

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

Nouveaux cursus,
nouveaux diplômes

La formation professionnelle
des formateurs à l'Université

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 55 - LA QUESTION DES CONTENUS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS
- N° 56 - LES ORGANISATEURS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE
- N° 57 - FORMATION À LA RECHERCHE PAR LA RECHERCHE

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS - 45, rue d'Ulm 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications
INRP
19 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
www.inrp.fr/publications/
Tél. : 04 72 76 61 58



SOMMAIRE N° 54

NOUVEAUX CURSUS, NOUVEAUX DIPLÔMES **LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS À L'UNIVERSITÉ** (Raymond Bourdoncle et Régis Malet, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Raymond BOURDONCLE et Régis MALET 5

Articles

Catherine AGULHON – *La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale?* 11

Yannick MARCYAN – *La construction des diplômes professionnalisés à l'Université: l'exemple de l'université Nancy 2* 29

Véronique LECLERCQ, Alain MARCHIVE – *Les formations professionnalisantes en Sciences de l'éducation: état des lieux et évolutions* 47

Marie-Laure VIAUD – *Une pratique pionnière à l'Université: le cas des masters de formation de formateurs d'enseignants* 63

Thierry PIOT – *Formation de formateurs dans le travail social: un espace de tensions plurielles* 87

Anne JORRO – *L'alternance recherche-formation-terrain professionnel* 101

**ENTRETIENS – Deux formations de formateurs d’enseignants
et de travailleurs sociaux** 115
– Michel FAYOL par Marie-Laure VIAUD
– Jean-Pierre BLAEVOET par Régis MALET

AUTOUR DU MOT « Universitarisation » de Raymond BOURDONCLE 135

*
* *

VARIA

Sigolène COUCHOT-SCHIEX – *Observation des pratiques des enseignant(es) d’EPS :
au regard du genre* 151

LECTURES

NOTES CRITIQUES 165
Les formations du supérieur et l’emploi. Note bibliographique
(Catherine Agulhon).

CRINDAL Alain, OUVRIEZ-BONNAZ Régis (2006). *La découverte professionnelle*
(Francis Danvers)

JEFFREY Denis, SUN Fu (2006). *Enseignants dans la violence* (Catherine Blaya)

VIRY Laurence (2006). *Le monde vécu des universitaires, ou la République
des Egos* (Marie-Françoise Fave-Bonnet)

NOUS AVONS REÇU 176

RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN 179

RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET 182

RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD 185

4

NOUVEAUX CURSUS, NOUVEAUX DIPLÔMES **LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS À L'UNIVERSITÉ**

Cadre et objectifs

Les universités françaises affrontent aujourd'hui leur fonction professionnalisante dans un contexte nouveau : elles doivent l'inscrire dans les contrats quadriennaux qu'elles passent avec leur tutelle ministérielle, en explicitant les relations qu'elles entretiennent avec certains secteurs professionnels et les bassins d'emploi. Ce changement s'effectue sur fond d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de concurrence entre établissements au niveau local, national et international. Après une longue période de croissance, les effectifs étudiants sont en baisse et désormais les universités doivent se préoccuper de leur attractivité. Elles se trouvent sous tension, obligées de gérer avec un budget insuffisant (l'investissement de l'État dans les établissements universitaires tend à diminuer), les attentes nouvelles des employeurs et des usagers. Viser la « professionnalisation des formations » est une façon pour les universités de renforcer à la fois l'articulation entre leurs formations diplômantes et le marché de l'emploi, et leur adaptation au marché concurrentiel de la formation. S'agissant du contexte international, le processus de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche reconfigure l'offre de formation, et donc de la recherche. Avec la réforme du LMD (Licence-master-doctorat) l'enseignement supérieur français passe progressivement d'une conception académique de la transmission des savoirs, longtemps dominante, à une approche plus professionnalisée des formations. L'esprit de la réforme est de favoriser la mobilité internationale des étudiants et de développer des formations permettant une meilleure « employabilité » en se mettant en phase de façon raisonnée avec les besoins du monde professionnel.

Certes, comme on le verra ci-dessous dans la rubrique « Autour des mots », la représentation d'une université coupée, dès l'origine, du monde professionnel est historiquement inexacte. L'éloignement s'est produit après. Au cours du xx^e siècle en France, l'Université a eu beaucoup de mal à s'ouvrir aux activités de plus en plus nombreuses recourant aux savoirs de haut niveau pourtant issus de ses laboratoires. Après 1960, le mouvement de professionnalisation s'est manifesté progressivement en formation initiale, avec la création des diplômes suivants : DEUST, DUT, MST, licence et master professionnels. C'est ce dernier diplôme, le plus récent, que l'on voudrait ici interroger.

Ce diplôme est trop récent pour que la recherche à son sujet ait eu le temps de se développer. Aussi la plupart des analyses ici présentées dessinent l'état du terrain comme il est habituel lors de la mise en recherche d'un nouvel objet. C'est l'étape descriptive, où l'on établit et classe l'existant. Catherine Agulhon et Yannick Marcyan présentent les conditions de la création des masters pro dans les universités. Les articles de Marie-Laure Viaud et Thierry Piot décrivent les masters réalisés pour deux secteurs professionnels (la formation des formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux), tandis que Véronique Leclercq et Alain Marchive s'intéressent au rôle d'une discipline particulière, les Sciences de l'éducation, dans ces créations. Anne Jorro s'interroge sur l'un des problèmes centraux de toute formation professionnelle, le lien avec la pratique et la construction de l'alternance. Enfin, deux responsables de ces formations, Michel Fayol pour la formation des formateurs d'enseignants et Jean-Pierre Blaevot pour celle des travailleurs sociaux, nous entretiennent de leur expérience en la matière.

Axes de problématisation et questions de recherche

Pourquoi consacrer tout un numéro à un dispositif diplômant ? L'enjeu en est clair : le cadre des masters professionnels oblige à être attentifs aux enjeux de territoires et d'expertises existants, et permet de saisir comment sont conçus et mis en œuvre des processus pour articuler la formation, la profession et la recherche. Ainsi, dans toute formation professionnelle, la mise en place de l'alternance est centrale. Comment s'opère cette rencontre et comment se construisent les partenariats entre l'université, ses enseignants-chercheurs, et les secteurs professionnels, qu'il s'agisse des divers acteurs de la formation antérieure ou des employeurs ? Si, en IUFM ou dans les instituts de travail social, la formation professionnelle est pour une large part confiée à des « professionnels » (terme qui recouvre une multiplicité de statuts et de rôles, dans les institutions et sur le terrain des pratiques), qu'en est-il aujourd'hui, et qu'en sera-t-il demain, dans le cadre de ces masters professionnels ? Quels modèles de formation et d'alternance promeut la valorisation au niveau des options professionnelles de l'articulation entre formation, pratique et recherche ?

Comment, dans ce contexte spécifique, ceux qui mettent en œuvre la professionnalisation et l'universitarisation des formations assument-ils la rencontre de champs professionnels divers, – ici, enseignement et travail social –, alors que chacun est spontanément insularisé dans sa culture professionnelle spécifique et dans son espace propre de formation ? Quelles dynamiques et quel type de métissage produit (ou pourrait produire) cette rencontre ? Les *curricula*, les professionnalisations visées, la construction de l'alternance, les dynamiques des savoirs issus de la formation et issus de la recherche, pourraient en être à terme affectés.

Plus frontalement encore : au-delà d'un remaniement formel, en quoi et comment les masters professionnels ont-ils reformulé l'offre de formation des anciens DESS ? Les conditions institutionnelles et politiques de leur promotion et les préconisations curriculaires qui sont adressées aux équipes universitaires favorisent-elles – ou pas – une redéfinition de leurs cahiers des charges ? Favorisent-elles de nouveaux liens entre recherche et formation ? Dans le cadre de l'alternance, qui est au cœur des enjeux de formation et de recherche, quelle reconnaissance peut se dessiner pour les professionnels, dans un contexte de formation qui promeut la construction de la réflexivité et l'expertise praticiennes ?

Ce rapprochement pourrait modifier les professions de l'enseignement et du travail social, mais aussi, quel qu'en soit le cadre, la prise en compte des médiations en formation. Quels enjeux de recherche et quels nouveaux objets, le cas échéant, ces « nouveaux horizons » de formation dessinent-ils pour les Sciences de l'éducation ? Que peut la recherche pour mieux initier la socialisation professionnelle et construire des compétences plus efficaces et plus réflexives ?

7

L'organisation du LMD constitue un continuum de formation. Cette promotion des masters professionnels à la faveur du tournant de la professionnalisation amorcé dans les universités françaises, a-t-elle des conséquences en amont et en aval des formations, c'est-à-dire au niveau L et D ?

Et quels changements peut-on déjà constater, sur les *curricula* et les publics des masters ? L'accroissement du nombre de masters professionnels depuis la mise en place du LMD, manifeste sur un plan plus synchronique, l'évolution de la demande de formation adressée à l'université. Lorsque les équipes pédagogiques universitaires répondent aux injonctions de professionnalisation en accroissant le nombre d'options professionnelles dans les masters, quelles en sont les conséquences sur les objets de recherches ? Les effets à terme (c'est une hypothèse que nous souhaiterions vérifier) devraient concerner les responsables de formation, les réseaux de recherche et de formation mobilisés, l'autonomie des universités et de ses acteurs, le lien avec

les praticiens et les acteurs éducatifs. Est-ce que ces évolutions créent les conditions d'une plus grande autonomie des universités, ou au contraire, favorisent-elles une subordination croissante aux attentes des acteurs socio-économiques locaux ?

Ces évolutions et ces problématiques liées aux formations professionnelles universitaires, qui se sont redéployées en nombre au cours des dernières années, tout particulièrement dans le domaine de la formation des formateurs, sont lisibles dans les plans et les dispositifs de formation existants, mais aussi dans les formes de construction de l'alternance et dans la place accordée aux professionnels et aux enseignants-chercheurs. C'est la raison pour laquelle une large part des contributions rassemblées dans ce numéro fait la part belle à l'analyse en contexte des dispositifs de formation professionnelle universitaire.

Expériences, recherches et regards croisés sur la construction et la mise en œuvre des masters professionnels

Les contributions de recherche qui suivent établissent un premier état des lieux et saisissent dans leur actualité et dans leur devenir les formations universitaires professionnelles qui ont fleuri depuis la mise en place de la réforme de l'enseignement supérieur. Ce faisant, ils fournissent, à divers titres, une base solide et des éléments d'éclairage précieux pour de futures recherches.

8

Catherine Agulhon a une lecture résolument critique du terme de professionnalisation, qu'elle examine, au moment où l'autonomisation des universités les oblige à reconfigurer leur offre de formation à l'occasion de la mise en place du LMD. Analysant le discours de responsables de formation auprès desquels elle a enquêté, C. Agulhon signale les risques de dispersion et de dérive des formations universitaires, subordonnées aux exigences émises par les employeurs en termes de compétences professionnelles. La professionnalisation des formations universitaires favoriserait, selon l'auteur, le passage d'une autonomie institutionnelle des universités à une autonomie concurrentielle, et soumettrait l'extension de l'offre de formation à des partenariats entre l'université et des acteurs socio-économiques locaux. Ceci développerait une conception « adéquationniste » des formations universitaires, en rupture avec leur mission critique.

La recherche monographique que présente Yannick Marcyan concerne une université de l'Est de la France. À partir d'un examen serré de l'offre de formation (licences et masters professionnels), Y. Marcyan analyse finement les liens entre les acteurs universitaires et les acteurs professionnels. Cela permet de saisir en contexte les formes d'implication des acteurs socio-économiques dans le processus d'élaboration

des diplômés. On y trouve aussi des éclairages nouveaux sur la question de l'insertion professionnelle dans le processus concret de construction des diplômés professionnalisés et sur les modes de construction de l'alternance dans le cadre de ces diplômés.

Véronique Leclercq et Alain Marchive examinent pour une discipline spécifique, les Sciences de l'éducation, l'évolution de divers diplômés - des diplômés d'université, un peu bousculés par les nouvelles licences professionnelles aux DESS transformés récemment en masters professionnels. Puis, ils examinent plus particulièrement les filières que les sciences de l'éducation ont depuis très longtemps développées dans un secteur, celui de la formation des adultes et de ses métiers, qui s'est beaucoup développé après 1971 (c'est-à-dire peu après 1969 et la réintroduction des Sciences de l'éducation dans l'Université).

Marie-Laure Viaud enquête sur les masters qui s'adressent aux formateurs d'enseignants. Si les formateurs de terrain s'y inscrivent, c'est autant parce qu'ils ressentent un besoin de formation et de perfectionnement croissant que pour obtenir un titre pouvant éventuellement les aider à faire évoluer leur carrière. M.-L. Viaud examine aussi les formes de développement des partenariats interinstitutionnels favorisés par la création de nouveaux diplômés et la co-présence dans ces formations d'intervenants des institutions partenaires, qui permet aux formations d'être pérennisées à moyen constant. De façon corollaire, M.-L. Viaud confirme ici le fait déjà établi par les deux précédents articles d'Agulhon et de Marcyan : l'initiative de la création des masters professionnels vient des enseignants-chercheurs, et cela moins pour répondre à une demande des employeurs ou de leur public-cible, que pour satisfaire leurs propres besoins professionnels.

9

Thierry Piot interroge les raisons et les formes d'élaboration des masters professionnels de formation de formateurs du secteur social, en inscrivant son propos dans le cadre général d'expansion de ce secteur professionnel dans un contexte de délitement du lien social. Les besoins de formation spécifiques que ces évolutions suscitent chez les travailleurs sociaux favorisent, selon T. Piot, le déploiement de deux logiques de professionnalisation concurrentes, l'une marquée par le modèle managérial qui met en avant la notion d'efficacité et la notion de compétences, la seconde centrée sur une culture critique du champ social, où les compétences techniques sont au service de la dimension relationnelle du travail social. L'universitarisation de la formation des formateurs du travail social s'inscrit *a priori* dans la seconde perspective, réflexive et critique, mais cela impose d'examiner les formes d'alternance et la nature des savoirs mobilisés dans la formation des formateurs à l'université.

C'est précisément à l'exploration des modalités de construction de l'alternance en formation de formateurs que se livre Anne Jorro. Elle examine la manière dont les enseignants-chercheurs contribuent, dans le cadre des partenariats de formation avec les terrains professionnels, à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action. Les formes d'alternance alors mises en œuvre dessinent en creux un type de professionnalité visée. A. Jorro propose une modélisation de ces dispositifs d'alternance en explicitant les types de professionnalité impliqués. Elle enrichit ces perspectives en rendant compte d'une enquête menée auprès d'étudiants dans deux masters professionnels orientés sur le conseil, le développement professionnel et l'accompagnement en éducation. Ses données mettent en évidence les éléments déclencheurs de professionnalisation identifiés par les stagiaires.

Les témoignages de deux promoteurs et concepteurs de formation de formateurs, dans les secteurs de l'enseignement pour M. Fayol et du travail social pour J.-P. Blaevoet, viennent compléter ces contributions de recherche, en retraçant les origines de ces masters et en pointant les problématiques spécifiques auxquels chacun de ces champs professionnels est confronté dans la mise en œuvre effective de ces formations et de ces diplômes.

Dans la rubrique « Autour des mots », Raymond Bourdoncle s'interroge enfin sur le néologisme « universitarisation », au destin prometteur à la faveur de la prochaine réforme des IUFM. Parmi les nombreux aspects qui risquent d'être bousculés par ce processus, dont déjà le nom swinguant fait facilement trébucher, avec ses *i* qui reviennent toutes les deux syllabes, trois seront particulièrement analysés : les structures, les savoirs et les acteurs.

Raymond BOURDONCLE
Régis MALET
Rédacteurs en chef invités
Université de Lille III (Proféor)

LA PROFESSIONNALISATION À L'UNIVERSITÉ, UNE RÉPONSE À LA DEMANDE SOCIALE ?

CATHERINE AGULHON*

Résumé *La professionnalisation des cursus universitaires travaille l'institution depuis trente ans, mais s'accélère dans le cadre de la réforme LMD (Licence-master-doctorat). Elle est censée répondre à la demande économique et à celle des étudiants qui souhaitent optimiser leur investissement. L'offre de formation doit garantir sa visibilité et sa pertinence. Or, le décryptage des procédures de création des formations démontre l'opacité des prises de décision et la dispersion de l'offre. En parallèle, le maillage des publics et l'autofinancement introduisent le marché et participent de la transformation des modes d'organisation de l'université.*

La professionnalisation des formations universitaires est à l'ordre du jour, elle provoque débats contradictoires et polémiques. Pour répondre à la « démographisation » de l'enseignement supérieur tout comme à la programmation de l'homogénéisation des parcours universitaires européens, plusieurs décisions politiques (Bologne 1999 ou la Sorbonne, 2003) ont favorisé une réforme de l'architecture des cursus (LMD : licence-master-doctorat ou 3-5-8) et la construction de nouvelles formations, les licences professionnelles en particulier. Les porteurs de projet s'engagent avec conviction dans la professionnalisation, la justifiant dans des termes similaires à ceux des directions qui l'ont promue, à savoir, elle répond aux demandes du monde économique et des étudiants quand l'allongement des études ne peut se faire sans finaliser l'offre de formation. Les résistants remettent en cause cette dérive *galopante* qui enferme les formations et les jeunes dans des finalités étroites et rapidement obsolètes, qui tronque la cohérence interne des savoirs et réduit l'amplitude des formations et l'ouverture d'esprit des étudiants.

11

* - Catherine Agulhon, Paris V, département de Sciences de l'éducation (Cerlis).

L'affaiblissement des bac + 2 au profit de bac + 3, la recomposition des maîtrises et DEA-DESS en masters de recherche et professionnels comme la multiplication des formations ont des incidences multiples. Elles modifient les trajectoires des étudiants, la gestion et la visibilité de l'offre, elles invitent à la segmentation des équipes pédagogiques, elles renouvellent les relations internes et externes des facultés ou UFR et la redistribution du pouvoir dans l'université, et en fait, la nature même de l'institution plus que jamais sommée d'autonomie et d'autonomie financière en premier lieu. Se dégage ainsi un changement de modèle universitaire, hybride ou libéral, une remise en cause des formes d'arrangement entre service public et privé, entre acteurs éducatifs et acteurs économiques.

Sans ignorer le travail que mènent en parallèle d'autres groupes de chercheurs (Maillard, Veneau, 2003), je poserai quelques jalons sur les effets de la professionnalisation via la création et l'organisation des licences professionnelles et la diffusion rapide des DESS (aujourd'hui, master professionnel). Plusieurs questions se posent : qu'est-ce que la professionnalisation, et derrière ce terme qui a un effet d'annonce, que veut-on faire et que fait-on réellement ? Comment est redéfinie l'offre de formation aujourd'hui et quelles sont les incidences de ce mode de redéfinition ? Quelles sont également les modalités de construction des contenus dans ce cadre injonctif de professionnalisation et quels effets pervers induisent-elles ? Enfin, en quoi et comment la professionnalisation s'inscrit-elle dans les dérives que provoque l'injonction à l'autonomie des universités via différentes mesures comme le financement par la formation continue, le partenariat avec les entreprises et la mixité des publics ?

12

La professionnalisation s'offre à la polémique. Oppose-t-elle traditionalistes et rénovateurs, et dans ce cas, les traditionalistes se confondraient-ils avec les républicains laïcs tandis que les rénovateurs seraient libéraux ? Les traditionalistes privilégieraient-ils les savoirs académiques et scientifiques, les humanités, les rénovateurs viseraient-ils la construction de compétences et la transmission de savoirs plus empiriques, plus techniques, plus instrumentaux ? Un tel étiquetage prête déjà à controverses et confusions. Il demanderait une analyse plus approfondie que celle qui est proposée ici. Mais, de fait, dans cette période de rénovation des cursus et des formations, les désaccords tant sur les finalités que sur les contenus pénètrent l'université.

Pour répondre à ces questions, nous avons entrepris une enquête par questionnaire auprès de responsables de formation (licences professionnelles et DESS). Pour ce faire, nous avons saisi les mails de ces responsables sur les sites des universités, nous avons envoyé plus de 300 mails dans une quinzaine d'universités. Nous n'avons eu que 30 réponses. Plusieurs raisons à ce faible taux de réponses peuvent être envi-

sagées. Les incompatibilités entre logiciels ont pu limiter l'accès au questionnaire, les secrétariats font barrage et ne transmettent pas toujours l'information aux responsables, ces derniers ne prennent pas le temps de répondre ou n'en voient pas l'utilité. Toujours est-il que ce mode d'interrogation, s'il est souple et extensif, ne donne pas les résultats escomptés. Nous avons une surreprésentation des réponses des responsables de DESS de sciences humaines, plus sensibles à ce type d'enquête, une sous-représentation en licences professionnelles, pourtant nombreuses à ce jour.

Notre questionnement portait sur les modalités de création de ces formations, les réseaux d'appui, la construction des contenus, le financement des formations, les publics et la sélectivité des formations et enfin sur la perception par ces acteurs, des enjeux de la professionnalisation.

Nous alimenterons notre argumentation grâce aux quelques réponses collectées sur 17 DESS de sciences humaines, 4 DESS scientifiques, 7 licences professionnelles. La moitié de ces formations ont été créées entre 1990 et 1999, un tiers depuis 2000, les autres antérieurement.

LA PROFESSIONNALISATION : UN EFFET D'ANNONCE

La professionnalisation est un terme flou et polymorphe fort prisé des décideurs ministériels. Est-il l'expression d'une rupture dans les finalités de l'université ? Donne-t-il à penser que les formations doivent être construites en lien étroit avec les emplois dans une perspective « adéquationniste » ou dans une perspective plus large d'employabilité ? Les approches historiques, sociologiques, psychocognitives ou didactiques se complètent et soulèvent des points conceptuels. C. Lessard et R. Bourdoncle (2002) ont proposé une synthèse de ce questionnement dans la *Revue française de pédagogie*. Ils rappellent que l'université, fondée dès le XI^e siècle en Europe, proposait des formations de médecine et de droit qui visaient déjà des finalités professionnelles. Les missions de l'université sont de longue date à la fois de recherche, d'élaboration et de transmission des connaissances, de préparation à la vie professionnelle. Ce débat n'est donc pas si nouveau qu'il y paraît à première vue. Mais, il rebondit aujourd'hui tant au niveau théorique des liens entre les savoirs qu'au niveau plus empirique de la construction des formations et des enjeux qu'elle sous-tend.

Le terme professionnalisation est-il lié à celui de profession et, dans ce cas, s'oppose-t-il à ceux de métier, d'emploi ou d'activité ? On le sait, la sociologie anglo-saxonne des professions (Dubar, Triper, 2003) distingue celles-ci des métiers, elle cherche à en définir les attributs et les modes de régulation. Elle spécifie des marchés du

travail fermés qui recouvrent des professions contrôlées par des organisations professionnelles. Ces dernières fondent une déontologie et réglementent les diplômes requis et les flux.

Dans les années quatre-vingt, la réforme des IUFM introduit un débat sur la professionnalisation des enseignants. On le sait, la massification de l'enseignement secondaire et le renouvellement des modes d'accès aux corps enseignants interrogent les chercheurs sur la professionnalité enseignante (cf. la synthèse de R. Bourdoncle, 1991).

Généralement, la professionnalisation est comprise comme un processus de construction identitaire qui passe par l'institutionnalisation d'un cursus reconnu, par l'inscription du statut des emplois dans une grille, par la reconnaissance d'une qualification professionnelle et même par l'institutionnalisation d'un corps professionnel qui se constitue ses valeurs, ses règles déontologiques, ses prérogatives et ainsi la maîtrise de son espace professionnel. Qu'il s'agisse d'une perspective interactionniste qui met les acteurs professionnels au cœur du processus ou d'une perspective fonctionnaliste qui subordonne les acteurs aux institutions. La professionnalisation ne semble pas du ressort exclusif du marché de la formation, ni du marché du travail, mais la combinaison de facteurs qui favorisent la constitution et l'identification des carrières des individus.

Les acteurs institutionnels qui usent et abusent de ces vocables, n'ont pas poussé la réflexion sur le sens à leur donner. Ils leur donnent ce flou et cette ambiguïté que nous cherchons à percer. Dans le même temps, le système éducatif a intériorisé, pour une part, la dénonciation de son inefficacité face au chômage des jeunes et souscrit en retour à une adaptation toujours plus étroite aux besoins du marché du travail via les formations professionnelles (qui envahissent l'école et l'université), via la construction de référentiels alignés sur ceux de l'emploi dans une description fine de compétences à acquérir. Et, à ce stade, les mises en garde des chercheurs ont peu d'effets. Pourtant, un dernier ouvrage coordonné par J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (2005) démontre que moins d'un jeune sur deux occupera un emploi en relation directe avec la formation qu'il a reçue.

Ainsi, l'usage extensif du terme professionnalisation qui nomme aussi bien l'articulation entre formation et emploi, que l'adaptation des jeunes à des emplois par le biais de stages déplace la problématique et le sens du mot lui-même. Professionnaliser suppose, en fait, de construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et d'allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages. Ce modèle de construction des formations traverse l'ensemble

du système éducatif et entre en force aujourd'hui dans les universités, via les licences professionnelles et les DESS (master professionnel).

La professionnalisation introduit de nouveaux clivages entre formations générales et formations professionnelles, une dispersion de l'offre et de la concurrence entre les formations, les facultés et les universités. Elle conduit les acteurs à chercher des financements (taxe d'apprentissage et produit de la formation continue). Elle participe ainsi à une certaine marchandisation de l'université et à un glissement de l'enseignement supérieur vers un système hybride qui mêle enjeux économiques et sociaux et produit de la concurrence.

LA CONSTRUCTION DE L'OFFRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Une distinction hypothétique

La professionnalisation de l'offre provoque une transformation des modes de construction des formations et c'est sur cet objet plus empirique que se recentre mon analyse. Il englobe la répartition spatiale de l'offre et ses déterminants, la diversification à différents niveaux, selon les universités, les facultés et les disciplines. Il comprend encore les formes concrètes de construction des formations qui supposent leur habilitation par la Direction de l'enseignement supérieur, après définition des objectifs et des contenus.

On peut estimer que la professionnalisation a presque quarante ans. En effet, les premiers DUT sont créés en 1966, puis les DESS, les MST, MSG et MIAGE apparaissent vers 1975. Depuis le début des années quatre-vingt-dix et dans la filiation de l'objectif 80 % au bac, on assiste à une extension rapide du nombre d'étudiants et de ces formations (1). On dénombre aujourd'hui plus de 2 000 masters professionnels (DESS) et 1 000 licences professionnelles ont été créées entre 1998 et 2005. Le nombre d'étudiants en DESS surpasse celui des DEA en 2000. Ce qui retient l'attention c'est à la fois la force et la faiblesse de l'injonction du Ministère, force puisqu'elle est suivie d'effets immédiats, mais faiblesse car les principes et les règles sont faibles.

