialiser les futurs formateurs ou

13 - DU « Illettrisme et apprentissage », université de la Réunion ; licence professionnelle « Intervention sociale : médiateurs d'aide spécialisée à la personne », Paris V ; master professionnel « Ingénierie des programmes d'insertion », Paris XIII.

responsables de formation dans ce champ de l'insertion et de la formation de base ou faut-il former des agents éducatifs plus généralistes avant de proposer un parcours plus spécifique au sein d'options? Certains voient dans la création de ces diplômes spécialisés un indicateur positif de la professionnalisation des agents de ce secteur, alors que d'autres pointent les risques de marginalisation et de ghettoïsation de la formation des publics peu qualifiés et peu scolarisés par rapport à l'ensemble de la formation d'adultes (Leclercq, Riou, 2005). Le débat reste ouvert, le risque étant que des diplômes soient créés en fonction des thématiques de recherche des enseignants-chercheurs et non en fonction de besoins de formation pertinents. Il s'agit de tenir compte de la diversification réelle des activités dans la formation d'adultes, sans tomber dans l'émiettement des métiers ciblés.

La seconde question concerne les liens entre l'offre de formation dans les métiers de la formation et la structuration du groupe professionnel. L'ensemble des travaux concernant les agents de la formation, qu'ils datent des années soixante-dix ou qu'ils soient récents, conclut à l'extrême hétérogénéité et segmentation du corps professionnel des agents de la formation. Niveaux de formation initiale, diplômes, fonctions, statuts, rémunérations apparaissent fortement contrastés de même que les profils et identités professionnelles. La question qui se pose alors est celle du rôle que joue – ou va jouer – l'offre de formation professionnelle universitaire dans l'évolution de ce groupe professionnel (Dubar, 1993, p. 39) (14). L'université a participé à l'élévation du niveau de formation des agents ces vingt dernières années. De Lescure (2005) montre, à partir d'une analyse secondaire de l'enquête Emploi INSEE de 2002, la montée du niveau de formation de deux catégories: « formateurs-animateurs de formation continue » et « cadres spécialistes du recrutement et de la formation » (15). Les salariés situés au niveau I sont passés de 9,5 % en 1986 à 20 % en 2002. De façon générale, la proportion de titulaires d'un diplôme supérieur a augmenté, passant de 39 % en 1986 à 57 % en 2002. Les jeunes sont les plus diplômés: 50 % des moins de 30 ans sont au-dessus de Bac + 2, alors qu'ils ne sont que 2 % à être de niveau V (*idem*, p. 46). Cette évolution ne s'arrêtera sans doute pas et on peut faire l'hypothèse que la mise en place de nouveaux diplômes universitaires correspond à une tendance forte d'élévation du niveau des salariés et à une demande du milieu professionnel. Il faut néanmoins nuancer le tableau. Si le niveau

14 - Claude Dubar soulignait déjà en 1993 que « l'ensemble des formateurs constitue plus un groupe professionnel organisé autour d'une fonction sociale, la fonction de formation, que d'une activité professionnelle commune ».

15 - À noter que ces deux catégories concernent les salariés des organismes, mais aussi les salariés d'entreprises. De Lescure fait remarquer que seuls 27,5 % des agents de la formation travaillent dans des organismes dont l'activité principale est classée en « formation d'adultes et formation continue. » (2005, p. 40).

de formation des salariés a augmenté, il reste très dispersé (*idem*, p. 43). Les responsables d'organismes ne recrutent pas seulement des salariés de formation universitaire supérieure, car il existe des besoins de formateurs techniques de niveau V (16). Par ailleurs, on peut se poser des questions concernant le type d'offre universitaire professionnelle que représentent les Sciences de l'éducation dans l'offre globale de formation. Il est difficile de l'identifier avec exactitude mais on peut avancer qu'elles occupent une place relativement limitée dans la formation des formateurs (17).

Autre question : les règles de recrutement des formateurs vont-elles changer ? Les organismes de formation, les prestataires de formation vont-ils intégrer les évolutions de l'offre universitaire ? On sait que les modes de gestion de la main-d'œuvre dans l'univers de la formation sont variés. Les conditions de recrutement sont disparates et dépendent autant de la nature du prestataire-recruteur, que des dispositifs de formation menés ou des variables locales (18). Comment les responsables d'organismes se positionnent-ils ou vont-ils se positionner par rapport à la diversité des diplômes possédés par les candidats (DU, L₃, M₁, M₂...) ? Vont-ils favoriser l'adéquation entre définition des postes, classement hiérarchique et niveaux de diplômes ? On sait qu'actuellement elle est faible. Vont-ils suivre les modèles de catégorisation construits dans les référentiels métiers ? Ces modèles sont-ils pertinents ?