15

1 - D'après les données de la DPD (*Repères et références statistiques*, MEN, 2005), en 1982, l'université avait délivré 6 380 DESS et 14 800 DEA, en 1990 12 620 DESS et 20 000 DEA, cette proportion s'inverse à la fin des années quatre-vingt-dix, en 2003, sont délivrés 47 174 DESS et 26 819 DEA.

Mais, qu'est-ce qui distingue une formation professionnelle ? On peut s'en tenir à une définition plus ou moins officielle et rassembler sous ce vocable les DUT, les licences professionnelles et les DESS (sans oublier les DEUST, MIAGE et MST), que l'on oppose traditionnellement aux formations générales. Pourtant, certaines formations générales sont assorties d'un stage ou feront appel à des professionnels (les professeurs associés), certains DESS offrent des contenus très théoriques sans finalité professionnelle précise. La frontière entre les formations est donc floue, les passerelles entre DUT et licence, licence et masters n'isolent pas une filière professionnelle d'une filière plus générale, au contraire, bien des parcours complexes sont possibles. Au-delà donc de l'effet d'annonce, la césure entre les deux modes de formations n'est pas établie et prête à toutes formes d'interprétation locale.

Une habilitation aléatoire

Depuis 1998, l'habilitation des formations dites professionnelles est soumise à quelques prescriptions. Les finalités des formations en termes d'emploi doivent être stipulées, tout comme les compétences visées. Il est vivement conseillé d'assortir la formation d'un stage, de s'appuyer sur un partenariat avec le monde professionnel visé et d'ouvrir la formation à des intervenants issus du monde professionnel, de mailler des publics de formation initiale et continue ce qui permet une certaine autonomie financière de la formation.

16

En revanche, si tous les diplômes doivent être habilités par le Ministère, les règles de présentation des formations sont restées très implicites jusque très récemment. En effet, c'est à l'occasion de la création des licences professionnelles, que la Direction de l'enseignement supérieur, consciente de cet éparpillement, a créé une commission qui compte des représentants du Ministère, des organisations professionnelles et des syndicats et édicté quelques règles (2). Il n'y a toujours pas d'intitulés nationaux pour ces diplômes, ni de recommandations sur les contenus, ni de normalisation des modules ou des heures d'enseignement.

Les injonctions de la Direction de l'enseignement supérieur restent donc assez floues et les demandes d'habilitations se font chaque année en ordre dispersé. Chaque département propose par la voie hiérarchique (conseil d'UFR ou de faculté et conseil

2 - Une commission nationale d'expertise créée en mars 2000 et composée à parité d'universitaires et de représentants du monde professionnel examine les projets, ceux-ci doivent tenir compte de quatre critères : viser une qualification de niveau II, s'appuyer sur un partenariat avec des entreprises, accueillir un public diversifié, s'ouvrir à la formation initiale et continue. Ces normes rappellent celles forgées par les rectorats et les conseils régionaux en direction des lycées techniques et professionnels pour établir leur dossier d'opportunité.

d'université) une maquette de son offre de formation et des demandes d'habilitation de nouveaux diplômes imaginés en son sein. Seuls, le découpage des formations en crédits (60 ECTS) (3) et la justification du projet par la caution du monde économique semblent incontournables. Kletz et Pallet (2003) décortiquent bien la procédure et ses incidences.

Chaque porteur de projet défend celui-ci devant les différentes instances citées et cherche une caution interne et externe (organisation professionnelle ou entreprise). Il s'organise en petit travailleur indépendant, constituant son équipe, recherchant ses moyens et les appuis dont il a besoin. La commission d'habilitation du CNESER (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) évalue plus de 2000 projets par an sans critères précis. Les experts appelés à examiner les dossiers sont cooptés et soutiennent leurs disciplines et leurs collègues, ils n'ont pas plus de politique, ni de critères d'évaluation. D'une manière ou d'une autre, mais de toute façon implicitement, les porteurs de projet savent qu'il leur faut présenter une formation de 300 à 500 heures, comprenant 5 à 8 UE, un stage de deux à six mois et le soutien concret ou implicite du monde professionnel.

En définitive, 60 % des projets sont avalisés sans que l'on sache ce qui les différencie des projets refusés. Les dernières années ont vu l'éclosion de 1 000 licences professionnelles (*Notes d'information*, MEN, 2006). En parallèle, 2 200 DESS accueillent 58 000 étudiants en 2004. Cette course-poursuite à la création de diplômes participe autant à la mise en scène d'une université, d'une faculté ou d'un département qu'à une réponse à une demande sociale ou économique de formation. Il s'agit plutôt de concurrence entre établissements et d'affichage de modernité.

ATOMISATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Pour analyser cette offre, on ne dispose pas de données ordonnées. Les travaux sur la territorialisation de l'offre témoignent de la faiblesse d'une réflexion d'ensemble. D. Filatre (2003) rappelle que différents processus sont en jeu. La contractualisation des politiques universitaires oblige les établissements à construire un projet, la décentralisation rapproche les universités des collectivités locales, la progression des effectifs oblige les partenaires engagés à réfléchir sur l'offre et sa distribution spatiale. Mais, la faible emprise des établissements sur ses composantes, tout comme les limites du débat avec les partenaires économiques endiguent la réflexion sur le choix

3 - ECTS: système européen de transfert et d'accumulation de crédits – système fondé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant (en termes de connaissances finales et de compétences à acquérir).

des formations et la territorialisation de l'offre. Si un modèle managérial est prôné comme substitut du modèle collégial qui donne l'Etat comme interventionniste, il a du mal à se construire (Musselin, 2001).

Si les règles nationales sont floues et peu transparentes, l'implication des universités et des facultés est tout aussi hétérogène. La nature des disciplines fait clivage. La présentation de l'offre sur les sites des universités (4) donne la mesure de cet éclatement des conceptions des savoirs à enseigner. En effet, l'offre peut y être saisie par université, par discipline, par région, par diplôme, mais pour aucun de ces niveaux, l'information n'est complète, ni systématique.

En complément, les universités produisent des plaquettes qui mettent en scène cette offre, elles sont très hétérogènes, certaines sont financées par des entreprises et sur papier glacé, d'autres très rudimentaires ou très fouillis, certaines cherchent à affirmer les mutations de l'offre et mettent en exergue les nouvelles formations professionnelles, d'autres moins. Elles témoignent de la diversification des politiques menées. Les facultés de lettres peuvent rester très sobres et très classiques quand les facultés de sciences ou de gestion déploient une offre aussi variée qu'opaque. Une rapide analyse de sites et de plaquettes dévoile cette diversité.

Des universités hiérarchisées

Les palmarès des universités offrent des éléments pour une typologie qui n'est pas encore réalisée. Là encore, c'est la diversité qui domine. Grandes ou petites, monodisciplinaires ou pluridisciplinaires, engagées dans une recherche de niveau international ou plus focalisées sur l'enseignement, l'histoire des universités, leur position dans l'espace géographique, social et politique déterminent leur rayonnement comme leurs infrastructures.

Les universités offrent jusqu'à 300 formations.

Une grande université de province affiche ainsi, outre son offre classique (DEUG, licences, maîtrises et DEA), 3 DEUST, 8 DUT et 13 licences professionnelles correspondantes, 11 IUP, 14 masters, sans compter les DU. Une faculté de physique chimie offre 10 licences traditionnelles et 4 licences professionnelles, 13 maîtrises, 9 DESS et 23 DEA, 8 préparations à l'agrégation. Les IUT qui lui sont annexés

4 - Depuis trois ou quatre ans, les sites Web des universités se sont considérablement améliorés, ils permettent une certaine visibilité de cette offre.

comptent l'un 15 DUT et 10 licences professionnelles, l'autre 5 DUT et 4 licences professionnelles. La majeure partie de ces formations est à recrutement sélectif et compte plus de 500 heures d'enseignement (les DEA plutôt 200 heures).

Une université de lettres et de sciences humaines, comptant trois facultés distinctes, offre outre les diplômes traditionnels, des formations professionnalisantes : 8 licences professionnelles dont une « Pratique chorale et spectacle vivant » créée en collaboration avec un théâtre (550 heures de formation). Elle offre 28 DESS, 1 DEUST, 6 DUT, 8 cursus d'IUP, 27 DEA et encore plus de 20 DU proposés par le service de formation continue.

En Île-de-France, une université, de moins de 4000 étudiants, affiche 6 DUT, 11 licences professionnelles, 2 DU, 1 MSG, 3 IUP, 21 DESS, soit un tiers de ses effectifs, répartis sur sept structures.

Avec 12500 étudiants, 10 composantes de formation initiale, une autre université de province affiche 320 diplômes pour 6000 diplômés par an. Elle propose 15 DESS et 19 DEA, 10 licences professionnelles.

Cette inflation des formations correspond-elle à un réel besoin de spécialisation ? Ou permet-elle aux enseignants de se construire des espaces de pouvoir ? Quand on sait la faible correspondance entre formation et emploi (Giret, 2005), on s'interroge sur les enjeux d'un tel éclatement.

À l'échelon régional, une prolifération impressionnante

19

Les 18 IUT (en majorité industriels, 8 offrent des formations tertiaires) d'Île-de-France proposent à la rentrée 2003, 70 licences professionnelles (si l'on prend en compte les différentes options d'une même licence). Ces licences couvrent les domaines industriels (8 thématiques), tertiaires (8 thématiques) et socioculturels. Certaines prolongent un DUT et sont la conversion d'une FCIL (Formation complémentaire d'initiative locale), d'autres se resserrent sur une thématique plus étroite (techniques de commercialisation des équipements roulants), d'autres viennent en concurrence ou en contrepoint d'un DESS (gestion des ressources humaines), certaines découlent des formations créées dans le cadre des emplois-jeunes et proposent de la médiation sociale ou du développement local. Il n'y a aucune uniformisation des intitulés qui évoluent sur différents registres, ils peuvent se focaliser sur les secteurs d'activité (chimie, industries agroalimentaires, hôtellerie), sur des activités (systèmes informatiques, protection de l'environnement), sur des fonctions, (management des organisations du sport, commercialisation de produits, gestion de systèmes d'information),

ou encore sur des métiers (documentaliste, animateur, vendeur spécialisé). Il n'y en a pas deux identiques, ce qui laisse peu de visibilité d'une offre parfois hermétique « technico-commercial en milieu industriel » ou extensive « chimie, métallurgie ».

Les disciplines, lieu d'harmonisation ?

Au niveau des disciplines, l'éparpillement n'est pas moindre. En sciences de l'éducation, l'association des enseignants-chercheurs recense 92 diplômes (outre les diplômes classiques licence et maîtrise) pour 24 départements : 28 DU, 6 DEUST, 1 DUFA, 1 DUFCO, 1 DEUSP, 1 DHEPS, 10 licences professionnelles, 2 IUP, 37 masters professionnels. L'offre est variable : 6 universités offrent au moins 6 formations, quand plusieurs autres n'en offrent que deux ; le nombre d'étudiants n'intervient pas dans ces distributions, seule la ténacité de petits entrepreneurs différencie les départements. Enfin, on ne trouve pas plus que dans les licences professionnelles d'intitulés communs, et par exemple, dans le champ de la formation des adultes, on trouve les cinq diplômes identifiés et 35 intitulés différents pour 41 formations. S'il n'y a pas de volonté d'homogénéisation et de régulation au niveau national, il n'y en a pas plus dans les associations disciplinaires.

Au niveau d'une thématique, il n'y a pas plus de coordination transversale. Prenons l'exemple de la coopération et du développement (Agulhon, 2001), qui couvre au moins six disciplines : économie, géographie, sciences politiques, sociologie, sciences de l'éducation et sciences juridiques et propose 15 DESS et tout autant de DEA (5). Les approches de ces formations se complètent ou se concurrencent, mais dévoilent peu leur spécificité au regard des étudiants.

20

Ainsi, quel que soit le niveau appréhendé, l'offre de formation s'atomise à l'université. Diversification et multiplication des formations, ésotérisme et flou des intitulés nuisent à leur transparence.

Les quelques responsables de formation interrogés justifient cette dispersion et leurs prérogatives par le fait qu'il faut aujourd'hui adapter l'offre aux besoins de l'économie, préparer les étudiants à l'emploi, ce qui n'est pas la moindre preuve de la faiblesse de la réflexion collective. Ils estiment encore que cette conception de l'offre est l'expression de l'autonomie des universités.

5 - Une association professionnelle a établi un glossaire qui présente 127 formations du DEUST jusqu'au DEA.

DES CURRICULA INDIGÈNES

Si l'architecture des diplômes est nationale et a connu quelques évolutions depuis trente ans avec une accélération depuis six ans, les prescriptions restent très générales. Ce sont les enseignants des différents départements qui élaborent les contenus, en tenant compte des spécialités et des forces disponibles. Cette autonomie et cette spécialisation ne sont jamais remises en cause, elles sont même revendiquées.

Alors que les CPC (6) animent un réseau d'acteurs qui définissent les référentiels des formations de l'enseignement secondaire, dans l'enseignement supérieur, la procédure est inversée. Les enseignants construisent les formations qu'ils font avaliser ensuite par le CNESER. Certains enseignants s'inspirent des maquettes existantes ce qui favorise une certaine homogénéité des formations, mais d'autres, au contraire, cherchent à se démarquer. Si cette procédure respecte certains critères comme la mise en modules ou unités d'enseignement plus ou moins équilibrés en termes d'heures d'enseignement, elle propose des contenus, très sibyllins dans leur présentation, très hétérogènes dans leur teneur ou leur amplitude.

Les contenus sont souvent peu explicites. Les intitulés des enseignements devraient se suffire à eux-mêmes. On a identifié les exemples suivants sur les sites ou les plaquettes des départements. Pour un DESS « Finance d'entreprise », on dénombre 16 enseignements de 20 à 30 h avec des intitulés aussi informatifs que « Analyse financière, ingénierie financière, marchés financiers, stratégie financière ». Redondance et obscurité caractérisent ces intitulés. Un DESS « Compétences complémentaires en informatique », propose pour ses enseignements théoriques, les intitulés suivants : « Programmation avancée, système d'information, réseaux et communications, ingénierie documentaire ». Ces mots sésame pourraient tout aussi bien s'appliquer à un DUT, une licence ou une maîtrise, il ne spécifie en rien le niveau des connaissances ou leur teneur. Dans un département de chimie, une licence professionnelle « Génie de la formulation », s'adressant à des jeunes de BTS, DUT ou DEUG de chimie, propose 4 UE théoriques : « Techniques de la formulation, outils méthodologiques de la formulation, bases de formulation, et monde de l'entreprise ». Une licence « Management et gestion de rayon » propose 6 enseignements de 40 à 150 h « Accueil et connaissance de la distribution, exploitation et gestion de point de vente, gestion de rayon, techniques de commercialisation, droit appliqué à la distribution et informatique ».

6 - CPC : Commissions professionnelles consultatives liées à la Directions des lycées qui élaborent les diplômes professionnels pour le secondaire.

Ces intitulés frappent par leur faible clarté, par leur distance avec des disciplines et des savoirs, par l'étroitesse des apprentissages qu'ils laissent imaginer parfois ou par l'imprécision du domaine qu'ils couvrent. Il manque au moins une réflexion transversale sur les enjeux de ces présentations et sur la manière de les énoncer.

Les enseignants enquêtés décrètent que le mode de construction des formations est une réponse aux besoins d'adéquation formation-emploi (15 sur 28) et d'insertion des jeunes, seuls trois d'entre eux reconnaissent que c'est du bricolage. Dans la plupart des cas, ils sont établis par un collectif d'enseignants (11) ou avec la collaboration de professionnels (13). Rarement, un enseignant conçoit, seul, la formation (4).

DES PUBLICS SÉLECTIONNÉS

Rassembler les étudiants de formation initiale et continue est à l'ordre du jour. Le maillage des publics n'est pas tout à fait une nouveauté, ce qui est nouveau, c'est qu'il soit prôné et donné comme une mesure pédagogique, alors que, de fait, il participe surtout de la réduction des coûts et de l'autonomisation du financement des formations.

Dès 1971, les services de formation continue émergeant s'autofinancent tout comme n'importe lequel des organismes privés de formation, nés de la loi sur la formation continue. Ces services s'ouvrent sur un marché de la formation avec plus ou moins de facilité selon les potentialités de l'université sur laquelle ils s'appuient. Ils mènent trois politiques en équilibre variable. Ils montent des formations spécifiques pour les entreprises ou les services publics, ils accueillent des CIF et les orientent vers les formations existantes, ils conçoivent eux-mêmes des formations diplômantes (DU) pour lesquels ils font appel aux enseignants et dans lesquelles ils accueillent éventuellement des jeunes de formation initiale (Agulhon, 2004). De plus, les universités, ou plutôt certaines facultés, n'excluent pas l'intégration de populations adultes entrées en formation à leurs propres initiatives dans les formations initiales. On compte ainsi 15 à 20 % d'enseignants ou de personnels de l'action sociale en sciences de l'éducation, en psychologie ou en en sociologie.

Ces maillages de population ne sont donc pas nouveaux, mais les universités n'y attachaient pas beaucoup d'importance et avaient du mal à les estimer. On n'en trouve pas de trace dans les statistiques officielles. C. Fosse-Poliak (1991) l'a démontré dans sa recherche sur les autodidactes. En revanche, ce qui est nouveau, c'est que le Ministère en fasse une préconisation et l'une des conditions de l'habilitation

des formations. Pratiquement toutes les brochures de masters professionnels et de licences professionnelles annoncent l'accueil de publics de la formation continue, toutes indiquent un partenariat avec les services de formation continue, ce qui correspond aux attentes de la Direction de l'enseignement supérieur. Dans notre enquête, seuls trois responsables disent n'accueillir que des jeunes de formation initiale. Si les publics de formation initiale dominent (80 % des étudiants) pour plus de la moitié des formations, une sur cinq accueille autant d'individus de formation initiale que continue, trois formations accueillent un plus grand nombre de stagiaires de la formation continue. Cette ouverture sur la formation continue permet l'autofinancement également imposé.

Ce qui caractérise encore ces formations professionnelles, c'est leur sélectivité. Comme le rappellent F. Dubet (1994) ou G. Férouz (2001), l'université est libre d'accès ce qui fait sa force et sa faiblesse (depuis les lois impériales de Napoléon en 1802, la possession du bac est la seule condition de cet accès). En retour, elle pratique une sélection cachée (auto sélection et abandon) à l'inverse des grandes écoles élitistes (Coulon, 1996). Or, depuis la création des DESS, l'entrée dans ces formations est soumise à une sélection plus ou moins drastique selon le rapport entre l'offre et la demande. Les enseignants, même les plus démocrates, affichent cette sélectivité qui valorise et légitime leur formation. C'est encore le cas dans notre enquête. La moitié sélectionne un jeune sur trois à dix candidats, l'autre moitié un jeune sur plus de dix. Aucun de ces responsables ne critique ce procédé. Au contraire, ils le justifient par l'organisation de la formation et le suivi des stages. Les étudiants entrés en formation aiment également pouvoir dire qu'ils ont été sursélectionnés. La valeur du diplôme (filtre et signal pour l'emploi) leur semble consacrée par la sélectivité de la formation. Des pratiques bannies de l'université depuis 1968 resurgissent en force et mettent au jour les formes que prend le prestige dans l'université de masse. Les tensions sur l'insertion encouragent ces formes de concurrence quasiment instituées.

D'UNE AUTONOMIE INSTITUTIONNELLE À UNE AUTONOMIE CONCURRENTIELLE

Le Ministère enjoint les universités à l'autonomie. Comment entendre cette injonction ? Il s'agit de rompre avec une direction bureaucratique du Ministère et de donner aux universités une capacité stratégique et politique via les contrats et projets d'établissement (développement de la recherche et des formations, choix des recrutements, gestion des locaux...).

Cette autonomie à moyens constants invite les universités à se tourner vers d'autres partenaires autant pour la recherche que pour l'extension de l'offre de formation

(de Montlibert, 2004). Les collectivités locales pour la construction et les équipements, les entreprises pour la gestion des formations deviennent ainsi incontournables. Mais cette négociation avec des partenaires accroît-elle véritablement l'autonomie de l'université ? Ne change-t-elle pas simplement les formes et les modes de domination ? Ces questions sont en débat aujourd'hui dans un cadre international où la spécificité du centralisme et du jacobinisme français est fort décriée. Les injonctions supranationales prônent vivement un modèle libéral, mieux approprié, nous dit-on, aux besoins de l'économie et des jeunes, plus souple et plus compétitif. Ces dérives libérales ne sont pas avalisées par l'ensemble du corps enseignant.

Mais, concrètement, et pour ce qui concerne les formations professionnelles, les partenariats externes sont encore une des conditions d'habilitation des formations. Pratiquement tous nos interlocuteurs nous ont assuré disposer de contacts plus ou moins étroits avec le monde professionnel, qui justifieraient donc la validité ou la légitimité de leurs formations. L'assujettissement délibéré à la demande économique est ainsi engagé.

Ces relations avec les entreprises sont rarement directes. Même si les analyses tendent à mettre en scène ce petit entrepreneur indépendant que devient le responsable de formation (Félouzis, 2003), il s'allie le plus souvent au service de formation continue. Celui-ci peut offrir une ouverture sur un réseau d'entreprises et une autonomie financière, produit des frais exorbitants de scolarité de la formation continue. Sur les sites comme dans mon enquête, il n'est pas déplacé aujourd'hui d'afficher des coûts d'inscription en formation continue de 3 000 à 5 000 euros. Le service de la formation continue devient l'incontournable partenaire de ces formations sélectives. À ceci s'ajoute la collecte de la taxe d'apprentissage dont on sait combien elle est inégalement attribuée. Telle formation en pharmacie se construira un partenariat avec les grandes entreprises du secteur qui lui garantira des revenus confortables, telle formation en gestion des ressources humaines s'appuiera sur une grande entreprise qui lui envoie ses salariés en CIF, mais telle autre formation du commerce ou du social, de l'éducatif ou de l'associatif ne trouvera aucun sponsor et vivra des heures difficiles et des contraintes insurmontables (pour payer des professionnels, pour assurer leurs frais de déplacements, pour disposer d'un minimum d'outils pédagogiques). À l'inverse du secondaire, le supérieur ne s'engage pas dans la mutualisation de ces fonds. Et ainsi, chaque « petit entrepreneur » est tributaire de la réussite de son activité de démarchage auprès des entreprises.

DE LA PROFESSIONNALISATION COMME VECTEUR DU CHANGEMENT

L'université de masse doit préparer les jeunes à la vie active. Ce postulat préside en partie aux réformes engagées. Les enseignants doivent rechercher des créneaux porteurs d'emploi dans leur environnement économique. F. Dubet (2003) souligne cependant qu'ils construisent la demande (des entreprises comme des étudiants) en forgeant cette offre. Ils participent également à la hiérarchisation de cette offre et à la mise en concurrence des étudiants.

Dans notre enquête, la majorité des enseignants avalisent et justifient cette professionnalisation dont ils sont les promoteurs ou les complices. Ils le font sur trois registres : la mise en relation des contenus théoriques et professionnels, l'adaptation aux évolutions technologiques, l'identification des emplois et l'articulation avec les formations.

À la question posée « La professionnalisation des cursus correspond-elle aux missions de l'université ? », les réponses nous donnent la teneur de cette adhésion :

- « Oui. On ne peut plus se contenter d'apporter une culture générale aux étudiants et de sélectionner les meilleurs pour les intégrer en recherche sans s'occuper du devenir des autres. » (Toulouse, DESS SHS)
- « Oui, car l'accès aux débouchés professionnels est de plus en plus concurrentiel et n'est donc accessible aux étudiants que s'ils ont un minimum de savoirs opérationnels. Les FC apprennent à l'université ce qu'ils n'apprennent pas dans l'emploi et les FI deviennent opérationnels. » (Lille, DESS RH)
- « Évidemment, on n'attrape pas les mouches avec du vinaigre ! Si l'université veut des étudiants et des bons, elle a intérêt à proposer des formations en adéquation avec le marché du travail. Les étudiants actuels veulent un retour immédiat sur investissement. » (Nantes, DESS sciences)
- « L'université doit se soucier du type de compétences recherchées par les milieux professionnels, mais doit conserver un objectif de formation généraliste, afin de ne pas les enfermer dans des voies professionnelles très spécialisées et des perspectives à court terme. » (Grenoble, DESS IEP)
- « L'université doit conserver ses missions initiales (savoirs généraux, méthode critique) et conserver sa place originale dans un paysage de formations privées et professionnelles. » (Nanterre-Paris 10, DESS SHS)

S'adapter aux évolutions technologiques, coller à la réalité du monde du travail, insérer les jeunes, répondre à leurs attentes sont donc les justifications avancées. Quelques enseignants critiquent cette adéquation inutile et stérile, conscients de la

labilité des savoirs et des procédures, de la hauteur de vue que donne une formation générale et de la spécificité des missions de l'université. Mais, sans débat et sans prise de position concertée, les dérives et ajustements étroits s'intensifient, et un renouveau de l'« adéquationisme », pourtant mis en cause par la recherche (Giret, 2005), s'insinue rapidement dans l'université.

Ainsi, la construction et l'habilitation des formations participent d'ajustements successifs des modes de prise de décision à l'université. Les décideurs respectent l'autonomie de la base enseignante. Tout en restructurant l'architecture de l'offre, ils laissent la définition des savoirs aux enseignants, mais les incitent à les exprimer en termes de compétences et en partenariat avec le monde économique. Ils exigent d'agir à moyens constants et donc de rechercher des financements. Ces procédures ne répondent pas à des besoins du monde économique, impossibles à déterminer, mais à un renouvellement du modèle universitaire, préconisé par le politique qui valorise la responsabilité et l'autonomie des acteurs (aussi bien les présidents d'université que les enseignants) et masque ses finalités, l'hybridation du « service public ».

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C. (2001). *Expertise et coopération en éducation. Formations et construction d'un groupe professionnel*, rapport pour la Mission scientifique universitaire, DES (40 p.).
- AGULHON C. (2004). « La formation continue à l'université. Logique républicaine ou logique libérale? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyse sociologique anglaise et américaine », « note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- COULON A. (1996). *Le métier d'étudiants*. Paris : PUF.
- DUBAR C., TRIPER P. (2003). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- DUBET F. (2003). « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in G. Férouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- FÉLOUZIS G. (2001). *La condition étudiante*, Paris : PUF.
- FÉLOUZIS G. (dir) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- FOSSE-POLLIAC C. (1991). « L'accès à l'enseignement dérogatoire supérieur : les autodidactes de Saint-Denis », *Revue française de sociologie*, XXXII-4.
- GIRET J.-F., LOPEZ A., ROSE J. (2005). *Des formations pour quels emplois?* Paris : La Découverte-Cereq.
- KLETZ F., PALLEZ F. (2003). « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement? », in G. Férouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle », « Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 139.
- MAILLARD D., VENEAU P. (2003). « La licence professionnelle : une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université? » in G. Férouzis (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF.
- MONTLIBERT (de) C. (2004). *Savoirs à vendre. L'enseignement supérieur et la recherche en danger*, Paris : Raisons d'agir.
- MUSSELIN C. (2000). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.

LA CONSTRUCTION DES DIPLÔMES PROFESSIONNALISÉS À L'UNIVERSITÉ

L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITÉ NANCY 2

YANNICK MARCYAN*

Résumé *La professionnalisation des formations universitaires constitue une orientation politique majeure dont le leitmotiv renvoie à la relation formation-emploi. Elle prend récemment la forme de partenariats institutionnels entre Université et acteurs économiques. Au-delà des pratiques discursives légitimant les chantiers politiques en œuvre, cet article analyse le processus concret de construction des formations professionnalisées dans une université française, afin d'en dégager les déterminants et les enjeux réels. Ce travail interroge sur la mutation du système de régulation et de financement de l'Université.*

Introduction

Le chômage et la dégradation des conditions d'insertion professionnelle des sortants du système éducatif constituent depuis plusieurs années les principaux arguments politiques de la valorisation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Si, depuis fort longtemps, de nombreuses réformes en matière d'éducation furent portées au nom de l'adaptation des systèmes de formation aux configurations économiques (Tanguy, 1986), la question de la professionnalisation n'apparaîtra explicitement qu'au cours des années quatre-vingt-dix – outil nouveau (ou non) de cette volonté affichée de rapprocher le système éducatif du système productif (Vincens, Chirache, 1992). En l'absence d'une définition consensuelle d'une notion qui exprime un flou sémantique avéré (Bourdoncle, 2000), la professionnalisation semble néanmoins caractériser un dispositif valorisant une conception moins « académique » des formations universitaires. Elle participerait d'une reconfiguration progressive des modes de fonctionnement et d'organisation des diplômés par la mise en

29

* - Yannick Marcyan, université Nancy 2 (GREE).

œuvre de « partenariats institutionnels » (Bel, 2003) impliquant les partenaires économiques et les acteurs politiques locaux dans le processus éducatif.

La constitution récente de la professionnalisation à l'université s'inscrit dans un contexte particulier que connaissent les établissements (Musselin, 2001). D'abord, les universités poursuivent leur démarche d'autonomisation, de contractualisation avec la tutelle. Ensuite, la baisse des effectifs après une période de croissance pose la question de leur attractivité dans un contexte de concurrence exacerbée au niveau local, national et international. Cette question du recrutement prend d'autant plus d'importance dans un contexte d'assèchement progressif des financements publics alloués aux établissements. Enfin, le processus de construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche entraîne une reconfiguration de l'architecture des formations. Plusieurs orientations politiques au niveau communautaire ont favorisé une réforme des cursus et la construction de nouvelles normes afférentes à l'éducation, qui s'inscrit peu à peu comme une variable déterminante de la politique de croissance économique des États membres (1) – l'efficacité économique des formations devenant un critère de qualité des systèmes d'enseignement (Cussó, 2004).

La professionnalisation nous semble donc être au cœur de la transformation des formations universitaires, et peut-être de l'évolution du modèle de fonctionnement et d'organisation de l'Université. Soumise à une forte construction politique et idéologique, elle est considérée comme un outil permettant l'ajustement de la relation formation-emploi. Cette approche induit une conception particulière du processus concret de construction des formations professionnalisées dans laquelle l'Université obéirait « aux règles du marché » en s'adaptant à une « demande » exprimée par les acteurs économiques et sociaux. Partant de ce constat, cet article se propose d'interroger le processus concret de construction des diplômes professionnalisés au sein de l'Université. Nous ferons état des résultats d'une étude monographique menée en 2005 dans une université (« Campus Droit et Lettres et Sciences Humaines ») de l'Est de la France (Marcyan, 2006). Nous avons interrogé la construction des licences et masters professionnels dans plusieurs filières (2), et plus spécifiquement les rapports

1 - Le nouvel objectif stratégique décidé en 2000 au Conseil européen de Lisbonne, consistant à devenir « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » conduit les chefs d'États européens à intervenir dans le sens d'une « amélioration des processus existants par l'introduction d'une nouvelle méthode ouverte de coordination à tous les niveaux ».

2 - Gestion des entreprises et des administrations (GEA), Information et communication et technique de commercialisation de l'IUT, Administration économique et sociale (AES), Langues étrangères appliquées (LEA) et Psychologie.

entre acteurs universitaires et professionnels (3). Il s'agissait de mettre au jour les déterminants de la mise en œuvre des diplômes, de leur contenu et modalités d'organisation, ainsi que de mesurer le (ou les) degré(s) d'implication des acteurs économiques dans le processus de construction. Cette recherche devait nous renseigner, d'une part, sur le rôle et la place tenue par la problématique de l'insertion professionnelle comme déterminisme des processus en cours et, d'autre part, sur les enjeux réels de la professionnalisation.

LA CONSTRUCTION DES DIPLÔMES : ACTEURS, INITIATIVES ET ENJEUX

Nous montrerons d'abord le poids des contextes politiques et cadres institutionnels dans le processus de construction des licences et masters professionnels. Ensuite nous verrons que dans la quasi-totalité des formations étudiées, tendance déjà révélée (Bel, 2004), les équipes enseignantes sont à l'initiative de la construction des diplômes et, très concrètement, de l'élaboration des dossiers d'habilitation des diplômes. Dans de rares cas, ce sont les acteurs professionnels qui sont à l'initiative des projets. Les pratiques et stratégies des acteurs universitaires concourent à la transformation des modes de financement et d'organisation des formations universitaires.

Des orientations politiques fortes et un cadre institutionnel contraignant

L'évolution des cadres politiques et institutionnels est un élément déterminant dans l'analyse du processus concret de professionnalisation. Le déploiement des diplômes professionnalisés s'explique d'abord par une importante construction politique présente tant à l'échelon national qu'europpéen, et donnant corps à une idéologie forte. Plusieurs mesures politiques et réformes institutionnelles ont incité les établissements universitaires à la diversification de leur offre de formation par la création de diplômes universitaires nationaux à vocation professionnelle.

La création par l'État de diplômes professionnalisés a été plébiscitée dès le début des années soixante-dix comme réponse au développement économique et social du pays. L'État s'est attaché à structurer le développement de formations technologiques

3 - L'analyse s'est appuyée sur l'étude de la production législative afférente à l'Université et sur plus d'une trentaine d'entretiens réalisés auprès des acteurs universitaires impliqués dans le processus (Président de l'université, directeurs d'IUT, directeurs de département, responsables de filières et enseignants).

et professionnelles courtes et ciblées correspondant aux emplois de cadre moyen en progression dans plusieurs secteurs d'activité. Cette période correspond à un pragmatisme politique, incarné notamment par les travaux du Commissariat général du Plan (Agulhon, 2003), visant l'adéquation du système de formation au système d'emploi. Durant les années quatre-vingt l'idée d'un rapprochement « école-entreprise » va s'imposer davantage. Plusieurs instances ministérielles et interministérielles joueront un rôle fort dans la valorisation d'une politique de « professionnalisation ». En 1988, un rapport du HCEE (4) avançait l'argument d'une insuffisance en personnels techniques, ingénieurs ou techniciens, comme légitimation d'une incitation au rapprochement des universités et des acteurs économiques. Le CNE (5) participera également à la promotion de cette idée. Ses premiers rapports rédigés entre 1987 et 1992 témoignent d'une forte incitation à la création de cursus universitaires courts à vocation professionnelle (6). L'insertion professionnelle est alors au cœur de l'argumentaire. Les années quatre-vingt-dix marquent l'affirmation de la notion comme référent incontournable des politiques éducatives. Le *Plan université 2000* (MEN, 1991) posera les fondations d'une stratégie politique clairement tournée vers une ouverture de l'Université sur le monde économique et sur l'entreprise. Les rapports suivants consacreront ainsi une large place à cette question, en incitant au développement de formes spécifiques de formations fondées sur des partenariats institutionnels. Les rapports poussent à une reconfiguration des modes de fonctionnement et d'organisation des formations en donnant une place à part entière aux acteurs jusqu'alors extérieurs au champ éducatif. Au nom de ce rapprochement entre universitaires et professionnels, plusieurs diplômes ont ainsi vu le jour à partir du début des années quatre-vingt-dix (7).

La progression des formations professionnalisées au sein des universités est donc impulsée par une importante construction politique, dont l'efficacité tient surtout à un aspect budgétaire : le ministère créant de nouveaux diplômes et annonçant que des budgets spécifiques leur seront consacrés.

4 - Créé en 1986, le HCEE (Haut comité Éducation Économie) regroupant des membres extérieurs au MEN, issus du monde des entreprises et des organisations professionnelles, doit faire des propositions sur l'administration et l'organisation de l'enseignement visant à rapprocher le système éducatif du monde économique.

5 - Créé en 1984, le CNE (Comité national d'évaluation) est une autorité administrative indépendante. Il a pour mission d'évaluer l'ensemble des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel : universités, écoles et grands établissements relevant de la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

6 - Les différents rapports envisageaient ainsi la création de nouveaux diplômes : diplôme de troisième cycle d'IUT, DEUST, MIAGE, MST.

7 - IUP en 1991, DNTS en 1994, licences professionnelles en 1999.

Le contexte institutionnel de la mise en œuvre de la professionnalisation dans l'université est également déterminant.

L'exemple de Nancy 2

La professionnalisation à l'université Nancy 2 apparaît sur le plan formel (projets quadriennaux) comme une injonction évidente pour l'établissement, dans une période où la dotation globale de fonctionnement débloquée pour l'université, ainsi que les effectifs étudiants, sont en diminution. L'université a donc fait de cette question un axe important de ces contrats quadriennaux. Celui de 1997-2000 résumait la mise en œuvre de la professionnalisation à la mise en place de « modules de professionnalisation et préparation à l'insertion dans la vie active ». Le contrat de 2001-2004 comptait parmi ses quatre axes fondamentaux celui intitulé « Améliorer la qualité de la formation et de la vie étudiante pour favoriser la réussite et l'insertion ». L'initiative s'appuyait sur plusieurs objectifs affichés dont notamment : l'amélioration de la qualité de la formation par le développement d'innovations pédagogiques ; le développement des licences professionnelles et l'amplification du mouvement de professionnalisation dans le but de faciliter l'accès à l'emploi des jeunes ; et l'activation de la formation tout au long de la vie. Le contrat 2005-2008 présente encore un axe de développement de la professionnalisation par la mise en œuvre du dispositif LMD.

L'université Nancy 2, comme les autres établissements, dispose sur le plan juridique (8) d'une relative autonomie de fonctionnement, qui reste fortement encadrée à l'échelon national par un système de régulation tutélaire. En pratique, le système de contractualisation limite considérablement l'existence d'une réelle politique d'établissement (Kletz, Pallez, 2001). Loin d'être le fruit d'une véritable négociation entre l'État et l'Université sur les axes à développer, la contractualisation caractérise un rapport hiérarchisé entre une institution publique d'enseignement qui demeure politiquement et financièrement soumise et dépendante de sa tutelle. La DES (Direction de l'enseignement supérieur) encadre les différents projets d'établissement par des circulaires d'orientation qui précèdent chaque vague de contractualisation où sont formulées ces incitations et où figure comme axe fort le développement de la professionnalisation. Ces orientations constituent très concrètement un véritable cadre

33

8 - Depuis 1989, la contractualisation des universités avec la tutelle, auparavant limitée au domaine de la recherche, est élargie à toute l'activité des universités (offre de formation, gestion, vie étudiante, relations internationales, etc.). En 1994, un contrat quadriennal de développement des universités qui fusionne les deux contrats, celui de la recherche et celui des autres activités de l'université est instauré. Les contrats d'établissement planifient, sur une période de quatre ans, la mise en œuvre, les modalités et le financement de nouveaux diplômes. La circulaire du 8 mai 1998 institue la DES au cœur du dispositif de contractualisation et réaffirme le principe d'évaluation des résultats et de contrôle du développement des universités.

injonctif qui délimite les inflexions à opérer sur l'offre des établissements. En effet, dans un contexte général d'assèchement de la dotation globale de fonctionnement, le poids des orientations privilégiées par l'État se trouve renforcé par un système d'allocations budgétaires fléchées, ainsi que sur une évaluation des politiques quadriennales menée sur la base de critères définis par la tutelle. De fait, et en dépit des récentes mesures politiques touchant à la redéfinition des rapports entre le ministère et les universités, celles-ci ont peu d'autonomie réelle.

La procédure d'habilitation est un dernier élément institutionnel déterminant dans le développement rapide et l'élaboration des formations professionnalisées. Le processus s'organise sous la forme d'un appel à projet, lancé par la tutelle, relayé par la présidence de l'université aux équipes enseignantes (9). Les résultats montrent que ces campagnes d'habilitation ont pour effets une remise en cause des conditions matérielles et positions institutionnelles des différentes filières, ainsi qu'une déstabilisation des relations et des rapports de force internes et externes à l'établissement. L'appel à projet de création pousse alors intrinsèquement au développement des filières, et par la même occasion au déploiement des diplômes professionnalisés valorisés par l'État. Pour les équipes enseignantes, la démarche s'inscrit dans des stratégies visant à conserver, consolider ou améliorer leur situation matérielle et institutionnelle dans un contexte de changement.

Outre ce premier aspect, la procédure d'habilitation intervient également sur le contenu et les modalités d'organisation des formations. Les dossiers d'habilitations, construits par les acteurs éducatifs, sont avant tout le résultat de la mise en conformité d'un projet à un cadre institutionnel et normatif (10). Les recherches déjà réalisées sur la question vont également dans ce sens (Maillard, Veneau, Grandgerard, 2004). Les projets de création des licences et masters professionnels doivent surtout justifier de l'existence d'un « partenariats institutionnels » impliquant des acteurs éco-

9 - C'est d'abord l'État qui crée le diplôme professionnalisé. La construction des diplômes s'inscrit ensuite dans le cadre des contrats d'établissement, pour prendre par la suite la forme d'un appel à projet soumis aux différentes composantes et filières. Suit l'élaboration du projet d'habilitation par l'équipe enseignante. Le projet d'habilitation est enfin présenté à l'UFR, puis aux instances de direction de l'Université (CEVU, CA), pour être, après validation, évalué par le Ministère qui habilitera ou non le diplôme.

10 - Pour les licences professionnelles, les circulaires du Ministère qui précèdent les différentes vagues d'habilitation ont très progressivement recadré et précisé les critères d'acceptation des projets. Le flou initial sur le profil et les dimensions organisationnelles avaient notamment comme finalité de faciliter l'inscription des UFR dans le développement du diplôme aux côtés des IUT.

nomiques dans la construction et l'organisation de la formation (11). Plus largement, l'évaluation des dossiers repose sur des critères prédéfinis, dont la pertinence des débouchés, la mise en œuvre de stages ou encore la présence de professionnels dans l'enseignement. Pour la licence professionnelle, une commission nationale d'expertise (12) veille tout particulièrement à la nature des collaborations entre acteurs éducatifs et économiques.

Des universitaires à l'initiative de la construction des diplômes : une logique de gestion et de développement de l'offre de formation

Les orientations politiques exprimées par la tutelle, dans le cadre institutionnel contraignant évoqué, orientent fortement les pratiques des acteurs éducatifs. Aussi, le développement relativement rapide des licences et masters professionnels s'éclaire au regard des objectifs poursuivis par les filières et les enseignants eux-mêmes. Pour les filières, les stratégies engagées expriment toutes une volonté de maintenir ou d'améliorer leurs conditions matérielles et institutionnelles internes par des logiques de développement de l'offre de formation. Cette tendance lourde a également pour but de permettre aux filières de s'adapter à la nouvelle architecture que constitue LMD. La professionnalisation encouragée par la tutelle est alors pensée comme un outil permettant le développement et la diversification de l'offre, comme un moyen de valoriser la filière par la construction de diplômes jugés « attractifs » (13), et un outil assurant la captation de financements cumulatifs à la dotation publique.

11 - Ces coordinations doivent en principe permettre une coopération réelle des acteurs de la formation et des acteurs professionnels dans l'élaboration des contenus de la formation et les modalités d'organisation et de fonctionnement de celle-ci.

12 - Article 12, arrêté du 17-11-1999, rapport de présentation relatif à la licence professionnelle.

13 - Cette stratégie axée sur « l'attractivité » coïncide avec l'image politiquement véhiculée des formations professionnalisées : celle d'un diplôme assurant une parfaite cohérence entre formation et emploi, et *in fine* une employabilité plus élevée, propice à l'insertion professionnelle des étudiants.

L'exemple de l'IUT

Pour l'IUT, le déploiement des licences professionnelles a constitué une orientation stratégique incitée par la direction. La mise en place des diplômes a été plébiscitée à plusieurs titres. D'abord, le constat d'un taux significatif, aux alentours des 70 %, des poursuites d'études au terme du DUT, discréditait leur statut de filière professionnalisée assurant un accès direct à l'emploi au terme de la formation ; cela se traduisait ces dernières années par une baisse relative des étudiants inscrits dans le cursus. Ensuite, l'application de la réforme LMD constituait pour l'IUT une transformation majeure influençant la position et le fonctionnement de l'établissement. L'évolution des niveaux de reconnaissance des certifications (3-5-8) qui fragilise les cursus dont le niveau de sortie est à Bac + 2 était pour l'établissement un problème supplémentaire du point de vue de sa reconnaissance et de son recrutement. Le développement des licences professionnelles avait donc à la fois vocation à entretenir l'image du caractère professionnel des formations, et à développer une offre de niveau 3 (ou L) permettant de s'aligner à la nouvelle architecture en construction. « Les licences professionnelles nous permettent de ne pas faire que du Bac + 2, on n'a pas qu'un premier cycle. On a un pied significatif dans le second cycle, maintenant au niveau L. C'est aussi un moyen d'augmenter ou de stabiliser nos effectifs. Le risque actuellement c'est que les effectifs de DUT diminuent. Les dossiers de candidatures en DUT en dix ans ont baissé de 60 %. » (enseignant de l'IUT)

Le développement des licences et des masters professionnels est appréhendé dans une logique de gestion et de développement de l'offre de formation. Leur mise en œuvre est perçue, soit comme l'opportunité d'une consolidation de la situation des filières à l'interne (recrutement, financement, nombre d'heures d'enseignement, postes, etc.), soit comme un moyen de valoriser leur structure en s'appuyant sur des formations jugées « attractives ». Les résultats de l'étude montrent, ainsi que pour les équipes enseignantes, les diplômes nouvellement créés permettent d'entretenir un niveau de recrutement viable ou d'attirer de nouveaux étudiants, dans un contexte de baisse relative des effectifs et de concurrence pour capter les publics. La construction de LMD explique la rapidité de ce développement du fait des transformations significatives que cela occasionne sur l'architecture et l'organisation de l'offre globale (14). L'organisation en 3-5-8 a transformé les niveaux de sortie et de recon-

14 - La progression des diplômes professionnalisés de niveaux L et M sur ces dernières années à Nancy 2 est très nette. Au niveau L, la création des licences professionnelles a été constante depuis l'apparition du diplôme en 2000. 2001 voit l'apparition de 7 diplômes, contre respectivement 11 et 14 en 2002 et 2003. Au niveau M, le processus s'est caractérisé par une refonte des formations déjà existantes dans la nouvelle organisation. La construction des M2 (recherche et professionnel) se caractérise surtout par une mutation des DEA et DESS déjà existants. L'application d'un système 3-5-8 en 2005-2006 ne reflète donc nullement une révolution de l'offre de formation comparativement à l'organisation précédente. LMD a

naissance des certifications (Bac + 3 et Bac + 5), et ainsi fragilisé les filières dont les cursus trouvent un terme à des niveaux intermédiaires (Bac + 2 et Bac + 4).

Pour la majorité des diplômes étudiés, leur mise en œuvre procède donc essentiellement d'un processus endogène au champ éducatif et très rarement d'une « demande » des milieux professionnels. Lorsqu'elle a lieu, la participation des professionnels intervient une fois le projet élaboré et après sollicitation des enseignants. Dans de rares cas, les milieux professionnels sont à la genèse des projets.

Des professionnels à l'instigation de la construction des diplômes

Le diplôme est dans ce cas de figure l'expression d'une attente explicite de la part des acteurs économiques. Ces derniers sont présents tout au long du processus de construction et de mise en œuvre des formations. Ils définissent le profil et la finalité de la formation, le contenu ainsi que les modalités d'organisation de celle-ci. Le diplôme est construit au regard de « besoins » correspondant à des qualifications, des compétences ou des praxis professionnelles identifiées. L'implication des professionnels se poursuit après l'habilitation du diplôme dans l'organisation et la gestion concrète de la formation. Ils sont moteurs dans le processus de sélection des candidats, participent aux enseignements, à la réalisation et au suivi des stages, ainsi qu'aux jurys d'examen.

L'exemple de la licence professionnelle Distech

La licence professionnelle Distech résulte d'un partenariat étroit entre une UFR et l'association *Distech / grandes surfaces*, regroupant une petite vingtaine d'entreprises françaises de la grande distribution. La licence est présente à l'identique (mêmes programmes et modalités d'organisation) dans plusieurs universités en France. Une charte définit le mode de fonctionnement, les contenus de la formation et les conditions de rémunération des apprentis, ceci pour l'ensemble des diplômes implantés. Cette licence est née de la volonté du secteur de la grande distribution de former et de recruter des étudiants au niveau bac + 3, spécialisés au métier de manager de rayon dans les entreprises de la grande distribution. La formation est une formation en apprentissage, entièrement financée par les entreprises et gérée par l'UFR en tant qu'Unité de formation par apprentissage (UFA), par délégation du CFA / CCI du département.

37

néanmoins entraîné une nouvelle hausse du nombre des diplômes. Aux DESS et DEA transformés en M2, s'en sont ajoutés d'autres. Ainsi, l'année universitaire 2004-2005 comptait 56 diplômes à bac + 5 contre 88 pour l'année 2005-2006, soit 32 diplômes supplémentaires.

Du point de vue de la filière, la création du diplôme relève assez souvent de stratégies financières. La formation professionnalisée constitue un intérêt financier pour la structure de formation qui, par l'ouverture du diplôme à la formation continue, peut percevoir la taxe d'apprentissage, financement privé cumulable aux fonds publics. Du point de vue des professionnels, la formation représente également un atout financier évident. Le diplôme, reconnu nationalement, est un moyen d'externaliser le coût d'une formation que les entreprises auraient dû assurer complètement en interne. La structure intermédiaire, que constitue l'université, permet de traduire les « besoins » de chacune des entreprises en un « besoin » commun de façon à assurer une formation collective et à en réduire le coût total. La formation permet aussi de produire une main-d'œuvre spécialisée et opérationnelle, facilitant une gestion du personnel à flux tendu (Monaco, 1993).

Enjeux de la professionnalisation : mutualisation, développement de la formation continue et financement privé

Pour les acteurs universitaires, la professionnalisation est donc surtout perçue comme une orientation politique imposée par le Ministère. Néanmoins, le déploiement des licences et masters a été très largement saisi par les universitaires comme un moyen de trouver des sources de financements privés dans un contexte budgétaire marqué par un assèchement de la dotation globale de fonctionnement. La professionnalisation, qui sous-tend le développement de la formation continue, participe ainsi à la construction d'un mode hybride de financement dans lequel l'État se désengage lentement.

78

Rappelons que le système de financement de l'Université repose, d'une part, sur l'attribution d'une dotation globale de fonctionnement et, d'autre part, sur une dotation non contractuelle dont le montant est établi en fonction des objectifs déterminés par l'Université dans le cadre des projets d'établissement. Aux dotations du Ministère et de la Région peuvent s'ajouter d'autres ressources dont celles provenant des droits d'inscription et, de plus en plus, de financements privés émanant de partenaires professionnels (15).

15 - Le modèle SAN REMO (remplacé depuis 2006 par la LOLF) fournit une estimation des besoins en crédits de fonctionnement et en personnel des universités et sert d'aide à la décision pour l'attribution de 85 % des crédits correspondant, les 15 % restants sont distribués dans le cadre des contrats quadriennaux passés avec les universités.

Si nous n'avons pu estimer l'évolution réelle du ratio dépenses publiques/privées qui aurait permis de mesurer statistiquement l'évolution du système de financement de l'Université, l'étude fait néanmoins apparaître certaines tendances. La professionnalisation transforme la gestion des formations universitaires par l'élaboration de « partenariats » entre universités et organismes privés. En d'autres termes, dans le cadre institutionnel fondé sur le principe d'autonomie des universités, par la réduction des dotations globales de fonctionnement et des financements publics, par une incitation au rapprochement entre universités, collectivités territoriales et acteurs économiques, la politique éducative semble poser les fondations d'une transformation plus profonde du mode de gestion et du fonctionnement de l'Université. Ce cadre politique incite l'université à diversifier ses ressources par la participation de divers acteurs : appel à des contributions d'étudiants, de collectivités locales ou d'entreprises.

Extraits d'entretiens auprès d'enseignants

« Le choix d'avoir développé cette formation, c'est un choix financier. Pour dire les choses clairement, la licence professionnelle est lourde à gérer, mais les professionnels renvoient l'ascenseur en nous envoyant de la taxe d'apprentissage au-delà de la somme nécessaire pour financer la formation. Donc pour nous, c'est un moyen de capter de la taxe d'apprentissage. Si on n'avait pas ça, on ne serait pas installé comme on est. » (UFR)

« Maintenant, est-ce que les licences professionnelles permettent d'avoir des sources de financement complémentaires ? Oui, de façon indirecte par la taxe d'apprentissage. On est un certain nombre à aller à la chasse aux subventions. Ça représente une part qui n'est pas négligeable de notre budget. » (IUT)

39

Les résultats montrent que le réflexe des filières ou des composantes, dans un contexte de restriction budgétaire, consiste à proposer de nouveaux diplômes professionnalisés plus avantageux financièrement et plus attractifs. Ainsi, parallèlement à une tendance visant à instaurer des formes de coopérations avec d'autres équipes pédagogiques par la mutualisation, et permettre la réduction des coûts supplémentaires de fonctionnement entraînés par la création d'un nouveau diplôme, les acteurs éducatifs développent des formations professionnalisées qui ont l'avantage d'engager la participation financière des milieux professionnels. La formation continue et la collecte de la taxe d'apprentissage (16) constituent une source de financement cumulative à la dotation publique.