Nous prendrons l'exemple des travaux menés par le Réseau des universités préparant aux métiers de la formation. Rassemblant une quinzaine de services communs ou de départements universitaires, ce réseau, dans lequel les Sciences de l'éducation tiennent une place non négligeable, a conçu en 2004 un *Référentiel d'activités des*

16 - La répartition entre les catégories (I, II, III, IV, V, V Bis et VI) est d'ailleurs très uniforme en 2002 avec une légère avance du niveau III. La part des niveaux V, V Bis et VI a diminué en valeur relative (de 40 % en 1986 à 21 % en 2002), mais pas en valeur absolue. Les personnes comptabilisées dans cette catégorie sont une fois et demie plus nombreuses en 2002 qu'elles ne l'étaient en 1986 (De Lescure, *op.cit.*, p. 44). Une partie d'entre elles a donc été recrutée ces dernières années

17 - Il y a une dispersion des spécialités et des filières suivies. Seule la spécialité « Droit et Sciences humaines » rassemble plus de 10 % des agents diplômés du supérieur (14 %). La filière « Enseignement/Formation » représente 2,3 % et la filière « Sciences sociales » 2,1 % (De Lescure, *op.cit.*, p. 48).

18 - Une étude du CEREQ de 2000 a analysé, à partir de l'offre de formation de 428 prestataires, les pratiques en termes de sous-traitance, de recours à des intervenants extérieurs, de statut du personnel : type de contrat, rémunération... Elle conclut à une opposition entre deux modes de gestion de la main-d'œuvre articulés autour de deux modalités d'organisation de l'offre de formation : dispositifs avec financements publics s'adressant principalement à des demandeurs d'emploi/formation de salariés sur fonds privés, centrée sur la certification et les contenus (CEREQ, 2004).

métiers de la formation permettant de clarifier et d'harmoniser les demandes de reconnaissance des DU « Métiers de la formation » par la Commission de certification. Les niveaux et catégories de métiers correspondent aux indications de la Commission statistique de la formation professionnelle et de la promotion sociale, de la Convention collective des formateurs et aussi aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur. On distingue le formateur animateur de niveau III (niveau L2), le formateur-concepteur pédagogique de niveau II (L3), le responsable de formation/formateur coordinateur de niveau II (M1) et enfin le formateur consultant/ingénieur de formation/responsable de formation de niveau I (M2). Cette catégorisation « théorique » indique des tendances car les métiers ont des contours beaucoup moins distincts (document interne *Réseau*, 2004). Mais n'accentue-t-elle pas la division et la hiérarchisation déjà bien présente dans les métiers de la formation ? (Presse, 2006). Et comment les « recruteurs » vont-ils alors se positionner par rapport aux DU et aux licences professionnelles ? Ces diplômes ne seront-ils pas concurrents ? Quel avenir pour les DU de niveau III ? Comment préserver la spécificité de ces filières ayant permis à des salariés peu diplômés, mais expérimentés, de se professionnaliser et d'évoluer dans la carrière ? Comment les prestataires et organismes de formation vont-ils distinguer les masters professionnels et les masters de recherche ? Vont-ils favoriser l'un ou l'autre type de filière ?

Les frontières entre les filières professionnelles et les filières de recherche semblent s'estomper de plus en plus : unités d'enseignements communes, profils identiques d'étudiants postulant parfois dans les deux parcours, même volonté d'adossement à la recherche, passerelles de plus en plus nombreuses entre les parcours généralistes et les parcours professionnels... Ces évolutions vont-elles avoir un impact sur les profils de recrutement des formateurs ? Difficile de répondre dans l'état actuel des connaissances quant à l'offre universitaire « métier de la formation », à l'évolution du groupe professionnel et des modes de recrutement. Ce problème concerne autant les enseignants et les étudiants impliqués dans les dispositifs, que les chercheurs travaillant sur l'évolution des métiers de la formation et sur la professionnalisation des agents éducatifs.