16 - Toute personne physique ou société exerçant une activité industrielle, commerciale ou artisanale, soumise au régime fiscal des Bénéfices industriels et commerciaux (BIC), ainsi que toute société ou tout organisme passible de l'impôt sur les sociétés, est soumis à la taxe

LES FORMATIONS : ÉLABORATION DES CONTENUS

Nous avons vu que la mise en œuvre des diplômes professionnalisés au sein de l'établissement relève essentiellement de l'initiative des universitaires et, dans de rares cas, d'une certaine forme d'externalisation de la « formation professionnelle d'entreprise ». Attachons-nous maintenant à l'élaboration concrète des contenus des diplômes.

Le rôle déterminant des universitaires dans l'élaboration des maquettes de formations

Logiques disciplinaires

La détermination des types d'enseignement dénote le lourd poids des cloisonnements disciplinaires. La construction des diplômes fait appel à l'inscription dans son contenu d'un certain nombre de disciplines ou spécialités dont la présence dans le volume horaire total constitue en soi un élément déterminant de la maquette finale.

Un enseignant porteur d'un projet de création d'un master professionnel

« On a eu quelques réunions, un peu houleuses, c'était des réunions sur le fond. Le souci c'était la répartition des enseignements. En gros, chacun voulait sa part du gâteau, il fallait que chacun s'y retrouve dans son service. Après, on est une fac pluridisciplinaire, et chaque discipline entend aussi avoir une certaine place dans les maquettes. M. X voulait absolument des TD en deuxième année de sociologie, je l'ai toujours entendu dire cela. C'est des petites disciplines qui, par le LMD, ont réussi à obtenir une place plus grande. On a aussi baissé le poids des enseignements en droit, on les a augmentés en sciences politiques, ça n'avait là aussi rien à voir avec une analyse des débouchés des étudiants. Bon, la filière a une histoire. Les gens qui l'ont monté c'était des économistes et des juristes, ce n'était pas des sociologues et des politistes. Donc, les maquettes, elles traduisent aussi ça. C'est des gens qui, à l'époque, avaient besoin aussi de faire un service. D'ailleurs, lorsque Monsieur X demande des TD en sociologie ce n'est pas forcément parce qu'il a quelqu'un à mettre derrière, c'est pas parce qu'il a besoin d'un service, ça sert aussi la discipline. »

40

La détermination des modules d'enseignement relève à la marge de logiques de poste s'imposant au nom de la représentativité des disciplines. Ainsi, à l'obligation de construire une maquette de formation cohérente avec la finalité professionnelle de

d'apprentissage. La taxe est un impôt versé par les entreprises permettant de financer les dépenses nécessaires au développement de l'enseignement technologique et professionnel dont l'apprentissage.

celle-ci, c'est-à-dire d'articuler (artificiellement ou non) des enseignements disciplinaires à des praxis déterminées, s'ajoutent des contraintes internes orientant fortement le contenu du diplôme. Ces contraintes étouffent souvent les aspects constituant l'argumentaire politique servant à valoriser et légitimer ces formations, c'est-à-dire la qualité de l'adéquation des enseignements à des emplois ciblés passant par l'articulation réfléchie des savoirs disciplinaires à des praxis professionnelles.

Logiques de postes et stratégie de carrière individuelle

Au poids du découpage disciplinaire sur l'élaboration du contenu des diplômes vient se greffer un ensemble d'autres pratiques individuelles. D'abord, la logique des enseignants les pousse à proposer des enseignements si possible en cohérence avec leurs champs de recherche, du moins dans les domaines qui leur permettent de valoriser des compétences personnelles et d'attacher leur nom à un diplôme (Kletz, Pallez, 2001). D'une manière générale, nous avons pu remarquer que l'élaboration des contenus apparaît comme la résultante d'un compromis devant intégrer des stratégies individuelles et des logiques de carrière. La mise au jour de responsabilités administratives et organisationnelles, la présence du nom de l'enseignant-chercheur sur la maquette ou encore la réalisation d'un service dans un master au niveau Bac + 5, sont autant d'éléments qui s'inscrivent comme facteurs de détermination des contenus – bien loin des critères politiques afférents à l'adéquation des formations aux emplois. La construction des diplômes implique donc des stratégies d'affirmation individuelle et d'identification de domaine de compétences.

Stratégies de consolidation ou de développement d'un champ disciplinaire et/ou de recherche

41

Dans certains cas, ce sont des logiques de recherche ou de laboratoires qui interviennent dans la détermination du contenu du diplôme. Ces pratiques sont particulièrement présentes dans l'élaboration des maquettes de formations des masters professionnels (17). Les laboratoires de recherche sont dans ce cas à l'instigation de la création des diplômes. Les contenus sont alors déterminés par la configuration de la recherche et d'un domaine à y développer. La construction d'un nouveau diplôme permet ainsi de valoriser telle spécialisation de recherche plutôt que telle autre, entraînant la valorisation de tel groupe d'enseignants-chercheurs. Le domaine d'enseignement lié au domaine de recherche que les porteurs de projet jugent bon de développer, va être au principe de l'identification des domaines professionnels ou des débouchés ciblés.

17 - L'arrêté de création du master professionnel prévoit de relier la formation à des composantes de recherche.

La construction des masters permet alors d'intervenir sur la structuration ou la reconfiguration des laboratoires de recherches. Ce sont des stratégies individuelles (carrière, pouvoir, poste, recrutement) ou encore des stratégies portées par les structures de recherche (recrutements, thèses, visibilité des spécialités de recherche, etc.) qui interviennent ici en tant qu'éléments de détermination des projets.

Un enseignant porteur d'un projet de création d'un master professionnel

« Les discussions autour de la création du diplôme ont été difficiles. Il y a une rivalité qui correspond à l'institution dans laquelle on est. Un diplôme c'est aussi un lieu de pouvoir, un lieu de lisibilité des travaux de recherche individuels, etc. On n'existe pas si on n'est pas visible. On a plus de mal à faire venir des étudiants dans les équipes de recherche, à monter des projets. L'inscription des enseignants dans le diplôme n'est pas non plus extérieure à la question des carrières enseignantes, et puis, on est enseignant-chercheur, donc il y a l'aspect recherche qui est fortement présent. Il y a des jeux institutionnels, politiques, financiers et administratifs fortement présents. S'il y a une cinquième année dans tel domaine clairement identifié, ça veut dire que ça crée une filière et ça permet d'attirer plus d'étudiants dans ce domaine. Ça veut dire que l'équipe qui a créé le diplôme va attirer plus d'étudiants et donc va voir son importance augmenter. C'est la réalité. Qui dit plus d'étudiants, dit plus de moyens. Des étudiants vont s'orienter vers la recherche et renforcer la sous-discipline et l'équipe. Il y a des enjeux en termes de nombre de thèses, donc en termes d'activité de labo. »

L'implication des milieux professionnels dans l'élaboration des contenus de la formation

Le processus de construction des diplômes est très majoritairement à l'initiative d'enseignants dont les pratiques et les finalités sont endogènes au système universitaire, et très rarement l'expression d'une « demande » et de « besoins » émanant des milieux professionnels. Néanmoins, la recherche a permis de distinguer plusieurs degrés d'implication des acteurs économiques dans cette construction.

Dans un premier cas de figure, largement majoritaire, l'intervention formelle des milieux professionnels dans l'élaboration des contenus est postérieure à la réalisation d'un projet d'habilitation pré-construit en interne par l'équipe enseignante. Ces acteurs économiques (18) sont surtout sollicités dans le but d'apporter leur soutien

18 - Les universitaires s'adressent surtout à des associations professionnelles ou des organisations patronales interprofessionnelles jouissant d'une reconnaissance institutionnelle propice à la valorisation des projets de formations.

formel (lettre de soutien) au dossier d'habilitation et de cautionner *a priori* la qualité de la formation. Les modalités de fonctionnement du diplôme et le contenu des formations sont donc dans un premier temps construits en interne au sein de la filière et le plus souvent au regard des compétences disponibles (enseignants faisant partie de l'effectif et pouvant assurer les enseignements), des injonctions d'ordre financières, des critères d'habilitation imposés par le Ministère ou encore du créneau de formation hypothétiquement « porteur ». Après l'élaboration d'une première version, celle-ci est ensuite proposée aux partenaires susceptibles de s'inscrire dans le projet. L'un des critères essentiels des diplômes professionnalisés étant leur orientation professionnelle et la participation des professionnels à la formation, il s'agit alors pour le porteur de projet de s'inscrire dans ce qui ressemble à un processus de « démarchage » du dossier produit. Les sollicitations sont également de nature plus pragmatique consistant à planifier l'intervention de professionnels dans l'enseignement, et à trouver un certain nombre d'entreprises acceptant l'accueil d'étudiants stagiaires. Les discussions sur le fond, si elles ont lieu, se résument pour les structures professionnelles à l'énonciation de profils de compétences rattachées à des contextes de production particuliers ; profils qui peuvent selon les cas délimiter les contenus très explicitement professionnels de la formation.

Dans d'autres cas, plus rares, l'intervention formelle des professionnels intervient en amont, c'est-à-dire dès la phase d'élaboration d'un premier projet d'habilitation. Dans ce cas de figure, ceux-ci sont inscrits depuis plus ou moins longtemps dans un réseau relationnel, dans lequel figure l'UFR, l'IUT ou la filière de formation. Leur participation à la construction, sans prendre forcément la forme de rencontres institutionnellement organisées, se résume souvent à des rencontres informelles participant à l'orientation des champs de compétence à développer, des types d'emplois à cibler ou encore des contenus de la formation. Certains professionnels ont ainsi joué un rôle d'interlocuteur réactif sur des projets qui leur ont été proposés en précisant les champs de compétence à développer et ainsi rendre le projet plus précis ou recevable. Pour certains diplômes, des contacts sont noués avec des entreprises, à la faveur de relations déjà instituées à l'occasion de formations antérieures.

Enfin, dans quelques cas, très singuliers, la construction des diplômes professionnalisés résulte d'une demande externe et d'une construction dans une très large mesure structurée par les acteurs économiques.

CONCLUSION

La professionnalisation constitue véritablement un axe majeur des politiques éducatives récentes, tant à l'échelon national que communautaire. L'ouverture de l'Université au monde de l'entreprise, par le développement de partenariats institutionnels entre acteurs universitaires et acteurs économiques, est partout invoquée avec pour leitmotiv le retour au plein-emploi et l'amélioration des conditions d'insertion professionnelle des diplômés. Au-delà des pratiques discursives servant à légitimer les chantiers politiques en œuvre, cet article a permis d'analyser le processus concret de construction des formations professionnalisées et de dégager les déterminants et les enjeux réels de ce mouvement. Les résultats empiriques montrent que les objectifs constituant les éléments essentiels de l'argumentaire politique valorisant la professionnalisation dans l'Université, ne ressortent pas comme centraux dans la construction effective des formations ; invalidant ainsi la thèse selon laquelle les formations professionnalisées seraient la résultante du jeu de « l'offre et de la demande de main-d'œuvre sur le marché du travail ». La professionnalisation apparaît essentiellement comme un processus endogène au champ de la formation. Ces enjeux politiques ont à voir avec une redéfinition des modes de production des diplômes, de leur organisation et de leur contenu. Plus largement, elle pointe une mutation progressive du système de financement, de régulation et de pilotage de l'Université. Assistons-nous au passage progressif et discutable d'un modèle de service public vers un modèle d'efficacité économique ?

BIBLIOGRAPHIE

AGULHON C. (1994). *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Éditions de l'Atelier.

AGULHON C. (2004). « La formation continue à l'université. Logique républicaine ou logique libérale ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3.

AUBRY C., DAUTY F. (2004). « Professionnalisation du supérieur : entre dynamique des emplois et des modes de recrutement et conséquences de la hausse d'éducation des jeunes : le cas des formations banque », in « L'enseignement supérieur, grandes évolutions depuis 15 ans », *Éducation et Formations*, n° 67, p. 117-122.

BEL M. (2003). « La professionnalisation de l'enseignement supérieur : une recherche d'efficacité conduite par de multiples logiques », *Knowledge, Education, and Future Societies*, SASE.

BEL M. (2004). *Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles*, quatrième journée de la proximité, Marseille, 17 et 18 juin.

- BOURDONCLE R. (2000). « Autour des mots : Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- CUSSÓ R. (2004). *La méthode ouverte de coopération en Europe : des statistiques pour un nouveau paradigme de politique d'éducation*, séminaire RAPPE, 24-25 mai, Paris.
- GIRET J.-F., MOULLET S., THOMAS G. (2002). *Retour sur la définition de la professionnalisation de l'enseignement supérieur*, communication aux journées d'étude du RAPPE.
- HCEE (1988). *Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ? Une autre approche de l'avenir*, rapport présenté au ministre de l'Éducation nationale, Paris : La Documentation française.
- KLETZ F., PALLEZ F. (2001). *L'offre de formation des universités : création de diplômes et stratégie d'établissement*, École des Mines de Paris (juin).
- LAVAL C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise : le néolibéralisme à l'assaut du service public*, Paris : Éditions La Découverte.
- MARCYAN Y. (2006). *La construction des diplômes professionnalisés à l'université Nancy 2 : formes et enjeux*, rapport de recherche, université de Nancy 2/GREE (septembre).
- MARCYAN Y. (2006). *Construction de la professionnalisation dans la formation universitaire : quel développement pour quels enjeux ?* communication au 2^e congrès de l'AFS, Bordeaux (septembre).
- Ministère de l'Éducation nationale (1991). *Université 2000. Quelle université pour demain ?* Paris : La Documentation française.
- MAILLARD D., VENEAU P., GRANDGERARD C. (2004). « Les licences professionnelles. Quelle acception de la professionnalisation à l'université ? », *Relief* n° 5, Céreq (juin).
- Monaco A. (1993). *L'alternance école-entreprise*, Paris : PUF.
- MUSSELIN C. (2001). *La longue marche des universités françaises*, Paris : PUF.
- TANGUY L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*, Paris : La Documentation française.
- VINCENS J., CHIRACHE S. (1992). *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport de la commission au HCEE.

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.

UNE PRATIQUE PIONNIÈRE À L'UNIVERSITÉ

LE CAS DES MASTERS DE FORMATION DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS

MARIE-LAURE VIAUD*

Résumé *Cette recherche se fonde sur des entretiens menés avec les responsables de sept masters de formation de formateurs d'enseignants. Elle montre que le développement de ces diplômes est essentiellement dû à la conjonction entre une demande accrue pour ce type de formation et le fait que la réforme du LMD permettait d'obtenir plus facilement leur ouverture. Si tous partagent une même conception de ce que doit être une telle formation, les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, pour pouvoir exister, à trouver des arrangements, contourner les règles établies, et ce faisant, à inventer des formes pionnières d'enseignement. Cependant, tous ne s'engagent pas dans cette voie.*

Plusieurs masters de formation de formateurs d'enseignants ont été créés ces dernières années, alors qu'il n'existait aucune formation de ce type dans les universités françaises. Nous avons là un exemple d'apparition et de développement, en quelques années, de nouvelles formations qui, pour plusieurs d'entre elles, ont pris des formes originales : mise en place de nouvelles temporalités (alternance entre travail autonome et temps d'enseignement ; enseignement tout ou en partie à distance...), formation conjointe de publics différents – notamment des formateurs d'enseignants et des formateurs de travailleurs sociaux... Leur étude peut éclairer la question de la constitution de l'offre de formation et, plus généralement, la question de l'apparition de pratiques pionnières dans l'enseignement supérieur.

Après avoir présenté la méthodologie, nous traiterons successivement des deux principales questions posées par la création de ces diplômes : d'une part, pourquoi ces masters apparaissent-ils *maintenant* ? D'autre part, sont-ils construits sur le même modèle, en quoi se ressemblent-ils, en quoi se différencient-ils ?

63

* - Marie-Laure Viaud, INRP (Service d'histoire de l'éducation).

Cette recherche a d'abord nécessité de repérer les masters visant à former des formateurs d'enseignants en recueillant les plaquettes de présentation d'un certain nombre de ces diplômes. En effet, s'il existe une liste des formations en Sciences de l'éducation (1), elle ne mentionne que les intitulés des masters, qui ne sont pas toujours explicites.

L'histoire et le fonctionnement de sept de ces formations ont été étudiés. Elles ont été choisies parce qu'elles semblaient concerner plus particulièrement la formation des formateurs d'enseignants et pour des raisons de faisabilité (proximité de Paris ou possibilité de rencontrer leurs responsables). Les plaquettes de présentation de ces diplômes ont été comparées, et des entretiens semi-directifs approfondis avec des personnes très impliquées dans leur fonctionnement (le responsable ou l'initiateur dans la plupart des cas) ont été menés (2).

Deux de ces masters s'adressent essentiellement à des enseignants, l'un ne reçoit pratiquement que des formateurs du travail social, et quatre d'entre eux se destinent à un public varié comprenant des enseignants, des formateurs du monde de la santé, du secteur associatif et du travail social (infirmier (es) ou formateurs d'infirmier(e)s, de travailleurs sociaux, d'éducateurs...), ainsi que des étudiants en formation initiale pour trois des quatre masters. Dans tous les cas, les questions touchant à la formation des formateurs d'enseignants ont été principalement examinées.

Les données ont été recueillies auprès d'une seule personne pour chaque master, et n'ont pas été confrontées avec des observations de terrain : elles sont donc par là même limitées. D'autre part, on sait que les enseignants ne décrivent pas facilement leurs pratiques, et plus encore, ne parlent pas facilement de leurs difficultés. Enfin, seuls sept masters ont été pris en compte, alors qu'il en existe une douzaine en France. Par conséquent, les résultats présentés ici constituent essentiellement des pistes indicatives qui demanderaient à être confirmées.

Le terme « formateur » induisant une confusion (il peut s'agir des enseignants de l'université mais aussi des étudiants), on a choisi d'utiliser l'expression « les responsables de ces formations » pour parler des personnes interrogées, même s'il s'agit dans certains cas d'enseignants très impliqués mais non responsables institutionnellement de la formation. Par ailleurs, on utilisera le terme de « master » pour désigner l'ensemble de ces diplômes, même si l'un d'eux, aujourd'hui fermé, était un DESS. Enfin, on a donné aux masters étudiés des noms fictifs (masters A, B, C...) par lesquels on les désignera.

1 - Cette liste a été établie par Alain Marchive pour l'AECSE (Association des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation).

2 - Pour l'un des masters, je n'ai pu réaliser qu'un entretien par téléphone.

CRÉATIONS

En 1999, le DESS de Clermont-Ferrand était le seul diplôme de ce type en France. À la rentrée 2001, ils étaient trois (Clermont-Ferrand, Caen, Montpellier). À la rentrée 2006, il en existait au moins dix (Caen, Montpellier, Nantes, Aix-en-provence, Toulouse, Lille, Nancy et trois à Paris), sans compter les projets non aboutis (Rouen, par exemple). Comment expliquer qu'ils se soient ainsi multipliés ?

Former les formateurs d'enseignants : une nécessité objective... depuis longtemps

Ces masters apparaissent parce qu'ils répondent à un besoin. Les enseignants qui deviennent formateurs d'enseignants sont aujourd'hui recrutés sur le critère de leurs compétences pédagogiques, mais ne sont pas formés pour exercer cette fonction. Il n'existe actuellement pratiquement aucune formation qui le permette. Les formations proposées par les plans de formation des IUFM ou en formation continue portent essentiellement sur l'activité de l'enseignant du primaire et du secondaire, mais ne forment pas aux compétences professionnelles spécifiques des formateurs (Caspar, 2002). Par ailleurs, elles sont généralement de très courte durée.

Mais la nécessité objective de former les formateurs de formateurs suffit-elle à expliquer la multiplication récente de ces masters ?

La nécessité de ces formations était déjà établie et suscitait déjà de l'intérêt il y a près de 25 ans : « On observe de nombreuses modifications [...] dans la conception que l'on se fait de l'instituteur ou du maître d'école de base, ainsi que dans l'enseignement qu'on lui demande de donner [...]. Or, la formation des professeurs d'école normale [n'a pas connu] une évolution et des mutations qui auraient précédé ou du moins accompagné ces changements ». Mais « rares sont ceux qui, aujourd'hui, ne reconnaissent pas la nécessité d'une formation pédagogique nouvelle et beaucoup plus poussée des instituteurs, et par conséquent de leurs formateurs [...]. Ces formations font l'objet de discussions souvent passionnées, de débats sans fin, de livres et d'articles sans nombre qui intéressent tous les secteurs de l'opinion et auxquels se mêlent ou contribuent les responsables de l'administration scolaire, jusqu'à l'échelon le plus élevé, les associations et syndicats d'enseignants, les professeurs d'école normale de tous niveaux et des universités. Les universités se sentent désormais [...] concernées » écrivait déjà R. Lallez en 1982 (p. 22).

Plusieurs tentatives ont été faites pour créer de telles formations, mais aucune n'a connu un développement important ou n'a perduré. Ainsi, un « Centre national de formation des inspecteurs départementaux et des professeurs d'école normale » est créé en 1974. La formation des professeurs d'école normale n'est pourtant pas instituée pour autant : « Elle n'est inscrite dans aucun texte officiel, elle n'est pas

obligatoire [...], elle n'entraîne aucune amélioration de rémunération, et elle n'est d'ailleurs pas sanctionnée » (Lallez, *op. cit.*, p. 23). Ce centre ne forme d'ailleurs qu'une trentaine de personnes par an, soit un tiers seulement de celles qui en font la demande (3). Il est fermé par J.-P. Chevènement en 1986. Autre exemple : en 1983, une recherche de l'INRP (Leselbaum, 1989) conclut à la nécessité de former les conseillers pédagogiques du second degré. Suite à cela, une dizaine de modules de formation qui leur sont destinés sont expérimentés (Pelpel, 1996, p. 77-78). Une note de service du 7 mai 1985 concernant les conseillers pédagogiques, enjoint à la MAFPEN de mettre en place cette formation. Mais en 1996, P. Pelpel estime encore que la formation des formateurs de terrain (premier et second degré) est « sporadique, précaire, discontinue » : les actions mises en place « ici ou là » par les MAFPEN, les IUFM ou les plans départementaux de formation continue « ne touchent, au mieux, que quelques dizaines de participants, le plus souvent pour quelques heures seulement » (4).

La question reste donc entière : comment expliquer le récent développement de ces masters ? Les chercheurs en psychologie sociale ont montré que les mentalités ne peuvent évoluer que s'il existe une pression forte, des espaces de liberté et des modèles nouveaux (Mucchielli, 1994, p. 51). Dans quelle mesure cela s'applique-t-il à la situation présente ? C'est ce que nous proposons d'examiner à présent.

Une demande accrue pour ce type de formation

Existe-t-il une pression forte ?

66

Les travaux qui portent sur cette question montrent que les formateurs d'enseignants ne sont que très peu demandeurs de formation, en particulier parce qu'ils vivent leur fonction sur le mode du compagnonnage : « La plupart des formateurs de terrain s'engagent sans être convaincus qu'ils ont besoin de compétences nouvelles et différentes de celles qu'ils mettent en œuvre dans leurs classes [...]. Ils pensent qu'ils doivent conduire le stagiaire à faire comme eux, parce qu'ils sont de bons enseignants et qu'on les a choisis pour cette raison » (Perrenoud, 1994, p. 19-44).

Néanmoins plusieurs facteurs amènent à penser qu'il existe, chez les enseignants et les formateurs, une demande de formation au niveau master plus importante que par le passé.

Les formateurs d'enseignants du premier degré ne sont pas tous licenciés, mais ils encadrent aujourd'hui de jeunes enseignants titulaires d'au moins une licence. Ils vivent difficilement le fait d'être moins diplômés et moins armés sur le plan théorique

3 - Toutes les informations concernant ce centre proviennent de LALLEZ (*op. cit.*, p. 23-24), et d'un entretien avec A.-M. Chartier, qui dirigea ce centre pendant un an.

4 - Ce constat date de 1996, mais il semble encore d'actualité.

et conceptuel que les stagiaires qu'ils encadrent : « Ils avaient la légitimité pratique, mais ils se trouvaient en face de gens qui étaient plus costaux qu'eux du point de vue des diplômes et qui étaient quelque fois plus payés qu'eux [...]. Ils ont eu un sentiment de non-considération, et le sentiment de n'avoir pas la légitimité intellectuelle à la hauteur de leur légitimité institutionnelle. Et du coup, beaucoup étaient intéressés symboliquement par cette formation qui leur donnait un sentiment de se reconsidérer à leurs propres yeux » (5). « Les anciens conseillers pédagogiques se retrouvent avec des formations inférieures à celles des jeunes enseignants ou des jeunes professeurs, et il y a donc le besoin de se constituer une identité qui leur permette d'avoir un statut et des compétences : de répondre à la demande. Ils veulent asseoir, au plan théorique, conceptuel, leurs connaissances empiriques » (master E).

D'autre part, dans un contexte où la formation continue est en danger pour des raisons économiques (les enseignants qui suivent un stage doivent être remplacés : c'est coûteux et cela peut susciter le mécontentement des parents qui se plaignent des absences des enseignants) et pour des raisons idéologiques (les approches transversales et pédagogiques étant souvent remises en cause au profit d'approches purement disciplinaires sous le contrôle des inspecteurs), les formateurs en formation continue sont demandeur d'un tel diplôme qui les légitime en attestant de leur expérience et de leurs compétences.

L'analyse de pratique s'est beaucoup développée depuis qu'en 2001 une circulaire a prévu que les enseignants qui sortent d'IUFM et qui prennent leurs fonctions pourront bénéficier de groupes d'analyse de pratique. Il est possible que cela ait suscité, chez les formateurs, une demande de formation dans ce domaine.

Interrogés sur leur public, les responsables de quatre masters indiquent que les formateurs de terrain (maîtres-formateur, conseillers pédagogiques du premier ou du second degré...) sont beaucoup plus nombreux que les formateurs en IUFM à vouloir suivre ces diplômes (6). On peut se demander si la demande de formation des formateurs de terrain ne provient pas du fait qu'il leur serait de plus en plus difficile d'accompagner de jeunes enseignants débutants, du fait aussi que l'entrée dans le métier s'accompagne souvent d'une « crise identitaire » forte (doutes sur le choix de ce métier, par exemple).

5 - Entretien avec A.-M. Chartier, à propos d'un des masters dans lequel elle a enseigné.

6 - Il est possible que les formateurs d'IUFM appartiennent à une génération d'enseignants recrutée lors de la création des IUFM (et recrutée à l'époque parmi des enseignants qui avaient déjà de l'expérience), qui est moins demandeuse de formation, parce qu'ils sont encore sur une « pédagogie du modèle » et parce qu'ils sont à quelques années de la retraite. Ceux qui exercent à mi-temps dans leurs classes et à mi-temps en IUFM auraient plus de contraintes horaires et moins de disponibilité que les formateurs de terrain. En revanche, les formateurs de terrain seraient plus nombreux à avoir eu connaissance de l'existence de ces formations : « Les contacts se sont faits sur ce réseau qui est probablement plus dense que le réseau des formateurs d'IUFM. Les gens se connaissent plus entre eux. » (master B)

Les responsables des formations étudiées affirment qu'il y a, chez leurs étudiants, une vraie demande de formation, mais également de certification: un certain nombre d'entre eux espèrent une évolution de carrière et/ou souhaiteraient changer de métier. Ceci s'inscrit dans un contexte où les enseignants du second degré sont de plus en plus nombreux à songer à une reconversion professionnelle: un tiers d'entre eux (contre un sur cinq en 2002) envisagent de cesser d'activité. Et parmi eux, si 29 % envisagent de quitter définitivement l'enseignement, mais « 38 % souhaitent avoir une mobilité partielle avec des services partagés (second degré/IUFM, second degré/formation continue, second degré/supérieur) et 23 % une mobilité totale temporaire » (7).

Par ailleurs, depuis les années 1990, les IUFM recrutent au niveau de la licence. Cela a entraîné une modification du public des Sciences de l'éducation: jusqu'il y a une dizaine d'années, il était constitué à 80 ou 90 % d'enseignants déjà en exercice, alors qu'il est maintenant majoritairement constitué d'étudiants en formation initiale. Mais tous ces étudiants ne deviennent pas enseignants: le problème de leur avenir se pose. Or, les formations universitaires se professionnalisent de plus en plus, et les étudiants sont de plus en plus nombreux à vouloir suivre ce type de formations. Selon deux des personnes interrogées, ce type de masters pourrait donc constituer un débouché pour ces étudiants issus de formation initiale.

De plus, les enseignants qui désiraient suivre une formation en Sciences de l'éducation s'inscrivaient autrefois en licence, puisqu'ils étaient formés au niveau bac. Aujourd'hui, ils sont demandeurs de formation de type master puisqu'ils possèdent déjà une licence. Pour Alain Marchive, leur demande de formation se fait sentir aujourd'hui en raison du décalage entre le moment où ces enseignants sont sortis de l'IUFM avec le niveau licence et le moment où ils ont voulu se former: « *Quand on est nouvel enseignant, on ne veut pas se former à l'université. Mais dix ans après, par contre: oui* ».

La réforme du LMD: une opportunité

Il semble que la réforme du LMD a créé un espace de liberté en permettant une remise à plat des maquettes de formation. À l'exception de deux DESS créés en 2001 (et qui ont été transformés en master sans modification notable), la plupart des masters étudiés ont été mis en place à cette occasion. Le passage au LMD n'a pas

7 - Toutes les informations de ce paragraphe proviennent de: DEP, *Note d'information*, 05-07, « Portrait des enseignants de collège et lycée », mai-juin 2004, Ministère de l'Éducation nationale.

été le déclencheur : souvent, les projets existaient déjà (8). Mais les enseignants se sont saisis de cette opportunité pour obtenir de la tutelle la création de nouveaux diplômes. Ils ne sont pas les seuls : le passage au LMD a permis la création d'enseignement nouveaux dans 80 % des universités (9).

Plusieurs équipes ont profité d'opportunités locales qui se présentaient. Le master B prend la forme de l'enseignement à distance par le biais d'une plate-forme multimédia : il a été monté grâce à l'appui de l'université qui voulait faciliter le développement de telles formations. L'université où se trouve le master E voulait favoriser le développement des formations professionnalisantes en fin de cursus : elle a donc soutenu ce projet de diplôme. De même, l'université d'appartenance du master C entendait développer les partenariats internationaux : le master étudié ayant une option de formation à distance pour des cadres du système éducatif vietnamien et cambodgien, ils ont été « *soutenus par la présidence de l'université qui nous a facilité les choses en termes de montage du dossier* ». Ainsi, ces contextes locaux, en leur « *rendant les choses plus faciles* », ont créé pour eux un espace de liberté.

Un modèle nouveau

Des formations assez proches existent depuis assez longtemps. Ainsi, de 1990 à 1998, il a existé à l'université Paris X un DESS intitulé « *Cadres pédagogiques de la formation d'adultes* », dont l'option « *Analyse de pratiques* » formait les formateurs d'enseignants (essentiellement des formateurs d'adultes, comme les enseignants des GRETA) à l'animation de groupes de type Balint. De telles formations de ce type se sont aussi développées à l'étranger, en Suisse par exemple. Mais aucune ne concernait, en France, les enseignants du primaire ou du secondaire. En 1991, Michel Fayol avait proposé un projet de ce type au ministère : il avait été refusé. En 1999, le cabinet de C. Allègre l'a recontacté pour lui proposer de monter un tel DESS, en quelque sorte à titre expérimental (10). L'institution n'a vraiment soutenu cette expérience que pendant deux ans : mais cela a été suffisant pour permettre l'apparition en France d'un modèle nouveau de formation des formateurs d'enseignants.

69

8 - Une des enseignantes du master E souhaitait déjà mettre en place une formation de ce type en 2002. Le projet du master B avait vu le jour dès 2001, mais les années 2002 et 2003 ont été consacrées à la mise en place de la maquette puis à la création, assez lourde, d'une plate-forme multimédia. Dans l'université où le master G a été monté, un projet de DESS avait déjà été proposé deux ans plus tôt, mais refusé par la présidence de l'université.

9 - Agence de Mutualisation des universités : « *Enquête sur la mise en œuvre du LMD de 2002 à 2004 dans les formations de sciences et technologies et les formations de lettres et langues. Synthèse* » (texte adopté le 5 octobre 2005 par le Comité de suivi de la licence), cf. : <http://www.amue.fr/Dossier/LMD/ReflexionsTravaux.aspx>.

10 - Cf. dans ce numéro, l'entretien avec Michel Fayol.

L'essentiel n'est pas qu'un modèle nouveau existe. Les chercheurs qui ont étudié la diffusion des innovations ont montré que lorsque les médecins ou les agriculteurs prenaient connaissance d'une innovation en lisant des revues professionnelles ou des résultats de recherches, ou par d'autres moyens d'information de ce type, ils n'adoptaient pas les nouveautés ou les adoptaient très lentement. En revanche, plus ils avaient de discussions entre pairs, plus ils adoptaient rapidement les innovations. Les interactions sociales sont donc indispensables pour qu'une nouveauté soit acceptée (Louis, Marks, 1998) (11). Il semble qu'une réunion tenue par l'AECSE en 2002 et consacrée à la présentation des DESS existants (dont celui de Clermont-Ferrand) (12), ait joué ce rôle. En effet, plusieurs des acteurs interrogés affirment que c'est à cette occasion qu'ils ont pris connaissance de l'existence de ce type de diplômes et que l'idée leur est venue de « *se joindre à cette dynamique* », comme le disent deux d'entre eux : « *À l'AECSE, on a su que ça existait par ce type de psycho et on s'est dit : les Sciences de l'éducation devraient monter des trucs comme ça* » ; « *Je me souviens qu'A. avait été à une réunion de l'AECSE et avait été à la pioche aux informations pour savoir ce qui se faisait* ». Ainsi, si Michel Fayol n'est pas le premier à avoir monté un DESS de formation des formateurs d'enseignant, il est, dans l'imaginaire collectif des responsables des masters étudiés, le « père fondateur » mythique. Et l'on sait que dans les groupes d'innovateurs, les pères fondateurs subissent tous le même sort : ils se retirent – plus ou moins contraints, plus ou moins volontairement – de l'innovation qu'ils ont impulsé, laissant leurs successeurs la reprendre et, parfois, la transformer... (Viaud, 2005).

Tout cela pose un problème plus général : comment les innovations menées dans l'enseignement supérieur se diffusent-elles ? Il existe peu de travaux dans ce domaine. Il est certain que les enseignants-chercheurs forment des mondes d'interconnaissance en raison de leur participation à des manifestations scientifiques ou à des instances communes. De cette façon, ils « entendent parler » des diplômes montés par les uns ou les autres, mais ces informations restent fragmentaires, éparses. Ils ne connaissent pas vraiment les pratiques des uns ou des autres : les responsables interrogés dans le cadre de cette recherche ont dit avoir le sentiment de participer à une « dynamique » collective en créant ce master, mais aucun ne savait combien de ces masters existaient, et n'a pu dire quels sont leurs points communs et leurs spécificités.

Ces masters se sont donc développés depuis quelques années en raison de la conjonction de plusieurs facteurs. Il est probable que la demande de telles formations

11 - On peut aussi se référer aux travaux de Lewin (1947) qui, dans son travail sur la modification des habitudes alimentaires des ménagères, a établi la supériorité de la discussion de groupe par rapport à la conférence.

12 - Source : compte rendu de la réunion de l'AECSE du 23 mars 2002 consacrée à « La formation des formateurs d'enseignants et l'élaboration de DESS ».

soit plus forte, les formateurs d'enseignants étant davantage en attente de formation, de légitimation et de certification, et les étudiants en formation initiale en sciences de l'éducation étant plus nombreux à vouloir suivre des formations professionnalisantes. Simultanément, la création du DESS de Clermont-Ferrand en 1999 avait permis l'apparition d'un modèle nouveau, alors que le passage au LMD créait un espace de liberté permettant d'obtenir plus facilement la création de nouveaux masters.

CONTENU ET ORGANISATION DE LA FORMATION

Une même conception de ce que doit être une formation de formateurs d'enseignants

Cette recherche montre que les diplômés étudiés participent d'une même conception de ce que doit être une formation de formateurs d'enseignants, et sont bâtis selon des modalités présentant des similitudes assez importantes.

Développer les compétences professionnelles spécifiques des formateurs

Toutes ces formations visent à développer les compétences professionnelles spécifiques des formateurs. Elles se distinguent ainsi des formations proposées par les plans de formation des IUFM qui, pour Pierre Caspar, portent essentiellement sur l'activité de l'enseignant du primaire et du secondaire, mais « laissent à la marge les questions d'ingénierie de formation et de compétences professionnelles spécifiques des formateurs » (*op. cit.*, 2002). Quelles sont ces compétences, et comment les développer ?

Pour les responsables de ces masters, un des points les plus importants – voire le plus important – est d'amener les formateurs de formateurs à savoir analyser des situations de travail et des pratiques de formation : « *Travailler de manière très importante sur la compétence de réflexivité critique des formateurs [...], c'est-à-dire que le formateur soit capable d'analyser la situation de formation, le territoire de formation sur lequel on le missionne. Et qu'à partir de là, il soit capable de construire, du point de vue de l'ingénierie de formation, une offre qui soit calibrée par rapport à l'analyse de la situation, du contexte, du public, des contraintes économiques...* » (master C) ; « *Analyser les situations de travail, les interactions qui se passent, et ensuite comment accompagner, comment conseiller* » (master E). Un grand nombre d'étudiants étant déjà formateurs, il faut donc les amener à construire une posture réflexive vis-à-vis de leurs propres pratiques.

Pour atteindre ces objectifs, toutes les formations étudiées veulent lier la théorie et la pratique en partant des « pratiques réelles » des formateurs et de l'analyse de ces

pratiques. Elles se différencient ainsi des formations axées sur l'ingénierie de la formation et conçues à partir de référentiels de compétences. En effet, pour les personnes interrogées, c'est de cette façon que les formateurs devront former les enseignants : « *La formation d'enseignants, c'est une formation d'accompagnement par l'analyse de la pratique, et donc on doit faire la même chose pour la formation de formateurs* » (master D).

Le stage et le mémoire professionnel de stage occupent donc une place centrale. Leur conception du stage se rapproche de ce que Ryan *et al.* (1996) appellent le « stage articulé » : « Le stage est conçu comme développant des liens entre la théorie et la pratique » (Bourdoncle, Lessard, 2003, p. 131-182). Pour eux, ce n'est pas l'expérience du stage en elle-même qui est formatrice, mais le fait de donner au stagiaire « les moyens de prendre une distance par rapport à ce qu'il vit pendant le stage » (*ibid.*, p. 145) et de l'interpréter. Le mémoire professionnel, lui, consiste à analyser une action de formation que l'on a soi-même menée ou observée.

Leur souci de lier la pratique et la théorie n'est pas sans poser des problèmes de faisabilité. Premièrement, les contraintes de temps et d'organisation ne permettent pas toujours de partir des pratiques : « *On est un peu en contradiction avec nous-mêmes dans la mesure où on fait un premier semestre théorique et un second semestre plus pratique, ce qui n'est pas dans l'optique qu'on leur propose qui est de partir des situations de travail pour analyser, théoriser ensuite. Donc là on est un peu en contradiction. Mais en même temps, je ne vois pas comment on pourrait faire. Les jeunes qui arrivent en formation initiale ont quand même eu une initiation à différents concepts en licence, en M1, mais ceux qui arrivent en M2, on est bien obligés de remettre certains éléments...* » (master E). Deuxièmement, pour des raisons de temps, les enseignants qui exercent déjà comme formateurs effectuent quasiment tous ce stage sur leur lieu de travail habituel, même si les responsables de formation les incitent à se déplacer sur un terrain différent. Seul un des masters les contraint à effectuer un stage complémentaire, d'une durée de 50 heures, sur un terrain assez différent de celui où ils exercent habituellement : par exemple, dans une école d'infirmières pour un enseignant, dans un IUFM pour une infirmière, à l'étranger... Enfin, le mémoire est, partout, ce qui est le plus difficile pour les étudiants. Certains n'ont pas ou n'ont plus l'habitude des méthodes de travail universitaire et ont du mal à rédiger un travail aussi long. Mais surtout, leurs travaux sont souvent descriptifs : il leur est difficile d'aller au-delà et d'analyser les pratiques observées. Ils ont « *beaucoup de mal à prendre ce recul théorique, cette position réflexive par rapport à leurs propres pratiques, et à développer un véritable travail de réflexion sur leurs propres pratiques* » (master B) ; « *On a des mémoires trop descriptifs, qui justement n'embrayent pas sur la dimension recherche* » (master E).

Contenu des curriculum

Deux diplômes sont organisés en deux ans (M1 et M2). Les autres ne comportent qu'un M2, auquel ils facilitent l'accès aux salariés grâce à la VAE (validation des acquis de l'expérience). Toutes les formations prévoient des UE (unités d'enseignement) consacrées au stage, à l'encadrement du mémoire et aux questions méthodologiques qui lui sont liées. Toutes comportent des temps de formation spécifiquement consacrés à l'analyse de pratique. Il est difficile de comparer plus en détail le contenu des curriculums : les intitulés des EC ne le permettent pas et dans les entretiens, les personnes interrogées n'ont pas détaillé leur contenu.

Quelques masters présentent néanmoins des spécificités originales. Deux d'entre eux insistent fortement sur l'analyse des pratiques. Deux autres veulent donner une place importante aux TIC (Technologies de l'information et de la communication). Un des masters présente un cas particulier puisqu'il a une forte orientation psychanalytique et forme à l'animation de groupes de type Balint, en demandant aux étudiants de s'impliquer fortement dans un « travail sur eux-mêmes ». De façon générale, le contenu des formations varie en fonction du public ciblé (conseillers pédagogiques 1^{er} degré, formateurs IUFM..., etc.), des ressources locales et des travaux de recherche des enseignants-chercheurs.

Rapports entre les formateurs universitaires et les professionnels de terrain

La plupart des masters (à l'exception de deux d'entre eux pour lesquels je ne dispose pas de ces informations) ont établi un partenariat fort avec l'IUFM local. Cette collaboration s'appuie souvent sur une tradition de travail en commun dans les mêmes laboratoires de recherche. Une des initiatrices du projet du master E est devenue directrice de l'IUFM. L'université et l'IUFM ont monté ensemble le master B. Le master D a été pendant deux ans co-habilité par l'université et l'IUFM, et l'IUFM fait partie de l'équipe de pilotage du master depuis sa création. Les enseignants du master A n'étaient, à l'exception de l'initiateur du projet, pas ceux de l'université, mais des maîtres de conférences de l'IUFM et des intervenants extérieurs. Dans quatre cas au moins, les enseignants de l'IUFM assurent des heures de cours dans le master. Cela peut représenter une part importante de l'encadrement : ainsi, les enseignants de l'IUFM apportent « 30 à 40 % du temps en volume horaire » du master C. Dans deux cas (masters B et E), le partenariat prévoit que ces heures d'enseignement soient rémunérées par l'IUFM. Ces accords font partie des stratégies que les universités ont développées pour parvenir à monter ces diplômes sans bénéficier de moyen supplémentaire.

Si les personnes interrogées pour cette recherche ont largement évoqué les questions liées au partenariat entre leur université et l'IUFM, elles ont, en revanche, très peu parlé de la place et de l'intervention des professionnels dans ces formations. Cela peut éventuellement se comprendre en observant que ces masters présentent une double particularité. En effet, comme dans toute formation continue, une partie des étudiants sont déjà des professionnels, puisqu'ils exercent le métier auquel le master les destine. Mais de plus, beaucoup des universitaires qui enseignent dans ces formations ont été eux-mêmes des professionnels : ils ont exercé comme maître-formateur, inspecteur ou enseignant en IUFM. Les hésitations de l'une des personnes interrogées sont révélatrices de cette situation particulière : « ... Cette UE est investie par les formateurs... Enfin les formateurs c'est-à-dire les enseignants [...]. Les enseignants c'est-à-dire les étudiants... ». On peut donc faire l'hypothèse que la différenciation des rôles entre les universitaires et les professionnels est moins importante que dans d'autres formations professionnelles.

DES STRATÉGIES DIFFÉRENTES POUR RÉSOUDRE DES PROBLÈMES COMMUNS

Les masters étudiés présentent un certain nombre de ressemblances quant à leur conception du contenu de ces formations et des modalités pour y parvenir. En revanche, ces diplômes se différencient en fonction des solutions qu'ils ont imaginées pour résoudre trois des difficultés importantes auxquelles ils ont tous été confrontés : le problème de la faible disponibilité des formateurs, du statut de ces masters au regard de la formation continue et des injonctions de la tutelle.

74

Quelles stratégies pour permettre à un public peu disponible de suivre une formation assez lourde ?

La première difficulté rencontrée par tous les concepteurs de ces diplômes est la suivante : ce sont des formations très lourdes, difficiles à suivre par des professionnels en exercice, surtout lorsqu'il s'agit d'enseignants qui exercent déjà une double fonction, comme enseignant dans leur classe et comme formateur, ou qui résident loin du siège de l'université. Le problème ne se posait pas de la même façon lorsque les enseignants qui souhaitaient compléter leur formation s'inscrivaient en licence de Sciences de l'éducation, les enseignements de licence étant moins exigeants et proposés par un plus grand nombre d'universités.

Pour résoudre cette difficulté, les responsables des masters étudiés ont imaginé des stratégies très différentes les unes des autres, qu'il est possible de regrouper en quatre catégories (les unes ou les autres de ces stratégies pouvant se cumuler).

■ La première stratégie consiste à obtenir de l'institution que les enseignants soient libérés pour suivre la formation, c'est-à-dire qu'ils bénéficient d'un congé-formation ou au moins d'un aménagement de leur emploi du temps.

Deux formations se sont fondées sur ce principe. Les responsables du master A avaient envoyé des plaquettes de formation aux responsables hiérarchiques (inspecteurs d'académie, inspecteurs départementaux) « *dans toutes les académies, dans tous les rectorats et dans tous les départements* », afin que ceux-ci « *envoient en formation un pool d'enseignants* » en les faisant bénéficier d'« *au moins trois ou quatre mois de congé-formation* » ou d'un arrangement leur permettant de regrouper leur service et/ou d'être remplacés. Les responsables du master C avaient établi un partenariat avec leur rectorat, prévoyant que celui-ci leur enverrait des enseignants bénéficiant d'un congé-formation. C'est la solution qui semble présenter le plus d'avantages : les enseignants sont très disponibles, ils ont le sentiment d'avoir été « choisis » ce qui peut accroître leur motivation, etc. Mais son principal inconvénient réside dans la difficulté à mettre en place ce système et dans sa fragilité. Ainsi, dans le cas du master C, le partenariat établi avec le rectorat a cessé au bout de deux ans, lors du changement de recteur. Les initiateurs du master C auraient également aimé contractualiser un tel accord avec l'inspection d'académie (de façon à ce que les enseignants du primaire bénéficient d'une telle formation) et avec le ministère de la Santé (pour la formation des formateurs d'infirmiers et cadres-infirmiers) mais ils n'y sont pas parvenus.

Les responsables du master C et des autres masters (D, E et G) disent favoriser les solutions « souples » permettant aux enseignants de suivre plus facilement la formation : arrangements d'emploi du temps, décharges attribuées discrètement. Ainsi, après avoir précisé que la situation vient de changer cette année, un interviewé explique que jusqu'à présent, « *l'IUFM n'affichait pas toujours les décharges, alors qu'elle les donnait : elle ne voulait pas faire un appel d'air en disant : "Faites le master, vous aurez une décharge".* »

Le terme « arrangements » revient souvent :

« - ... Ils ont tous une sorte de congé partiel ?

- Oui, oui, ils ont des arrangements.

- Pour avoir un petit bout de congé-formation, quelque chose comme ça ?

- Oui, des arrangements.

- Ce n'est pas un congé-formation ?

- Non. Mais on a eu une infirmière de l'Éducation nationale qui a eu un congé à mi-temps. Avec les enseignants il y a des arrangements possibles, mais elle avait un travail plus lourd en horaire, donc elle avait obtenu un congé à mi-temps du rectorat... »

■ Deuxième type de stratégie déployée : s'il n'est pas possible d'obtenir que les enseignants soient libérés à plein-temps, il faut inventer des modalités originales d'organisation du temps et de l'espace qui leur permettent de suivre tout de même ce type de formation.

La forme la plus courante consiste à proposer une formation à distance utilisant Internet. Cette formation peut se dérouler uniquement à distance : c'est le choix du master B, qui propose une formation destinée essentiellement aux enseignants. Cela leur permet d'avoir, dans leurs effectifs, un tiers d'étudiants de Nouvelle-Calédonie. Des regroupements de trois jours sont organisés trois fois par an, mais ils ne sont pas obligatoires.

Il peut aussi s'agir d'une formation se déroulant à la fois en présentiel et à distance. Ainsi, le master D propose un suivi de mémoire à distance pour les étudiants qui habitent loin de l'université. Quant au master C, lorsque leur partenariat avec le rectorat a pris fin, ils ont imaginé une stratégie originale pour conserver un public de formateurs d'enseignants : *« Ce qui nous a sauvés, paradoxalement, c'est qu'on a répondu à deux appels d'offres internationaux, et depuis un an et demi, on a passé un accord international par la francophonie pour former des enseignants qui sont des cadres du système éducatif vietnamien et cambodgien »*. *« Une fois tous les deux mois, on part à trois, on va passer une semaine sur place. Les étudiants vietnamiens et cambodgiens quittent leurs différents établissements, et viennent assister à une semaine très intensive de séminaire »*. Une plate-forme d'enseignement à distance permet de mettre des cours en ligne et de suivre la rédaction des mémoires. Cette expérience les a conduits à monter cette année un nouveau dispositif destiné à une promotion constituée d'une vingtaine d'étudiants de Guadeloupe. Il se fonde sur l'établissement d'un partenariat avec la région Guadeloupe et l'IUFM Guadeloupe, qui permettra à ces étudiants de venir en métropole pour un regroupement.

Ces formes d'enseignement se multiplient : deux autres projets sont à l'étude. Mais, au-delà du fait que l'établissement des partenariats avec l'étranger ou les DOM-TOM et le montage d'une plate-forme multimédia prennent beaucoup de temps et d'énergie, on peut se demander dans quelle mesure ces modes de formations sont adaptés à la formation des formateurs d'enseignant. Est-il possible de former à distance au fait d'acquérir une position réflexive ? Cela nécessite un investissement très important de la part des enseignants-chercheurs qui passent un très grand nombre d'heures à communiquer par mails avec les étudiants, et en dépit de cela, il semble que certains étudiants ont du mal à y parvenir. *« On a plus de difficultés pour le mémoire professionnel qui est plus lourd, c'est très difficile de diriger un mémoire à distance comme ça »*. Les étudiants ont *« beaucoup de mal à développer un véritable travail de réflexion sur leurs propres pratiques »* (master B). D'autre part, une partie des étudiants abandonne assez rapidement.

Si l'enseignement à distance se répand de plus en plus, l'invention de nouvelles temporalités est une autre façon de permettre aux enseignants de suivre plus facilement les cours. Les enseignants du master C, après avoir mis en place des partenariats avec l'Asie du sud-est et la Guadeloupe, travaillent actuellement à l'invention de modalités permettant à une promotion de formateurs des Maisons familiales et rurales de suivre leur master. Ces enseignants habitent souvent assez loin de l'université, et leur employeur a la possibilité de les libérer à certaines périodes de l'année : leur formation sera donc organisée sous forme de séminaire bloqué d'une semaine, et ce pendant trois ans (pour l'obtention d'un M1 et d'un M2). Le master A se fondait sur une logique similaire : la formation, destinée à des enseignants venant de toute la France, « se déroulait par blocs de une, deux ou trois semaines de présence sur place ». Il s'agissait là d'une alternance entre théorie et pratique, mais aussi entre enseignement et travail autonome (préparation du mémoire professionnel).

■ Les deux types de solutions décrites ont en commun leur désir de permettre aux enseignants de suivre plus facilement ces formations. D'autres acteurs ont, en quelque sorte, inversé le problème en imaginant, pour être certains d'avoir assez d'étudiants inscrits, d'ouvrir le diplôme à un public plus large : formateurs dans le monde de la santé ou du travail social, étudiants en formation initiale. Parmi les quatre masters qui ont opté pour cette formule, deux la revendiquent comme un choix stratégique : « *En travaillant très tôt avec des professionnels du champ du travail social et de la santé, on avait l'idée qu'on s'assurait un réservoir d'étudiants* » (master C) ; « *C'était pour pouvoir exister* » (master E).

Dans deux de ces masters, tous les étudiants suivent la même formation (masters D et G), tandis que deux autres proposent des cours communs et des enseignements spécifiques correspondant aux domaines d'intervention envisagés (masters C et E). Plusieurs des initiateurs de ces masters auraient aimé, au départ, qu'ils soient centrés sur les enseignants (13). Après avoir expérimenté le mélange des publics, ils estiment que cela présente plusieurs avantages. Cela accroît beaucoup la richesse des échanges en permettant à chacun de connaître d'autres expériences. Mais surtout, il semble que les enseignants parlent beaucoup plus facilement de leurs pratiques que lorsqu'ils se trouvent dans un groupe constitué uniquement de leurs pairs : « *Entre formateurs d'enseignants, il y a une certaine pudeur, la peur du regard de l'autre. Alors que là, c'est plus présenté comme un échange de pratiques dans des milieux divers, et ça passe assez bien* » (master E). Le mélange entre étudiants en formation initiale et en formation continue présente également plus d'avantages que d'inconvénients : « *Les petits jeunes ont une aisance avec la théorie, l'université, le fait d'aller à la bibliothèque, etc., que les plus vieux ont un peu perdu. Et les plus vieux ont*

13 - Mais ils n'ont pas pu y parvenir, pour des raisons diverses : injonction de la tutelle, enjeu de pouvoir locaux...

des expériences professionnelles qui servent à alimenter les cours, à débattre et tout, donc l'osmose se passe très, très bien » (master E).