CONCLUSION

L'offre de formation professionnalisante est loin d'être marginale au sein des Sciences de l'éducation : les 27 composantes étudiées comptent toutes au moins une formation professionnalisante (DU, licence professionnelle ou master professionnel), alors que toutes n'ont pas de master-recherche spécifique. Certes, comme nous l'avons dit, les Sciences de l'éducation n'occupent qu'une place relativement limitée

dans l'offre générale de formation des salariés de la formation d'adultes, mais cette offre reste stable, voire augmente en valeur absolue – le relatif essoufflement des DU étant compensé par la création des licences professionnelles et le développement des masters professionnels. L'inflation des spécialités de master n'est d'ailleurs pas sans poser de problèmes quant à leur visibilité. Même si près de la moitié des 55 spécialités forme aux métiers de la formation continue, le terme générique de « formation de formateurs » recouvre des publics et des métiers très différents, et des spécialités comme « formation d'adultes », « formation de formateurs d'enseignants » ou « travail social » sont souvent rattachées à une même mention de master. C'est la raison pour laquelle il est difficile, par exemple, d'identifier la part relative de la formation de formateurs d'enseignants dans les masters professionnels car ceux-ci reçoivent très souvent d'autres publics de formateurs d'adultes et/ou préparent à des fonctions très diverses à l'intérieur même de l'Éducation nationale : inspecteurs, chefs d'établissement, conseillers pédagogiques, etc.

La création des licences professionnelles, l'instauration du dispositif LMD avec pour conséquence le remplacement des DESS par des masters professionnels et l'apparition de nouvelles contraintes, semestrialisation en particulier, ont incontestablement transformé le paysage de la formation d'adultes et contribué à renforcer le rôle de l'université dans le champ de la formation professionnelle. Les Sciences de l'éducation n'échappent pas à ce processus d'universitarisation de la formation. Mais si les responsables de formation sont unanimes à reconnaître l'intérêt des dispositifs professionnalisants, ils sont aussi nombreux à regretter le manque de moyens spécifiques, la lourdeur des dispositifs et l'inadaptation de l'université aux contraintes de ce type de formation. Ils en appellent à la vigilance quant au développement de ces formations et à ses conséquences sur l'université elle-même, et soulignent la nécessité d'une réelle maîtrise de ce domaine en perpétuelle mutation, dont on a vu combien il est malaisé à appréhender, et dont il est bien difficile de cerner l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

AECSE/INRP (2001). *Les Sciences de l'éducation: enjeux, finalités et défis*, Paris: AECSE/INRP, 96 p.

BOUYSSIERES P. (2005). « Pensée professionnelle et engagement des formateurs: le cas du DUFRES », *Éducation Permanente*, n° 164, p. 77-90.

CAPELANI C., HEDOUX J. (1996). « Les diplômes d'universités en formation d'adultes », *Bulletin de l'AECSE*, « La professionnalité des Sciences de l'éducation », n° 19, p. 45-48.

CAPELANI C. (1998). « L'offre de formation de formateurs: un champ de recherche à construire », in C. Capelani, J. Hédoux (coord.), « Les formateurs d'adultes et leurs formations », *Cahiers d'Études du CUEEP*, n° 37-38, Lille: USTL-CUEEP, p. 117-132.

CEREQ (2004). « Statuts des formateurs et marchés de la formation continue », *Bref*, n° 213, p. 1-4.

DE LESCURE E. (2005). « Le niveau des agents de la formation ne cesse de s'élever, mais reste dispersé », *Éducation Permanente*, n° 164, p. 39-49.

DUBAR C. (1993). « Vers une identité professionnelle des formateurs d'adultes », in *L'évolution des métiers de la formation d'adultes. Des années 1970 à l'an 2000*, actes du colloque, Lille: DAFCO, p. 33-43.

LECLERCQ V. (2006). « L'impact de la réforme LMD sur l'offre de formation dans les cursus "Sciences de l'éducation et métiers de la formation" », *Actualité de la formation permanente*, n° 1999, p. 81-86.

LECLERCQ V., RIOU P. (coord.) (2005). *La professionnalisation des intervenants de la lutte contre l'illettrisme*, rapport final du groupe national, Lyon: ANLCL, 72 p. + annexes.

MAILLARD D., VENEAU P. (2006). « Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la professionnalisation à l'université », *Sociétés contemporaines*, n° 62, p. 49-69.

PRESSE M.-C. (2006). « Compétences, ethnocentrisme et exclusion », journée d'étude du CNAM, *Usages sociaux de la notion de compétences: quels savoirs, quels individus?* (disponible sur internet: www.ensieta.fr/jecompetence/communication/presse).

SONNTAG M., CREZE F. (1996). « Les DESS », *Bulletin de l'AECSE*, « La professionnalité des Sciences de l'éducation », n° 19, p. 27-32.