■ Une dernière solution consisterait à se faire connaître largement des enseignants et/ou de la hiérarchie, de façon à multiplier le nombre de candidatures et à pouvoir, ensuite, sélectionner uniquement les candidats les plus motivés. En effet, on peut supposer qu'il existe des enseignants suffisamment motivés pour suivre ce master, même en dehors de tout dispositif aidé, mais que ces enseignants ignorent que de tels masters existent parce qu'ils n'ont plus de lien avec le monde de l'université.

Cette stratégie a été pourtant peu mise en œuvre. Le master A est le seul à s'être fait largement connaître en diffusant des plaquettes à tous les inspecteurs potentiellement susceptibles de relayer les informations. Les responsables des six autres masters n'ont pas fait de démarches volontaires, importantes, visant à se faire connaître – seul l'un d'eux dit avoir envoyé des plaquettes de présentation du diplôme dans les IUFM de la région (14). Même s'ils disent le regretter et projeter de mieux se faire connaître dans l'avenir, on peut penser qu'ils ne l'ont pas fait car la démarche consistant à faire la promotion d'une formation en dehors du monde universitaire reste pour l'instant largement étrangère à la culture de l'université.

Pour un des responsables, « on n'a fait aucune publicité car si ça grossissait trop vite, on ne serait pas capable de répondre favorablement à la demande » (master C). En l'état actuel, les masters ne pratiquent pas réellement de sélection parmi les enseignants-candidats (15) : tous les candidats correspondant au profil de la formation sont acceptés : « On n'en refuse pas sauf les candidatures qui sont vraiment déplacées » (master B) ; « On ne sélectionne pas : on regarde une adéquation, c'est tout. » (master D). Mais s'ils se faisaient plus largement connaître, ne seraient-ils pas obligés de sélectionner leurs étudiants ? Peut-être préféreraient-ils l'éviter, la sélection restant encore largement « tabou » à l'université, du moins dans les disciplines dites « de gauche » comme les sciences de l'éducation ?

De plus, plusieurs responsables m'ont dit qu'ils n'accueillaient pour l'instant que des effectifs inférieurs à ceux pour lesquels leurs maquettes étaient habilitées, mais qu'ils préféreraient qu'il en soit ainsi dans un premier temps, la mise en place du diplôme et l'encadrement des étudiants demandant un investissement très important.

14 - Selon eux, les étudiants ont eu connaissance de l'existence de ce master grâce au « bouche à oreille », à Internet, au guide des études en Sciences de l'éducation, au livret de la formation continue, aux travaux et aux conférences des enseignants, aux informations relayées par les partenaires institutionnels (« Certains IEN travaillent avec nous, donc ceux-là sont informés, diffusent »). La situation des étudiants en formation initiale, qui ont eu des informations par le biais de l'université, constitue un cas à part.

15 - Il n'en est pas de même pour les étudiants en formation initiale.

Quel statut et quel financement pour des diplômés de formation initiale qui jouent, de fait, le rôle d'une formation continue ?

Les masters étudiés ont donc imaginé des stratégies très différentes les unes des autres pour s'adapter au défi posé par la faible disponibilité de leur public-cible.

Ces masters ont également tous en commun d'être confrontés à une autre difficulté : ils reçoivent en grande majorité (en totalité pour quatre d'entre eux) des professionnels pour qui il s'agit d'une formation continue. Ce sont pourtant des formations universitaires « classiques » fonctionnant comme des diplômes de formation initiale, et non des formations organisées dans le cadre de la formation continue des personnels de l'Éducation nationale. Cela pose deux problèmes : celui de leur statut et celui de leur financement. Comment les responsables de ces formations les résolvent-ils ?

1. Pour le responsable du master A, il est impossible qu'un diplôme de ce type soit financé par l'université. Pour lui, il s'agit de diplômés de formation continue, et ils doivent être reconnus et financés comme tels. Néanmoins, le diplôme qu'il a initié n'a pas pu continuer à exister parce qu'un tel financement a été impossible (16).

2. À l'inverse, pour d'autres responsables de diplômés, il paraît normal que ces masters fonctionnent comme s'il s'agissait de formations initiales, et que les professionnels qui s'y inscrivent ne paient que les droits d'inscription à l'université (de l'ordre de 200 euros) :

« – ... Et c'est comme ça parce que vous n'avez pas demandé à recevoir un financement pour la formation continue ?

– On n'a pas demandé. On n'a pas une tradition de fonds extérieurs [...]. On a un prix fixé, 1 200 euros. Que personne ne paie ! Le prix est fixé pour ceux qui trouveraient des financements par leur structure, leur employeur : ce qui évidemment n'est jamais le cas » (master B).

Ce raisonnement se situe dans la continuité d'une pratique ancienne en Sciences de l'éducation, où, jusqu'il y a quelques années, le public était majoritairement formé d'enseignants venus trouver en licence un complément de formation : de fait, il s'agissait déjà pour ces enseignants d'une formation continue.

3. Certaines universités adoptent une position intermédiaire. Une partie des étudiants (par exemple, les salariés qui ne bénéficient pas d'un « dispositif aidé » comme un congé-formation) sont considérés comme des étudiants en formation initiale. Les

16 - Néanmoins, l'histoire de ce master doit être resituée dans la conjoncture historique qui est la sienne : il avait ouvert sous la Gauche, grâce à un financement exceptionnel sur ordre du cabinet. Le retour de la Droite au pouvoir a mis fin à cette situation. Dans le contexte de la décentralisation, le relais aurait pu être pris par un financement rectoral, mais ce master s'adressant à des personnes venant de toute la France, cela aurait nécessité un accord inter-académique : celui-ci n'a pas pu être trouvé.

autres doivent verser une contribution de 1 200 à 4 000 euros par an. Dans un cas, le partenariat avec l'IUFM prévoit que « l'IUFM au lieu de payer les frais d'inscription des gens qu'elle envoyait, paye des heures d'enseignement » (master E).

Quelle stratégie adopter face aux injonctions de la tutelle ?

Les relations que les responsables des masters étudiés entretiennent avec les injonctions de la tutelle peuvent également se diviser en deux grandes catégories :

1. une partie des acteurs abordent peu cette question, et affirment ne pas avoir eu de difficultés à obtenir l'habilitation de leur maquette ;
2. d'autres disent qu'ils ont dû, pour y parvenir, imaginer des stratégies leur permettant de contourner les règles. Ainsi, dans une des universités : « On nous a dit d'emblée qu'il y avait trop de recoupements entre la formation qu'on avait envie de mettre en place et deux autres DESS. On a donc fait un montage : il y a un seul master à trois branches et, officiellement, on est une des branches du master. Mais c'est totalement artificiel : les deux autres ont continué exactement comme ils faisaient avant et nous, on a monté le nôtre comme on voulait [...]. On est censé avoir deux journées en commun mais c'est bidon ». Dans une autre, « à la suite du rapport Caspar, il était clair que le Ministère ne voulait pas de formation spécifique pour les formateurs d'enseignants. Donc, dans la maquette, on a fait en sorte que ce ne soit pas directement lisible que l'on privilégiait les enseignants ».

Si l'on reprend à présent les stratégies adoptées par les différents acteurs, on constate qu'elles constituent deux logiques de fonctionnement différentes :

1. la première logique consiste à respecter les règles établies par l'Éducation nationale. Les partisans de cette logique de fonctionnement considèrent qu'il faut « faire les choses dans les formes » : pour se faire connaître, il leur paraît naturel de passer par l'institution. Ils estiment qu'ils doivent recruter des enseignants envoyés par la hiérarchie (inspecteurs, rectorat, ministère) et bénéficiant d'un congé-formation. Ils tiennent ces positions avec beaucoup de fermeté : ainsi, ils considèrent que ces masters sont des diplômes de formation continue et doivent être financés comme tels – quitte à fermer si cela n'est pas possible ;
2. à l'opposé, d'autres acteurs ont adopté une logique de fonctionnement qui consiste à « bricoler » pour pouvoir exister : lorsque c'est nécessaire, ils contournent les règles établies, trouvent des arrangements ou imaginent des solutions de remplacement : ainsi, ils acceptent de faire de la formation continue au sein d'un diplôme de formation initiale, négocient avec l'IUFM pour échanger des heures de cours contre les frais d'inscription de quelques enseignants... Le master C illustre ce

cas : après avoir constaté l'échec de leurs tentatives de contractualisation avec le rectorat et le ministère de la Santé, ils modifient leur projet initial et s'adaptent aux opportunités rencontrées (francophonie, Dom-Tom, enseignement privé...).

Il est possible de lire cette situation en se référant à la théorie développée par Callon et les tenants de la sociologie de la traduction (Callon, 1994), selon laquelle les innovateurs qui sont sur une position établie d'avance, qui n'évoluent pas en fonction des contraintes, besoins et demandes de l'environnement, sont ceux qui échouent. En revanche, les innovateurs qui s'adaptent à leur environnement sont ceux qui continuent à exister et qui se développent. Le master A a effectivement dû fermer, et l'entretien mené avec son initiateur amène à penser que celui-ci tenait une position extrêmement ferme de refus de toute « adaptation ». Néanmoins, il est possible que celui-ci, interrogé après la fermeture de son diplôme, ait défendu une position raidie *a posteriori*, et l'histoire de ce master doit être resituée dans la conjoncture historique particulière qui est la sienne (cf. note 16). En revanche, il apparaît clairement que les masters qui se développent sont ceux qui évoluent pour répondre aux besoins, comme l'illustre à nouveau le cas du master C qui va, cette année, former quatre promotions : deux en France, pour les étudiants de l'université et pour les formateurs des MFR, l'une en Asie du sud-est et la dernière en Guadeloupe.

Ces deux modes de fonctionnement constituent en quelque sorte les deux extrémités d'un curseur imaginaire sur lequel les masters étudiés se positionnent à différents niveaux. Ils peuvent conduire à une conclusion en « positif » ou en « négatif ».

Lecture « en négatif » : les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, s'ils veulent pouvoir exister, à accepter les « bidouillages » incessants.

Lecture « en positif » : les contraintes fortes qui leur sont imposées obligent les responsables de ces masters, s'ils veulent pouvoir exister, à imaginer des solutions nouvelles. Les entretiens conduits amènent à penser (17) que certains de ces masters seraient aujourd'hui des laboratoires où s'inventent de nouvelles formes d'enseignement : « *On est un peu des artisans. Comme il n'existe pas de modèle canonique de la formation de formateurs, et comme ce métier de formateur n'est pas lui-même canonique, on est obligé beaucoup d'inventer, d'adapter et d'individualiser* » (master C).

Les pratiques mises en œuvre dans ces masters peuvent-elles être qualifiées d'innovations ? Certes, les responsables de ces diplômes n'ont pas *inventé* des pratiques nouvelles. Les nouvelles temporalités (groupements d'heures sur des temps courts et

17 - Il est possible que les personnes interrogées insistent essentiellement sur les aspects positifs, faisant, en quelque sorte, « de pauvreté vertu » : une telle enquête par entretiens ne permet pas de connaître les pratiques réelles, mais seulement le discours tenu sur ces pratiques par leurs initiateurs.

intensifs, par exemple) existaient déjà dans des écoles d'ingénieurs ou dans la formation des adultes. L'enseignement à distance est une pratique ancienne à l'université, même si l'usage d'Internet, en permettant une interactivité enseignants-étudiants, lui donne une figure très différente de l'époque où les étudiants recevaient des cours par correspondance. Mais les innovations en éducation ne sont presque jamais des inventions en tant que telles, mais des nouveautés dans leur contexte : c'est le cas ici, puisque la mise en place d'une autre organisation du temps et de l'espace constitue une nouveauté dans la formation des formateurs d'enseignants. Il en est de même pour le brassage de publics qui étaient peu mélangés auparavant (enseignants, formateurs du monde du travail social et de la santé, étudiants en formation initiale et continue). Et si quelques formations visant à développer les compétences professionnelles des formateurs existaient déjà, elles n'avaient en tout cas jamais été mises en place à l'université et à un niveau bac + 5. Ainsi, les responsables de ces masters s'emparent de pratiques déjà existantes ailleurs pour réaliser des montages nouveaux, avec une intention d'amélioration de l'existant. On a donc bien affaire là à des innovations en éducation au sens où l'entendent West et Altink (*in Cros, 1997, p. 127-156*) : « Une nouveauté (absolue ou simplement en regard du lieu d'adoption) ; une composante d'application (c'est-à-dire pas seulement des idées mais leur application) ; une intention d'amélioration (qui distingue les innovations du changer pour changer ou de sabotage délibéré) et une référence au processus de l'innovation ». Avec cette particularité : les initiateurs de ces formations ne souhaitaient pas spécialement innover à l'origine, mais ils y ont été contraints par la situation dans laquelle ils se trouvaient.

Ces formations sont aujourd'hui fragiles, en équilibre, « *sur la corde raide* » comme le dit un de leurs responsables :

- Ces diplômes ne sont pas reconnus institutionnellement. Le fait d'obtenir ce master ne garantit aux enseignants ni le fait de devenir formateur de formateur, ni le fait d'évoluer dans cette fonction (passer de maître-formateur à conseiller pédagogique ou à formateur en IUFM, par exemple). Beaucoup des titulaires de ces diplômes connaissent des évolutions de carrière, mais on constate que ce ne sont pas toujours, ou pas seulement, celles qui étaient prévues. Ainsi, l'une des étudiantes du master E est devenue coordinatrice de la formation continue du second degré, une autre « a été sollicitée par son inspecteur d'académie pour coordonner un réseau d'éducation prioritaire. Parmi les étudiants ayant suivi le master A, « *beaucoup ont passé le concours de l'inspection, l'ont eu et sont inspecteurs. [...] : ces gens se sont trouvés avec un niveau de formation et des contenus de formation qui, probablement, constituaient l'une des très bonnes préparations au concours des inspecteurs* ». Il arrive aussi que certains étudiants de ces masters se passionnent par la recherche sur la formation et continuent en thèse, ou que

d'autres « passent du public au privé » (18). De plus, pour l'une des personnes interrogées, le fait que ces formations ne remplissent pas la fonction dévolue aux masters professionnels, à savoir permettre de changer de métier ou d'avoir une requalification dans son métier, « pourrait être une des raisons pour lesquelles le Ministère mettrait un terme à ces diplômes, c'est-à-dire ne les recontractualiserait pas » (master B).

- Leur statut est ambigu puisque la majorité des masters ont un statut de diplôme de formation initiale alors qu'il s'agit souvent d'une formation continue (voir plus haut).
- La mise en place de ces innovations demande, de la part des équipes responsables de ces diplômes, un investissement très important, que ce soit pour la construction des maquettes, les contractualisations avec les différents partenaires, l'enseignement à distance... et ce, pour la formation d'un petit nombre d'étudiants (on compte 15/20 étudiants par promotion en moyenne), dans un contexte où les tâches des enseignants-chercheurs sont de plus en plus nombreuses et prenantes.
- Le fait de devoir, sans cesse, inventer des « arrangements » peut être épuisant, d'autant plus que ce sont souvent des solutions fragiles dans le temps.

La plupart de ces masters n'existent que depuis quelques années. On sait que dans les premiers temps d'une innovation, ses initiateurs la vivent sur le mode de l'enthousiasme et de l'euphorie. La dimension de plaisir est bien présente chez les responsables de ces masters: « Ça donne aussi une autre couleur à notre métier d'enseignant [...]. Même si ça nous fait du travail, on est content d'avoir un vrai champ d'expérimentation, c'est quasiment un laboratoire. On est en train d'inventer, on regarde, on régule, on en parle avec les étudiants qui sont de vrais adultes, et ça c'est passionnant » (master C). Mais au vu des conditions dans lesquelles ils exercent, combien de temps cette position est-elle tenable? Ne risquent-ils pas l'épuisement, le *burnt-out* qui, d'après Alter (1993), menace tout innovateur?

BIBLIOGRAPHIE

- ALTER N. (1993). « La lassitude de l'acteur de l'innovation », *Sociologie du travail*, n° 4.
- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (éds) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.

18 - De même, beaucoup des enseignants formés par le centre de formation de professeurs d'écoles normales, de 1974 à 1986, avaient évolué rapidement dans la hiérarchie de l'Éducation nationale et « fait des carrières de cadre assez importantes... à la culture, à jeunesse et sport... » (entretien avec Anne-Marie Chartier, qui fut directrice de ce centre en 1985-1986).

BOURDONCLE R., LESSARD C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? » 2. « Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-182.

CALLON M. (1994). « L'innovation technologique et ses mythes », Paris: Annales des Mines.

CASPAR P. (2002). *Réflexions sur la formation des formateurs en IUFM*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

CROS F. (1997). « L'innovation en éducation et en formation », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 118, p. 127-156.

FABLET D. (coord.) (2001). *La formation des formateurs d'adultes*, Paris: L'Harmattan.

FELOUZIS G. (dir.) (2003). *Les mutations actuelles de l'université*, Paris: PUF.

LALLEZ R. (1982). *La formation des formateurs d'enseignants*, Unesco.

LESELBAUM N. (dir.) (1989). *La formation des professeurs en centres pédagogiques régionaux*, INRP.

LEWIN K. (1947). « Décision de groupe et changement social », in A. Levy (1970), *Psychologie sociale, textes fondamentaux*, Paris: Dunod.

LOUIS K. S., MARKS H.M. (1998). « Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools », *American Journal of Education*, n° 106, p. 62-106.

MUCCHIELLI A. (1994). *La psychologie sociale*, Paris: Hachette.

PELPEL P. (1996). « Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation », *Recherche et Formation*, n° 22, 1996, p. 65-79.

PERRENOUD P. (1994). « Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique », in F. Clerc, P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*, Nancy: éditions CRDP de Lorraine, p. 19-44.

PERRENOUD P. (2001). « Dix défis pour les formateurs d'enseignants », in P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris: ESF.

RYAN A., TOOHEY S., HUGHES C. (1996). « The purpose, Value and Structure of the Practicum in Higher Education: a Literature Review », *Higher Education*, vol. 31, p. 355-377 (cité par Bourdoncle, Lessard, 2003, p. 144).

VIAUD M.-L. (2005). *Des collègues et des lycées différents*, Paris: PUF.

Journée d'étude du RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur): *L'offre de formation dans les universités françaises: état des recherches*, 4 février 2005, université Paris X-Nanterre.

Annexe – Tableau synthétique de présentation des masters étudiés

	Date d'ouverture	Ouverture via le LMD?	Nombre d'années d'étude	Public FI = Formation Initiale FC = Formation continue	Statut et financement	Modalités du partenariat avec l'IUFM
Master A	Rentrée 1999	non	M2	Enseignants du 1 ^{er} degré en FC (pas d'étudiants en FI).	Financement exceptionnel par le cabinet du ministre. Diplôme de FC.	À l'exception de l'initiateur, tous les enseignants permanents sont des enseignants de l'IUFM
Master B	Rentrée 2004	oui	M1 et M2	Public mixte : master conçu à destination des CP 2d degré, mais qui reçoit autant d'enseignants du 1 ^{er} que du 2d degré, ainsi que quelques formateurs du travail social et de la santé. Pas d'étudiants en FI.	Diplôme inscrit comme FI	Master monté conjointement par l'Université et l'IUFM. Prise en charge financière par l'IUFM des heures d'enseignement assurées par ses enseignants.
Master C	Rentrée 2001	non	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants ou travailleurs sociaux (existence d'options différentes). Pas de cadres de santé en dépit de leur souhait initial.	Diplôme inscrit comme FI	Fort partenariat avec l'IUFM, dont les enseignants assurent un tiers des enseignements du master
Master D	Rentrée 2001	non	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants, travailleurs sociaux, cadres de santé	Diplôme inscrit comme FI. Les étudiants bénéficiant d'un dispositif aidé paient 1 800 à 4 000 euros/an.	Fort partenariat avec l'IUFM qui a co-habité le Master pendant deux ans
Master E	Rentrée 2004	oui	M2	Public mixte : en FI et en FC, enseignants (« plutôt du 1 ^{er} degré ») ou issus du travail social.	Diplôme inscrit comme FI.	Prise en charge financière par l'IUFM des heures d'enseignement assurées par ses enseignants.
Master F	Rentrée 2005	oui	M2	Public essentiellement constitué de formateurs issus du travail social.	Diplôme inscrit comme FI.	
Master G	Rentrée 2005	oui	M1 et M2	Master conçu pour former les enseignants (1 ^{er} et 2d degré), mais ouvert aux formateurs du travail social et de la santé	Diplôme inscrit comme FI.	

FORMATION DE FORMATEURS DANS LE TRAVAIL SOCIAL UN ESPACE DE TENSIONS PLURIELLES

THIERRY PIOT*

Résumé *La formation des formateurs du champ du social est au cœur de mutations plurielles. Le modèle de formation plutôt vocationnel issu de la modernité classique laisse place à un processus de professionnalisation, qui traduit la radicalisation de la rationalisation de la seconde modernité. Cette professionnalisation se traduit, pour ces formateurs, par une formation universitaire (master professionnel) qui mobilise les savoirs de la recherche. Deux modèles de professionnalisation sont en concurrence : un modèle « managérial » où est d'abord recherchée une expertise technique de ces formateurs ; un modèle « réflexif-critique » qui donne la priorité à une culture de la relation de formation.*

Introduction : des notions en mutation

87

On peut considérer que la formation des formateurs, comme le travail de l'intervention sociale, sont au cœur de transformations radicales et convergentes.

Ces transformations trouvent leur origine dans des effets concrets induits par la radicalisation de la modernité classique ainsi que les résistances plus ou moins visibles qui en sont le corollaire. Elles sont traversées par un champ de tensions plurielles, polarisées par deux logiques antagonistes :

- la notion d'efficacité, qui traduit les exigences importées du modèle d'économie libérale, notamment à travers un processus de rationalisation et de professionnalisation ;
- les spécificités propres au travail d'interaction humaine, dont les formateurs, tout autant que les travailleurs sociaux sont des exemples emblématiques.

* - Thierry Piot, Université de Caen, CERSE (EA 965).

Dans un premier temps, nous décrirons comment le cadre de la seconde modernité bouscule de manière décisive la formation des formateurs dans le champ du travail social et invite à en repenser les éléments fondamentaux ; dans un second temps, nous tenterons de mettre en évidence les dilemmes et tensions actuels avec lesquels doit composer cette formation, au cœur des mutations des métiers du travail « sur autrui ». Nous optons donc pour une perspective pragmatique et critique : celle-ci interroge les réalités complexes et les dynamiques du travail social afin d'identifier dans quelle mesure le mouvement de professionnalisation et d'universitarisation des formations de formateurs dans le champ du travail social est susceptible, en aval, d'aider les travailleurs sociaux à construire des compétences fonctionnelles et, par récurrence, à professionnaliser leurs pratiques.

LES TRANSFORMATIONS STRUCTURELLES INDUITES PAR LA SECONDE MODERNITÉ DANS LE TRAVAIL DES FORMATEURS ET LE CHAMP DU TRAVAIL SOCIAL

Première modernité : émergence du social contemporain

La modernité classique ou « première modernité », obéit au principe dominant de rationalisation des activités humaines, comme l'ont montré les travaux de M. Weber (1995 [1922]). Cette rationalisation est notamment à l'œuvre dans le champ de production des biens et services marchands et s'appuie fortement sur des institutions. Ces dernières offrent à chacun des repères plutôt stables ainsi qu'un cadre global plus ou moins cohérent, de la famille à l'école, de l'État à l'entreprise. Au cours du XIX^e et de la première partie du XX^e siècle, l'ensemble des activités humaines a été ordonné à cette logique.

On peut remarquer que la modernité classique a vu l'émergence d'un champ spécifique, le champ social, qui s'est singularisé et progressivement autonomisé. En effet, durant cette période, l'intervention sociale va s'émanciper peu à peu de la tutelle de l'Église où elle était historiquement maintenue et limitée à une dimension caritative. Le courant socialiste va tenter, avec, par exemple, le mouvement d'éducation populaire (Léon, 1983) qui s'inscrit dans une dynamique d'émancipation, d'inventer une conception inédite de l'espace social. Cette invention d'un espace social moderne, dans une perspective philosophique et politique, est une conséquence directe de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen de la Révolution française. Cette invention constitue également une nouvelle manière de penser toute personne individuelle en tant que sujet potentiel. Sous la Troisième République, l'État apparaît comme ce que nous nommerions aujourd'hui, à la fois le maître d'ouvrage et l'opérateur principal dans le champ social. Divers textes vont structurer, sur le plan légis-

latif, le territoire du social (1). Cependant, le métier de travailleur social ne connaîtra un premier développement notable qu'à l'issue du second conflit mondial et à la faveur des Trente Glorieuses. Ces années vont permettre son financement, dans une logique d'ensemble où la promotion de la personne va prendre le pas sur les préoccupations essentiellement sécuritaires de la période précédente : en 1953, « l'assistance publique » se transforme en « aide sociale ». Durant cette période, il est peu question de formation des travailleurs sociaux : le métier, peu valorisé et mal connu ne possède pas de système de formation *ad hoc* généralisé.

Seconde modernité : développement puis fragilisation de la formation du travail social

Depuis trois décennies, les sociologues qui tentent de décrire la société (Lyotard, 1979) constatent que celle-ci n'est plus ordonnée à une logique homogène et se posent même la question de savoir s'ils possèdent les outils d'intelligibilité pertinents pour rendre compte de ses évolutions. Depuis les années 1970, qui marquent le début de la seconde modernité, la société est devenue moins lisible, moins prévisible et plus risquée. Force est de constater que les travailleurs sociaux ont été amenés, eux aussi, à rencontrer, dans l'exercice ordinaire de leur métier, ces difficultés. Ce qui est nommé « seconde modernité » (ou « post-modernité ») se caractérise par un monde désenchanté, où les programmes institutionnels (Dubet, 2002) précédemment producteurs de repères, se sont notoirement affaiblis. Cette situation a généré une crise du lien social qui induit de multiples difficultés auxquelles les travailleurs sociaux sont invités à apporter des réponses. L'expansion du travail social, dans une acception large – des assistantes sociales aux éducateurs, des animateurs socioculturels, aux formateurs en insertion – est l'un des marqueurs indirects de la seconde modernité. Par exemple, on peut considérer que l'éducation parentale, qui n'existait pas en tant que telle voici un quart de siècle, et qui est désormais une priorité dans de nombreuses Caisses d'allocations familiales, fait l'objet d'une nouvelle piste d'action pour les travailleurs sociaux. Cette réalité, qui donne lieu à des besoins de formation spécifiques chez les travailleurs concernés, correspond à une demande sociale émergente. Cette situation indique que la socialisation familiale n'est plus donnée ou intériorisée par une transmission intergénérationnelle implicite et par apprentissage vicariant, dans un environnement plutôt stable. L'élément nouveau est que la socialisation familiale doit être réinventée dans des contextes sociaux mouvants qui ne fournissent plus de réponses standardisées aux problèmes rencontrés.

1 - Quatre lois sociales de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle : aide médicale (1893), logement social (1894), aide à l'enfance (1904), aide aux personnes âgées (1905).

L'émergence de cette demande particulière conduit à inventer des actions d'information et de formation spécifique auprès des parents concernés, et au-delà, concerne les travailleurs sociaux dans leur formation professionnelle. De manière générale, l'évolution d'ensemble de la société provoque un accroissement des demandes en termes de soutien et d'accompagnement des personnes. Celles-ci cherchent à faire face à l'individualisation des rapports sociaux qui s'impose à elles, une individualisation que ces personnes sont souvent amenées à subir sans l'avoir anticipée, sans être capable de la conceptualiser. Ces situations engendrent des souffrances quasi indicibles, puisque les personnes concernées n'ont pas souvent les mots pour les dire. Cette évolution, qui s'accélère, demande aux travailleurs sociaux d'inventer des réponses inédites, dans des contextes culturels et sociaux eux-mêmes mouvants.

En même temps que l'on constate l'accroissement du nombre de travailleurs sociaux, de la diversité de leurs missions et de leurs territoires d'intervention, on peut mettre en évidence deux dynamiques : d'une part, une certaine complexification du champ du social où la sphère juridique n'a cessé de progresser ; d'autre part, une dilution du double rôle d'orienteur et de régulateur longtemps dévolu à l'État.

La législation concernant le secteur social a connu un développement conséquent qui s'est accompagné d'une bureaucratisation sans précédent. Désormais, la formation dans le travail social comprend une dimension juridique qui gagne en importance. Le secteur social est devenu enserré dans un maillage de textes législatifs, de décrets, de circulaires dont la cohérence d'ensemble n'apparaît pas s'imposer d'emblée aux professionnels du secteur et *a fortiori* aux ayants droit potentiels. Le travail social est également confronté à la complexification des dispositifs, des institutions, des projets et des modalités de financement des actions. Cette montée de la complexité constitue une autre expression de la bureaucratisation du secteur social à laquelle les formations dispensées aux travailleurs concernés doivent apporter une réponse. Or, dans le même temps, les dispositifs sociaux, auxquels il faut former les travailleurs sociaux, n'ont plus de caractère pérenne : par exemple, la succession des plans d'insertion pour les jeunes gens non diplômés ou faiblement diplômés (niveau V) ainsi que la variabilité des modes de financement associés, constituent un défi quotidien pour orienter les jeunes concernés. On constate combien le métier de travailleur social se transforme au niveau de son activité quotidienne, au niveau de sa culture et de son identité, ainsi qu'au niveau des savoirs professionnels.

Ces mutations sont renforcées par la logique de transfert de compétences de l'État aux collectivités territoriales. Désormais, pour une mission déterminée, c'est trois niveaux parfois enchevêtrés qu'il faut prendre en compte : les directives européennes de référence, les priorités de l'État, qui agit localement à travers ses services déconcentrés, et les réalités à l'échelle régionale.

Le travailleur social ne peut plus se limiter à exercer un métier d'essence vocationnelle avec un esprit militant : il est tenu de se professionnaliser pour faire face à cette

complexification de ses tâches. La formation des travailleurs sociaux est confrontée à des défis renouvelés, des dilemmes, des tensions auxquels elle doit tenter d'apporter des solutions. La professionnalisation de cette formation est une réponse qui paraît unanime. Mais ce terme lui-même recouvre des réalités plurielles, des tensions, voire des conflits, autour notamment de la manière de conceptualiser le travail social.

Professionnalisation des formateurs du travail social : tensions et dilemmes

De quoi est-il question lorsqu'on invoque de manière incantatoire le terme de professionnalisation du secteur social et quelles réponses la formation qui s'universitarise apporte-t-elle ?

Une approche ergonomique pour caractériser le réel du travail de formateur dans le champ du travail social

Un dilemme persiste, qui nous semble au cœur de cette notion de professionnalisation, et qui consiste à caractériser la nature du travail du formateur dans le champ du travail social. Le cadre désenchanté de la seconde modernité amène à analyser le réel des pratiques du formateur dans le champ du travail social non pas du seul point de vue de l'engagement des formateurs, de leur charisme personnel, mais en tant que leurs pratiques de formateur sont celles d'un travailleur.

L'approche ergonomique propose de caractériser tout travail à partir de cinq composants. Elle dépasse l'analyse rationnelle de la tâche prescrite par les textes réglementaires et les missions pour s'intéresser à l'activité réelle, c'est-à-dire l'activité effective qui est décrite à partir des pratiques des formateurs, constatées *in situ* ou déclarées. Nous nous intéressons également à ce que Y. Clot (2000) nomme « le réel de l'activité » des formateurs, qui ne peut-être saisi par l'observation directe mais qui peut être inféré de la verbalisation de leur activité par les formateurs eux-mêmes. Cela prend en compte la dimension cognitive du travail concerné et recouvre les dimensions invisibles de ce travail, que l'ingénierie classique considère comme un implicite : les dilemmes, les décisions reportées, les interprétations, les doutes, les actions projetées mais non réalisées ou échouées... Afin de rendre plus synthétique notre propos, nous comparons le travail industriel et le travail de formateur dans le travail social, emblématique du travail d'interaction humaine (Tardif, Lessard, 1999).

- Le travail industriel consiste à mettre en œuvre des procédures de transformation de matière inerte, qui peuvent se réduire à des composantes fonctionnelles et successives, fussent-elles complexes et délicates dans leur réalisation. À l'inverse, la formation des travailleurs sociaux consiste en un travail « sur autrui », un travail

d'interaction humaine. Ce travail touche donc à l'identité culturelle, sociale et personnelle des formés, et l'activité du formateur vise une transformation qui revêt un aspect singulier. Les formés, futurs travailleurs sociaux auront à leur tour pour mission un travail « sur autrui » : le travail du formateur - comme le travail social - comporte une dimension fondamentalement individuelle où celui qu'il faut transformer possède une part irréductible d'autodétermination : il peut coopérer, mais aussi résister. Il ne peut être considéré comme totalement transparent, sauf à le réifier. Cette caractéristique invite le formateur à prendre en compte, au-delà de la planification de son action, des événements inédits, non prévus qui peuvent survenir, pour les intégrer dans son action.

- Si, pour le travail industriel, il est possible d'anticiper les buts à atteindre et d'évaluer sans délai et de manière univoque le résultat obtenu, à partir de normes précises et d'outils d'analyse incontestables et partagés, il n'en est pas de même pour le travail du formateur dans le champ du social : les buts assignés à ces formateurs ont deux caractéristiques qui les rendent difficilement opérationnalisables de manière univoque, et il devient alors complexe de mesurer s'ils sont atteints avec certitude. Les référentiels de compétences des métiers du travail social, qui sont à la base du travail programmatique des formateurs concernés ne sont que peu fonctionnels et le plus souvent faiblement accompagnés d'indicateurs incontestables. Les objectifs de formation qui concernent l'acquisition de savoirs académiques et scolaires n'épuisent pas les ambitions d'une formation professionnelle qui vise la construction, par les formés, de compétences fonctionnelles. Les buts du formateur dans le travail social sont à long délai de réalisation et souffrent d'un certain flou. Comment, par exemple, mesurer l'acquisition de savoir-agir opératoire dans l'encadrement d'un groupe d'adolescents en institution ? Il revient au formateur d'interpréter pour partie les finalités de son travail. Sauf à tenir le formateur pour un simple agent d'exécution, il faut convenir, lorsqu'on examine le réel du travail des formateurs concernés, que ce travail possède intrinsèquement une dimension herméneutique. Le formateur de travailleurs sociaux agit dans des contextes jamais totalement lisibles et réalise au quotidien une activité de réinterprétation des missions qui finalisent son travail.

- Le formateur en travail social, parce qu'il exerce une activité d'interaction humaine, réalise un travail dont la centralité est une relation sociale finalisée par la construction, par les étudiants, de compétences professionnelles fonctionnelles. Mais il ne lui est pas possible de « contrôler » de manière sûre, systématique et univoque cette relation, contrairement au travailleur sur la matière inerte qui peut contrôler ce qu'il produit. De plus, la personnalité du formateur, façonnée à travers son histoire individuelle et sociale, ses croyances et convictions, a pour conséquence d'aboutir à ce que H. Peyronie (1998) nomme « la manière d'être au métier ». Or, le style propre à chaque formateur n'est jamais une mise en œuvre stricte d'un genre pro-

fessionnel qui serait homogène, normalisé et enfermé dans une communauté de travail dont les pratiques seraient figées et pour tout dire, dogmatiques (Bakhtine, 1984). Cette remarque est d'autant plus prégnante que l'analyse du travail quotidien du formateur amène à considérer qu'il est lui-même une ressource importante pour son travail : il mobilise, *volens nolens*, sa personne privée pour agir sur le plan professionnel, pour orienter et réguler ses pratiques au cœur desquelles se déroule une relation de formation toujours énigmatique et jamais totalement déterminée.

- Existe-t-il une base de connaissances scientifiquement validée, exhaustive, stable et partagée par tous les formateurs en travail social, qui légitimerait leur rôle propre et fonderait leur expertise professionnelle ? Force est de répondre négativement à cette question. S'il existe bien des connaissances issues des sciences humaines (psychologie, sociologie, histoire), du droit, de l'économie, il convient d'indiquer qu'il n'est pas possible, à partir de ces connaissances rationnelles, symboliquement organisées et possédant une cohérence propre, de déduire un algorithme qui aboutirait à des effets de formation, en termes de construction de compétences, qui soient certains. Les savoirs académiques, pour très importants qu'ils soient, ne sont pas directement fonctionnels et opératoires, alors même que les situations de formation dans lesquelles interviennent les formateurs réclament le plus souvent des réponses immédiates, dans une relative urgence. Cette remarque est au moins aussi pertinente pour les formateurs « en institution de formation » que pour leurs homologues « formateurs de terrain » dont le rôle spécifique, à partir du principe d'alternance intégrative, commence à être reconnu et valorisé. L'analyse de l'activité formateurs dans des contextes différents montre qu'à côté des savoirs académiques, existent des savoirs issus de l'expérience, de l'action, des savoirs qui ne sont pas forcément disponibles sous forme de discours organisés ou qui ne sont pas toujours conscientisés. Cette remarque rejoint les travaux de J. Piaget (1974) qui distinguait réussir (pragmatiquement) une action et comprendre (conceptuellement) cette action y compris à partir d'un échec. Elle ouvre, pour la formation professionnelle des formateurs dans le travail social, à des modalités de formation qui s'écartent du classique format académique et renvoie à une conception fonctionnelle de la formation, où, pour reprendre l'aphorisme de J. Dewey, on apprend en faisant (*learning by doing*) et en analysant ce que l'on fait.

- Le travail des formateurs dans le champ social s'inscrit aujourd'hui dans des organisations particulièrement contraintes et en mutations accélérées : un maillage juridique, administratif et institutionnel complexe a pour ambition de donner une cohérence et une orientation lisible à l'action de ces organisations ; d'autre part, le transfert de compétences du champ du social de l'État vers l'échelon régional ainsi que, plus récemment, l'obligation d'articuler les projets d'établissement de formation

à la logique de la Loi d'orientation relative aux lois de finances (2), vient bousculer de manière significative le cadre institutionnel historique de ces formateurs où la notion de reddition de compte était périphérique.

On peut déduire de cette caractérisation ergonomique du travail des formateurs du travail social, emblématique des métiers sur l'humain, que ce travail est interactif, contextualisé, et qu'il comporte une part d'indétermination irréductible. C'est à partir du dilemme entre un modèle de formation guidée par une bureaucratisation et un modèle de formation qui inclut une dimension herméneutique que peut être posée la question contemporaine de la formation des formateurs dans le champ du travail social. La professionnalisation de ce champ est un processus induit par la rationalisation moderne. Mais les traits incontestables d'une véritable professionnalité du travail social, au sens d'une forte reconnaissance sociale, d'une autonomie affirmée des personnes exerçant cette activité ainsi que d'une base de savoirs spécifique et transmissible (Bourdoncle, 1991) ne sont qu'esquissés. Au sens de la sociologie des professions, les formateurs dans le travail social ne sont que des semi-professionnels. L'évolution vers une professionnalisation plus affirmée est à l'ordre du jour, et cela d'autant plus que la population des formateurs concernés est l'objet d'un renouvellement générationnel important : la fin de l'activité de la génération des baby-boomers génère mécaniquement une vague de recrutement importante chez les formateurs des travailleurs sociaux, avec la tâche, pour les nouveaux venus, d'être certes les héritiers de ceux dont ils prennent la place - avec un droit d'inventaire revendiqué - mais aussi l'obligation de se définir comme des formateurs professionnels, aptes à répondre à des cahiers des charges où la reddition de compte et l'obligation de résultats deviennent des contraintes à prendre en compte dans l'élaboration même des plans de formation.

Formation des formateurs dans le travail social : les dilemmes de l'universitarisation

La professionnalisation des formateurs dans le champ du travail social, si elle se donne à voir comme incontournable, est le fruit d'un renversement paradigmatique. La fin de l'évidence vocationnelle des métiers sur autrui a créé un espace que la radicalisation de la rationalisation moderne s'efforce d'occuper. Cependant, cette évolution n'est pas aussi « naturelle » que son apparence le laisse supposer : on peut

2 - La Loi d'orientation relative aux lois de finances (Lolf) votée le 1er août 2001 présente le budget de l'État organisé en 34 missions, qui sont déclinées en 134 programmes, eux-mêmes subdivisés en actions. Des indicateurs permettent de mesurer si les objectifs fixés sont atteints et de vérifier l'efficacité des politiques publiques. Elle est entrée en vigueur en janvier 2006.

repérer deux polarités ou, au sens de M. Weber, deux idéaux types de professionnalisation des formateurs dans le champ social, qui correspondent en aval à deux logiques de professionnalisation des travailleurs sociaux eux-mêmes. Le premier pôle est ordonné à un modèle managérial qui met en avant la notion d'efficacité et la notion de compétences, telle qu'elle s'est constituée dans le monde industriel dans les années 1980 où elle est devenue hégémonique (Ropé, 1996). Le second pôle est un modèle centré sur une culture critique du champ social, où les compétences techniques sont au service d'une conception renouvelée de la dimension relationnelle des métiers du social.

Le modèle de professionnalisation « managériale » des formateurs du secteur social

Dans cette perspective, les formateurs des travailleurs sociaux sont assimilables à des managers. Cette perspective obéit à une « mise en ligne » descendante des modèles dominants qui émergent dans les institutions qui les emploient et qui se réorganisent à marche forcée vers des structures qui se veulent non seulement efficaces mais aussi efficientes. Ces structures s'organisent autour des notions de réseau, de ressources, de compétences, de réactivité, de qualité de service rendu, de certification, notions issues directement des nouvelles formes d'organisation du monde concurrentiel et libéral de production des biens et services marchands. À la faveur des départs à la retraite « des formateurs historiques », garants du primat de la relation sociale dans la formation à travers leurs convictions et leur expérience, c'est sans contredit un modèle entrepreneurial qui vient s'imposer dans le secteur social.

Cette rationalisation devient problématique lorsque la question du sens de la formation se dilue dans des référentiels de formation architecturés autour de la seule notion de performance. Or la question du sens du travail social est aussi la question de l'humain. La difficulté principale ne vient pas à nos yeux de la prise en compte des contraintes et des cadres juridiques et financiers par les formateurs des travailleurs sociaux. En effet, la complexification des tissus sociaux dans un univers comparable à une mosaïque mouvante, jointe au fait que les ressources financières apparaissent comme durablement limitées, rendent indispensable la construction de compétences solides. Il nous semble important que les formateurs des travailleurs sociaux acquièrent des connaissances en ingénierie financière et juridique et intègrent des savoirs et compétences techniques sur ces sujets dans la formation des travailleurs sociaux. Par contre, lorsque les contenus managériaux de formation constituent le centre de gravité de la formation des formateurs, lorsqu'une technicisation de ces formations aboutit à former des experts qui analysent les enjeux de la formation des travailleurs sociaux d'abord sous l'angle d'une situation-problème, sur les plans juridico-administratif et financier, alors nous estimons que cette acception managériale de la notion de professionnalisation relève d'une erreur de point de vue. L'assèchement

des caractéristiques propres du travail social dès la formation des formateurs conduit à contourner sciemment ou à ignorer, par manque de culture, le réel du travail social : nous entendons par l'expression « réel du travail social », la relation sociale qui n'est certes pas libre, qui est prise dans des contextes à décrypter, des dynamiques plurielles - identitaire, anthropologiques, sociales, économiques, administratives. L'émission de savoirs techniques, fussent-ils maîtrisés à un haut niveau d'expertise ne conduit pas à prendre en compte le réel où autrui, avec ses maux, est le sujet vivant avec lequel doit composer le travailleur social. Oublier cette dimension, c'est ôter à ce travailleur la possibilité de penser aussi la question du sens de son travail. C'est également prolétarianiser le travail du formateur, réduit à la fonction d'agent impersonnel ; c'est aussi être oublieux de la dimension relationnelle de ce travail en n'en gardant que la dimension technique. Dans le pire des cas, l'effet pervers serait de penser la personne – le formateur du travail social, le travailleur social mais aussi, dans la même logique l'usager – comme des entités impersonnelles. Cet effet pervers annoncerait alors la mort du social dans la perspective historique du mouvement d'émancipation et de développement de la dignité de la personne individuelle qui l'a vu naître. Dans cette perspective, l'universitarisation de la formation des formateurs du travail social revient à mettre en cause la transformation de l'université elle-même : historiquement espace d'un discours critique et espace de production de connaissances, notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales, l'université pourrait être instrumentée par un tel processus et anesthésier la fonction critique qui reste indispensable à toute création intellectuelle. Le risque pour le monde universitaire serait de devenir un espace de professionnalisation impensé et assujéti aux commandes des prescripteurs à produire telle ou telle formation : le modèle de l'entreprise libérale aurait alors migré sans résistance majeure dans les métiers de l'interaction humaine, à la fois dans le champ social et dans l'univers universitaire. Sans doute la posture managériale, lorsqu'elle se radicalise, souffre-t-elle d'un déficit de prise de distance critique vis-à-vis de ses propres certitudes, et accorde-t-elle une confiance excessive à la perspective universaliste de la rationalisation moderne. Cette posture managériale, en se dispensant de penser le caractère parfois indiscible des maux d'autrui (Fassin, 2004) ignorerait que « le seul fondement universel que l'on puisse donner à une culture réside dans la reconnaissance de la part d'arbitraire qu'elle doit à son historicité » (3).

Le modèle de professionnalisation « réflexif-critique » des formateurs du secteur social

Un modèle de professionnalisation alternatif au modèle managériale consiste à penser l'universitarisation des formateurs du travail social comme devant être articulée

3 - Collège de France, *Principes pour l'enseignement d'avenir* (rapport), Paris, 1985.

au rôle propre historique de l'université, c'est-à-dire d'être un espace de production et de transmission de savoir, de culture et d'échange, de discussion critique et argumentée, qui développe une posture réflexive-critique chez les formateurs. Il s'agit clairement d'inscrire le formateur dans la filiation des métiers d'interaction humaine et dans l'héritage de la psychologie historico-culturelle de L. S. Vygotski et J. Bruner, plutôt que dans la seule filiation des fonctions du management et de l'organisation. Cette perspective permet de prendre en compte les dilemmes et les tensions propres au métier de formateur du travail social, de les tenir pour des éléments constitutifs du réel complexe et en partie caché de l'activité de ces formateurs. Ces réalités invisibles, ces dilemmes et tensions seraient alors, dans le cadre même de la formation universitaire, pensés, élaborés, façonnés comme tels, plutôt que pris comme des scories, des dysfonctionnements à traiter de manière périphérique. Ce point de vue ne méprise à aucun moment les compétences techniques : elle les garde à une place raisonnable, eu égard à ce que l'analyse du réel du travail ordinaire des formateurs des travailleurs sociaux nous apprend. Il s'agit alors de penser professionnalisation universitaire de la formation des formateurs dans le travail social comme une tentative de synthèse dynamique entre des savoirs réflexifs et des savoirs techniques, entre des savoirs académiques et des savoirs pratiques. Cette professionnalisation serait au service d'un véritable savoir-agir contextualisé. C'est une véritable didactique des métiers de l'interaction humaine (Piot, 2006) qui est alors sollicitée pour légitimer scientifiquement cette voie alternative de l'universitarisation de ces formations professionnelles, au sens d'une meilleure intelligibilité critique de la notion de compétences dans ces métiers. Ce n'est pas un modèle applicatif de la théorie (adossée aux savoirs académiques universitaires) vers la pratique qui prévaut, mais un modèle triadique où sont conjugués : 1. l'analyse des situations de formation réelles et expériences ; 2. les savoirs universitaires au service d'un savoir-analyser et 3. un savoir-agir fonctionnel qui comprend un effort de conceptualisation des acteurs concernés. Le schéma qui place une culture professionnelle réflexive et critique au cœur de la formation, se pose comme une proposition réaliste pour s'adapter aux transformations actuelles, sans sacrifier la relation de formation à l'air du temps et à une réification définitive.

Professionnalisation et recherche : quelle articulation ?

L'accroissement du nombre de travaux universitaires concernant la formation et l'intervention sociale, notamment en France, mais aussi en Europe et en Amérique du nord, invite à poser de manière pragmatique le lien entre recherche et formation professionnelle. Ce lien renvoie à l'articulation polémique entre la logique de production de connaissances - relativement décontextualisée et centrée sur la cohérence interne d'un discours - et la logique de l'action, finalisée par les résultats à atteindre, la prise en compte de l'urgence, des contingences et des contraintes contextuelles.

L'analyse de plusieurs formations universitaires, notamment à partir de travaux québécois sur la formation dans le travail social (Piot, 2006) indique que cette articulation problématique de deux logiques hétérogènes est l'objet d'expérimentations, dont certaines s'appuient par exemple sur la e-formation (ou Formation ouverte à distance).

La logique d'une alternance intégrative en formation de formateurs du travail social, autour du triangle cours universitaires / stage en situation / mémoire professionnel, offre un cadre d'intelligibilité dynamique et pragmatique. L'élaboration du mémoire professionnel, placé au cœur du processus formatif, articule, de fait, une problématisation étayée par des savoirs théoriques appropriés par l'étudiant avec un travail empirique qui répond à un questionnement professionnel initial. D'ailleurs, l'évaluation du mémoire et de son argumentation orale devant un jury pèse de manière significative sur la validation de l'ensemble de la formation. C'est la raison pour laquelle la qualité de la direction du mémoire et du stage sont des éléments décisifs qui attestent de la réalité d'une alternance intégrative. La coordination, la capacité à co-élaborer la formation, à faire vivre des espaces de régulation et de discussion entre les enseignants-chercheurs et les professionnels associés, apparaissent des éléments indispensables pour assurer des liens à la fois fonctionnels et intellectuellement féconds entre ces deux univers. C'est à ce prix, semble-t-il, qu'une professionnalisation peut être irriguée de manière fructueuse par les résultats des recherches universitaires. Dans le cas contraire, celles-ci risquent d'être convoquées comme prétexte, mais sont finalement faiblement fonctionnelles et juxtaposées aux questions issues du terrain, à la pratique réelle des formateurs du champ du social.

CONCLUSION

L'universitarisation de la formation des formateurs dans le champ du travail social est indiscutablement en marche et constitue une réponse à l'exigence de professionnalisation de leurs pratiques professionnelles : celles-ci doivent s'inscrire dans des processus plus maîtrisés et en lien avec les évolutions des métiers auxquels ces formateurs préparent.

Cependant, faire appel aux résultats de la recherche pour répondre à cette exigence ne donne pas les clés, *ipso facto*, du sens de cette professionnalisation, ni de la manière dont les connaissances universitaires vont être mobilisées pour produire des compétences de formateurs. Nous avons attiré l'attention sur les tensions entre deux modèles : l'un centré sur le tropisme du monde du management, avec l'ombre portée de l'efficacité des entreprises libérales ; c'est un modèle plus technique et inscrit dans la culture du résultat. L'autre modèle est centré sur la construction, par les formateurs,

d'une culture réflexive et critique de la relation de formation ; ce modèle mobilise les dimensions techniques en tant qu'outils et en tant que ressources pour agir. Sans doute un observatoire scientifique de l'évolution du sens, des modalités et des contenus de ces formations de formateurs serait-il utile pour comprendre de manière plus fine les enjeux à l'œuvre : ce serait là un vrai chantier pour la didactique des métiers de l'interaction humaine en cours de construction.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- CLOT Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*, Paris : PUF.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- FASSIN D. (2004). *Des maux indicibles ; sociologie des lieux d'écoute*, Paris : La Découverte.
- LÉON A. (1983). *L'histoire de l'éducation populaire en France*, Paris : Nathan.
- LYOTARD J.-F. (1979). *La condition post-moderne*, Paris : Minuit.
- PEYRONIE H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école*, Paris : PUF.
- PIAGET J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- PIOT T. (2006). *Les compétences pour enseigner : contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine*, HDR soutenue à l'université de Nantes, septembre 2006.
- PIOT T. (2006). « Présentation. Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'interaction humaine. La notion de compétence pour répondre aux défis renouvelés posés à l'intervention sociale », *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n° 3, 2006, p. 7-21.
- ROPÉ F. (1996). « Objectifs et compétences à l'école et dans le travail », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 29, n° 4, 1996, p. 33-60.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Paris : De Boeck.
- WEBER M. (1995[1922]). *Économie et société*, Paris : Agora Pocket.

Cadre général : mutations induites par la seconde modernité. Processus de rationalisation et de professionnalisation des formateurs du champ du travail social

Modèle managérial
centré sur la maîtrise
de savoirs techniques
au niveau de
l'organisation,
du droit, de la gestion.
Modèle de l'ingénieur
qui solutionne des
situations-problèmes
concernant des
individus.

**Universitarisation
de la professionnalisation
des formateurs du travail social :
deux modèles concurrents**

**Modèle « réflexif-
critique »** centré sur une
culture de la relation de
formation et intégrant
des savoirs techniques
et organisationnels.
Prise en compte des
situations des personnes
prises dans des
trajectoires et des
contextes.

L'ALTERNANCE RECHERCHE – FORMATION – TERRAIN PROFESSIONNEL

ANNE JORRO*

Résumé *Cet article se propose d'étudier les formations master professionnel sous l'angle de l'alternance en soulignant l'importance du segment recherche-formation-terrain professionnel. L'alternance qui suppose un partenariat étroit entre les milieux de la recherche et les milieux professionnels relève de l'alternance intégrative. Cependant, le modèle de l'alternance intégrative ne prépare pas aux transitions professionnelles, une autre forme de l'alternance serait en jeu. Le fait de concevoir une alternance projective permettrait d'afficher des objectifs d'intégration dans la culture institutionnelle d'appartenance. En préparant les acteurs à un retour vers les milieux de travail, l'alternance renvoie à une éthique de la professionnalisation.*

Les masters professionnels constituent pour l'université une révolution culturelle affectant les conceptions de la formation universitaire, interrogeant la liberté académique qui caractérise les pratiques universitaires et le type de coopération initié avec le monde professionnel. Du côté professionnel, les changements ne sont pas moindres, notamment, dans les manières de concevoir les mises en situation professionnelle et d'identifier les processus de professionnalisation vécus par les stagiaires. Dans un contexte socio-économique de rapprochement université-monde du travail et dans le cadre des formations destinées aux formateurs et aux travailleurs sociaux, de nouvelles approches, ouvertes aux dispositifs et aux formes de professionnalisation (Bourdoncle, 2000), sont attendues.

Considérée à partir du segment recherche-formation, l'alternance laisserait dans l'ombre un espace non négligeable, celui du travail investi et incorporé par le stagiaire. Or, le processus de professionnalisation se développe dans les allers-retours

* - Anne Jorro, université de Toulouse 2 (CREFI-T).
jorro@univ-tlse2.fr

terrain professionnel et formation universitaire ; la confrontation de ces mondes spécifiques fonctionne comme une espèce de caisse de résonance dans le processus de développement professionnel. Il importe alors de concevoir un segment de professionnalisation à trois termes associant recherche-formation-terrain professionnel. Si les enseignants-chercheurs pensent naturellement travailler sur deux plans avec ce que cela suppose d'opération de traduction des savoirs scientifiques en formation (Callon, 1988), ils sont appelés à tisser des relations avec les tuteurs ou référents professionnels qui accueillent les stagiaires et à prendre la mesure de l'expérience du terrain. La pertinence, l'efficacité des processus de professionnalisation seraient garantis par la construction d'un partenariat rendant visible l'importance du processus de développement professionnel à travers l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action. L'enjeu que constitue la professionnalisation génère des déplacements de point de vue : il ne s'agit pas de revenir à des dispositifs de formation fonctionnant de façon étanche mais de promouvoir des interfaces. De même, une attention particulière peut être portée sur l'importance des savoirs professionnels au regard des contenus d'enseignement. Enfin, une exigence plus forte sur le projet de développement professionnel des acteurs se traduit par l'émergence de grilles d'analyse et d'évaluation. Le présent texte se propose de reprendre chacun de ces points.

QUELLES FORMES D'ALTERNANCE POUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ?

102

La professionnalisation des acteurs se construit à partir de dispositifs d'alternance, aujourd'hui identifiés (Bourgeon 1979 ; Geay 1985 ; Geay, Sallaberry, 1999), qui impliquent les stagiaires dans des processus cognitifs spécifiques (Lerbet, 1995) :

- les dispositifs juxtaposés correspondent à la forme la plus élémentaire de l'alternance. Organisés autour du clivage théorie-pratique, ces dispositifs présupposent une conception cumulative de la formation professionnelle, conception qui a montré ses limites sur le terrain de l'opérationnalisation et du point de vue de la réflexivité des acteurs qui vivent alors une alternance-rythme (Lerbet, 1995). Ces dispositifs sont amenés à évoluer tant les conceptions de la professionnalisation imposent des partenariats plus étroits avec les milieux professionnels (Ferrand, 1997) ;
- les dispositifs d'alternance intégrative se caractérisent par « l'étroite compénétration des deux moments et des deux milieux d'activité » (Geay, 1985). Les relations de partenariat débouchent alors sur la mutualisation des expériences, la construction de compétences de réflexivité aussi bien en situation de stage qu'en situation de formation. On imagine alors les relations qui se tissent en amont entre les universitaires, les intervenants professionnels et les référents professionnels. Une

vision partagée du processus de professionnalisation, une valeur ajoutée pour l'institution ou l'organisation qui accueille le stagiaire, constituent les points nodaux d'une telle coopération. L'alternance vécue par le stagiaire relève de la réversibilité dans la mesure où il établit des liens entre les différents contextes et qu'il agit de façon récursive.

La vision partagée de la professionnalisation peut rester une fausse évidence. En effet, les milieux professionnels avancent l'idée d'une activité professionnelle à mettre en œuvre sans toujours identifier ce qui, dans le processus de professionnalisation, devient un enjeu pour le stagiaire et peut tenir aussi bien de l'instauration de dynamiques identitaires (Kaddouri, 1997) et donc d'une place à tenir en situation de stage (dans un service, dans une équipe), que de la découverte et de la mise en œuvre de compétences et de gestes professionnels dans une culture organisationnelle. La mise en situation professionnelle reste une épreuve de soi avec une réalité de travail, ainsi que de soi avec autrui (Schwartz, 2000), et cette expérience en grandeur réelle ne peut être strictement rabattue sur une obligation de résultat. Elle suppose d'être considérée comme une activité tenue par un professionnel en cours de professionnalisation.

Par ailleurs, les institutions et les organisations qui accueillent les stagiaires expriment à leur manière l'idée d'une valeur ajoutée apportée par le stagiaire, confortée par son bagage théorique ou par sa méthodologie d'intervention. Le principe d'échange mutuel s'entendrait aux plans symbolique et matériel. On trouvera là un rapprochement avec la théorie du don et du contre-don (Mauss, 1950), mais aussi, l'idée que l'échange prend une connotation libre dépassant la valeur d'obligation réglée (Godbout, 1996).

Le modèle de l'alternance intégrative postule une temporalité donnée au cours de laquelle les stagiaires pourront travailler à leur projet de développement professionnel. Cependant, la temporalité proposée par le dispositif de formation diffère de celle vécue par l'acteur qui entrevoit également l'après-formation. Si les préoccupations des acteurs concernent l'ici et le maintenant de la formation, elles questionnent aussi le retour vers le milieu de travail initial. La professionnalisation des acteurs ne se cantonne pas à l'intervalle de la formation, elle franchit le seuil du master professionnel pour envisager la continuité d'un processus. Ainsi, la problématique des transitions professionnelles ne peut être éludée, en particulier lorsque le professionnel retourne sur son lieu de travail ou intègre une nouvelle équipe. Ces aspects questionnent le modèle de l'alternance intégrative: comment prendre en compte les retours vers les institutions d'appartenance, comment réfléchir aux perspectives d'action des stagiaires, comment intégrer les confrontations avec le terrain professionnel initial?

Puisque des stratégies sont indispensables pour se réinsérer dans le milieu professionnel, la professionnalisation pourrait être articulée à un modèle de l'alternance que nous qualifierions de projective, tant il s'agit de préparer le professionnel à un passage vers le monde du travail. Au mieux, le retour est évoqué comme si le fait de revenir dans un environnement professionnel donné allait de soi, comme si l'acteur pouvait reprendre sa place. Pourtant, ce n'est plus le même acteur qui agit, sa vision de l'institution et ses modes de compréhension ont évolué, son positionnement également. La réflexion à mener en formation comme en stage réside dans les manières de se voir agir, de repenser son action, de s'ajuster avec des praticiens qui n'ont pas vécu la même expérience formative et qui opposeront leur manière d'agir. De même, le fait de s'enquérir des transformations du terrain professionnel pour pouvoir s'ajuster aux autres avant de considérer leurs propres ajustements suppose le développement d'une approche organisationnelle ou institutionnelle. Des changements ont traversé l'institution, des ajustements collectifs et individuels ont été activés et il serait naïf de prendre appui sur la permanence des situations de travail. La professionnalisation des acteurs renvoie vers la professionnalisation des activités et celle des organisations (Sorel, Wittorky, 2005). En outre, elle suppose une dimension éthique dès que l'on prend soin de préparer les acteurs à un retour réfléchi vers le monde du travail.

Cette alternance projective suppose des dispositifs particuliers :

1. qui permettent l'analyse des espaces de travail. L'alternance projective consiste donc à ménager des temps de réflexion autour du projet professionnel. Dans ce cas, le processus de professionnalisation n'est pas seulement orienté vers la construction de compétences professionnelles, mais vers la mobilisation de ces compétences dans un espace de travail avec ses enjeux et ses stratégies implicites. Une culture organisationnelle est donc en jeu (Gather Thurler, 2000 ; Maroy, 2006) ;
2. qui relèvent de la création de dispositifs de suivi. Ces dispositifs spécifiques permettraient six mois après le retour dans une activité professionnelle de faire le point sur les changements vécus, les négociations opérées, les petites inventions, les bronnages (Jorro, 2002). On sait le sort qui est réservé aux innovateurs dans les institutions et le lent travail de sensibilisation qui est requis pour gagner l'écoute, voire l'intérêt et au mieux la participation des acteurs.

Cette réflexion nous permet de souligner que la conception de l'alternance induit un type de professionnalité. Autant l'alternance juxtapositive suppose une synthèse magique dont l'effet professionnel est faible puisqu'il se limite à la posture d'agent, autant l'alternance intégrative valorise la construction d'un genre professionnel en permettant à chaque stagiaire de réfléchir à son style (Clot, 1999).

L'alternance projective se spécifierait par la mobilisation d'un éthos professionnel qui permettrait au stagiaire de se reconnaître comme professionnel et d'agir comme pro-

professionnel dans un environnement institutionnel donné (Jorro, 2007), avec la prudence de celui qui connaît les résistances aux changements, les pesanteurs institutionnelles... L'alternance projective intègre l'idée d'un impact de la formation sur la mobilisation du stagiaire : il se voit en train de faire, il commence déjà à préparer son retour sur le terrain, il a rencontré des interlocuteurs pour construire sa nouvelle place au sein de l'institution ou de l'organisation d'appartenance. Car il s'agit bien, y compris en reprenant la même fonction d'agir autrement tout en tenant compte des contraintes de l'environnement professionnel, de la culture et des coutumes institutionnelles.

Dans le tableau ci-dessous, nous cherchons à mettre en évidence le type de professionnalité valorisé par les dispositifs d'alternance. Dans l'alternance juxtapositive, la professionnalité se réduit à une posture d'exécutant alors que dans l'alternance intégrative, elle s'organise autour du genre professionnel et de son affranchissement par la prise de conscience d'un style professionnel. La forme projective permet de mobiliser le professionnel sur les valeurs de l'action, et notamment sur la vigilance à exercer lors du retour vers l'institution ou l'organisation d'appartenance.

Forme d'alternance	Modalité de formation	Objets d'apprentissage	Type de relation	Rapport aux savoirs	Type de professionnalité
Juxtapositive	Clivage théorie-pratique	Acquisition de savoirs théoriques Acquisition de routines	Subordination	Rapport explicatif Rapport prescriptif	Posture d'agent
Intégrative	Lien pratique-théorie-pratique	Expérience, savoirs d'action, savoirs théoriques	Interdépendance Accompagnement réflexif	Rapport de problématisation, de distanciation, incorporation de compétences et de gestes professionnels	Du genre professionnel au style professionnel
Projective	Élargissement des savoirs professionnels aux transitions professionnelles Retour dans les institutions et les organisations	Culture institutionnelle et organisationnelle Construire « sa place » Appartenir à des communautés de pratiques Développement de la coopération professionnelle	Interdépendance Étayages multiples (collaboration, partenariat, mise en réseau, veille, benchmarking)	Transformation, innovation, braconnage Diffusion des savoirs	Ethos professionnel Genre et Style professionnels

PROCESSUS DE TRADUCTION, DE PROBLÉMATISATION, DE TRANSACTION

La réflexion sur l'alternance a permis précédemment de clarifier l'importance des dispositifs de recherche-formation-terrain professionnel, il reste encore à considérer les processus de formation qui participent du mouvement de professionnalisation. Nous présenterons l'idée selon laquelle l'activité de formation mobilise des processus de traduction et de problématisation (Gonnin-Bolo, 2004) spécifiques à la circulation des savoirs et aux modes d'appropriation réflexif. Elle mobilise également des processus de transaction (Goffman, 1973) en particulier avec les démarches d'accompagnement qui favorisent la réflexivité des acteurs.

Du côté des processus de traduction

La formation s'éprouve au travers des processus de traduction, elle oblige les universitaires, les tuteurs professionnels à présenter, selon leur point de vue, des savoirs théoriques et des savoirs d'action dans leurs contextes respectifs. La tradition universitaire est interpellée : à la liberté académique qui caractérise les pratiques enseignantes se substitue une nouvelle façon de penser la formation, qui oblige à une prise en compte :

- des contextes professionnels susceptibles d'être investis par les stagiaires ;
- des métiers, des compétences-cible ;
- des objectifs des stages et des activités ;
- de temps de concertation avec les tuteurs (avant, pendant si besoin et après).

106

Les transformations sont importantes pour les enseignants chercheurs qui sont amenés à prendre de la distance avec une vision discursive des savoirs (Lessard *et alii*, 2004), et notamment, à interroger la thèse du savoir libérateur (Hadji, 2002). Aux modèles de la recherche qui proposent une vision explicative, aux modèles pour l'action qui sous-tendent une orientation prescriptive, se substituent des modèles en vue de la pratique dont l'orientation praxéologique peut inciter les stagiaires à construire leur propre *modus operandi*.

Un renversement de perspective est sollicité dès que l'on passe d'une logique des contenus à une logique des situations professionnelles. L'apport de la didactique professionnelle (Pastré, 2001) est de ce point de vue particulièrement important puisqu'il s'agit de partir du travail réel, d'explorer ses multiples ressorts pour instaurer une confrontation avec les savoirs. À ce prix, les savoirs professionnels s'élaborent et s'incorporent. Les concepts pragmatiques (notions opératoires dont se saisissent plus facilement les acteurs) font sens dans un processus de professionnalisation, ils

deviennent des chaînons intermédiaires entre les concepts scientifiques et le sens commun. Toute la difficulté, du point de vue de la recherche comme de la formation, est d'entendre et de reconnaître ces savoirs intermédiaires.

Du côté des processus de problématisation

Le mouvement de la réflexivité est sans doute le processus le plus marquant de la formation master. Les demandes de distanciation, d'analyse, de posture méta, de posture clinique convergent vers l'idée d'une nécessaire réflexion à tenir, laquelle prend source dans les processus de problématisation. De très nombreux travaux de recherche (que nous ne pouvons pas reprendre dans ce texte) ont été initiés sur cette dimension de la professionnalisation. Ils s'inspirent du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994), des communautés de pratiques (Lave, Wenger, 1991), de la réflexion sur l'altérité (Ricoeur, 1991), des dispositifs d'analyse de pratiques (Blanchard, Laville, Fablet, 1996 ; Baietto *et alii*, 2003).

Du côté des processus de transaction

La formation s'éprouve également au travers des processus de transaction qui autorisent les acteurs à prendre et à tenir une place dans l'espace social (Goffman, 1973) : les manières d'être en relation avec le stagiaire, de s'ajuster à son projet professionnel par une écoute fine, de présenter et d'incarner le métier participent à la construction du processus de professionnalisation.

L'accompagnement réflexif consiste à instaurer, valoriser, restaurer le pouvoir d'agir des stagiaires, en particulier en les mobilisant sur l'implication qui est la leur dans le projet de professionnalisation (Saint-Jean *et alii*, 2003). Les dynamiques identitaires dans l'alternance sont marquées par un jeu de tensions (Kaddouri, 1997) que formateurs et professionnels doivent pouvoir identifier et questionner avec le stagiaire. Le pouvoir d'agir entendu comme la capacité à avoir de l'initiative (Ricoeur, 2003), à aller de l'avant et à se sentir responsable de son processus de professionnalisation dépendrait de la qualité des transactions multiples qui circulent entre recherche-formation et terrain professionnel.

LA CONSTRUCTION PROGRESSIVE DES PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION

Comment opèrent les processus de professionnalisation ? Qu'est-ce qui participe de ce mouvement ? Pour répondre à ces questions, nous avons conduit une enquête

en 2005 et 2006 auprès des 60 stagiaires (master « Accompagnement et conseil en éducation » à l'université d'Aix-en-Provence en 2004-2005 et master « Conseil en développement professionnel » à l'université de Toulouse-le-Mirail en 2005-2006). Ces enquêtes conduites à partir de questionnaires ouverts avaient pour objectifs de connaître les démarches de professionnalisation vécues par les stagiaires, les déclencheurs de professionnalisation, les conceptions des stagiaires sur les processus de changement vécus pendant l'année de formation. Nous avons procédé à une analyse de contenu pour dégager les propos saillants et construire des catégories d'analyse. Dans le cadre de cet article nous nous arrêterons sur les éléments déclencheurs identifiés par les stagiaires.

Les déclencheurs de professionnalisation

Les mises en situation professionnelle

De façon unanime, les stagiaires déclarent que les mises en situation professionnelle constituent des expériences fortes, en particulier à travers les moments d'observation et de dialogue, temps formatifs puisqu'ils sont exploités en formation universitaire (sous la forme d'enquêtes, d'audits, de rapports de stage, de carnets de route...). L'apprentissage social ici prédomine : voir faire et entendre dire sont des modes d'acculturation particulièrement efficaces du point de vue des stagiaires. Les échanges qui suivent ces temps d'observation sont vécus comme des moments de confirmation d'intuitions ou de recadrage nécessaire. La rencontre avec les professionnels est valorisante : elle participe de la culture professionnelle à construire.

108

L'interaction entre stagiaires

La vie du stagiaire à l'université est ponctuée de rencontres informelles autour et à propos d'expériences de travail. C'est l'occasion d'échanger sur les expériences vécues, d'évoquer son parcours professionnel et ses motivations. Ces temps informels sont systématiquement nommés, l'image du soi professionnel dans le cadre de la formation commence à s'affirmer au milieu des pairs. Le climat de ces rencontres est propice pour improviser une argumentation, défendre une profession, faire part de ses attentes. En comparant les projets de développement professionnel, en interrogeant les expériences de stage, en évoquant les contenus et les intervenants, les stagiaires s'approprient une culture de la professionnalisation.

La communication du soi professionnel devant autrui

Le fait d'aller en stage constitue une épreuve pour le stagiaire. Il s'agit bien de communiquer autour d'un projet de professionnalisation, de saisir la demande du terrain professionnel, de faire valoir un point de vue de stagiaire en cours de professionna-

lisation. De même, le fait d'exposer sa réflexion sur une dimension professionnelle devant ses pairs et devant des professionnels relève d'un positionnement particulier. Le forum (dispositif de discussion-débat autour d'un aspect du monde professionnel) permet de façon publique de s'affirmer dans une identité professionnelle, d'afficher un éthos professionnel.

Les activités d'écriture

Passage obligé de la formation, l'écriture est une pratique redoutée des stagiaires. Lorsqu'il s'agit de produire un journal de bord ou d'analyser une situation professionnelle, des propos anxieux sont tenus. Le passage à l'écriture est marqué par l'ambivalence : peur de la page blanche et satisfaction d'avoir écrit (Delamotte *et alii*, 2000). Pourtant ces moments d'écriture sont des temps d'apprentissage où l'on découvre l'univers du langage et le poids des mots (Jorro, 2004). Certains stagiaires relient la réflexivité à la dimension langagière, d'autres reconnaissent avoir franchi un cap et identifient les compétences d'écriture comme indispensables pour un professionnel.

Ces déclencheurs de professionnalisation sont marqués par la dimension empirique. Pour les stagiaires, il est nécessaire de voir faire et d'entendre dire, il est nécessaire d'aller au contact du terrain en rencontrant les acteurs, il importe d'échanger avec ses pairs en petit comité puis en public (forum), il est capital d'écrire pour apprendre à penser autrement. Ces déclencheurs marquent une première phase dans le déploiement du processus de professionnalisation. Encore faut-il garder le cap, persister dans l'orientation et développer une activité dans la durée pour entrer dans un processus de transformation.

Des cycles de transformation à identifier

Dans une recherche relative à l'accompagnement des enseignants dans la transformation de leurs pratiques, Boucher et Jenkins (2004) ont identifié les moments clés d'un processus de transformation. Ces auteurs distinguent quatre phases : 1. une phase d'appréhension caractérisée par un sentiment d'insécurité, d'inquiétude devant les changements à venir ; 2. une phase d'expérimentation qui correspond à l'exploration de nouvelles pratiques ; 3. une phase d'appropriation avec des ajustements nécessaires ; 4. une phase de consolidation ouverte au questionnement sur la pertinence de l'activité.

Ces travaux retiennent notre attention parce qu'ils tendent à décrire un cycle de transformation que nous retrouvons dans la formation master professionnel. En effet, l'idée de cycle de transformation permet de mettre en évidence que l'incorporation des savoirs n'est pas immédiate, qu'elle dépend de la montée d'une exigence qui se

traduit par un parcours progressif en quatre phases, de l'analyse vers l'évaluation :
1^{re} phase de projection vers le monde professionnel : le professionnel fait l'expérience d'une dimension onirique, il rêve une nouvelle identité, il se voit autrement dans un autre contexte. Il s'attache à un idéal-type qu'il reconnaît comme tel. Il aspire à une nouvelle posture, un nouveau métier, un poste de responsabilité... ;
2^e phase de clarification du métier : l'orientation professionnelle se confirme par l'analyse approfondie des activités mobilisées dans le métier visé. L'observation et l'analyse des tâches, la réflexion sur les compétences et les gestes du métier participent de la clarification ;
3^e phase de positionnement dans l'activité : cette phase correspond à l'expérimentation lors des stages des savoirs professionnels. ;
4^e phase de reconnaissance de soi dans l'action : pendant ces expériences, le stagiaire commence à porter un regard analytique puis critique sur ses apprentissages. Il ose parler de son expérience, il ose se confronter à autrui, il expérimente l'auto-évaluation.

Contrairement à ce que laisse supposer la structuration en quatre phases, les changements d'attitude des stagiaires n'apparaissent pas de façon aussi linéaire : les phases s'imbriquent et des retours en arrière sont identifiés. Le formateur dispose d'une grille de lecture qui l'aide à situer les stagiaires dans leur processus de professionnalisation, il entrevoit alors des cheminements complexes, cycles propres à chacun dans la durée de la formation (Jorro, 2005).

Analyser et évaluer le développement professionnel

110

Le développement professionnel peut être conceptualisé au moins sous trois angles : selon une approche individuelle de la professionnalité, selon une approche socio-professionnelle, selon une approche organisationnelle (Uwamarya *et alii*, 2005). Pour chaque approche, la question de l'analyse et de l'évaluation se pose. Quelle grille d'analyse se donner pour saisir les degrés d'appropriation des compétences, avec quels indicateurs ? Comment situer le stagiaire dans le processus de professionnalisation ? Comment le formateur et le tuteur professionnel peuvent-ils renvoyer un message d'exigence sans disposer d'une référence commune quant aux processus d'incorporation des compétences et des gestes professionnels ?

Depuis deux ans, nous travaillons avec les stagiaires sur une grille d'analyse et d'évaluation des compétences construites dans l'alternance recherche-formation-terrain professionnel. Sept niveaux d'appropriation sont distingués :

- **1^{er} degré : la prise de conscience des savoirs d'action**

C'est la connaissance des textes, la connaissance des documents qui éveille l'attention sur la culture professionnelle. C'est aussi, par l'observation fine des situations de travail, des professionnels en activité que cette prise de conscience peut opérer.

- **2^e degré : l'orientation vers la compétence**

Les enquêtes sur le terrain professionnel sont des moments privilégiés pour identifier des savoirs d'action soit par « l'observation armée », soit par entretiens ciblés sur les savoirs que pensent mobiliser les acteurs. Cette orientation vers la compétence ressemble à une initiation vers les savoirs pratiques, peu parlés par les professionnels qui ont incorporé ces savoirs et ne sont pas en mesure de les expliciter directement.

- **3^e degré : la mise en œuvre tâtonnante de la compétence**

L'utilisation de la compétence lors des stages est un peu rigide, on dira qu'elle est un peu mécanique, un petit peu stéréotypée, mais que la tentative constitue un premier pas dans les processus de changement.

- **4^e degré : l'incorporation de la compétence pour une situation donnée**

L'utilisation routinière de la compétence traduit une appropriation partielle. La compétence est mobilisée pour certaines situations bien précises sans que l'acteur puisse la modifier et la réutiliser dans d'autres situations. Si un événement imprévu survient, le professionnel se trouverait en difficulté.

- **5^e degré : la transposition de la compétence en contexte**

Ce niveau d'appropriation suppose la mobilisation d'un savoir professionnel dans des contextes variés, souvent impromptus, souvent inattendus. Dans ce cas, l'acteur montre une expertise en ajustant son activité aux paramètres de la situation.

- **6^e degré : la compétence partagée**

L'utilisation coordonnée de la compétence laisse supposer l'existence d'une culture professionnelle partagée (compétences collectives), de collaborations entre binômes de travail, entre segments professionnels.

- **7^e degré : le renouvellement de la compétence**

La compétence a une durée de vie limitée. Sa réévaluation s'avère nécessaire dans les contextes évolutifs et incertains. Les institutions vivent des réformes, les organisations se transforment si bien que les acteurs sont tenus de s'adapter et les compétences acquises à un moment donné deviennent obsolètes. Le renouvellement de la compétence suppose des modifications continues.

En se démarquant de l'incantation qui consiste à dire « je suis compétent, je ne suis pas compétent, je vais faire mieux la prochaine fois », l'acteur dispose d'une grille de lecture un peu plus fine sur son développement professionnel. Il pourra utiliser cette démarche pour interroger la qualité de son action dans les divers cadres de l'expérience professionnelle (Goffman, 1991) aussi bien au plan de l'action individuelle qu'avec une communauté de praticiens ou encore dans un cadre organisationnel. Le terme de compétence est masquant, il devient même un faux ami lorsqu'il est employé de manière globalisante. Bref, il est légitime de se demander précisément en quoi l'on est compétent.

Dans les formations masters, les stagiaires déclarent se situer entre les niveaux 3 et 4 assurant que les derniers niveaux supposent un retour dans le contexte professionnel. Ainsi, l'idée que l'acteur peut toujours réinterroger le niveau d'expertise qui est le sien, participe du processus de professionnalisation.

Au terme de cet article, nous pouvons avancer deux remarques sur l'alternance projective. En premier lieu, le fait d'accorder de l'importance aux transitions professionnelles valorise une conception de la professionnalité ouverte aux contraintes organisationnelles et institutionnelles. L'alternance projective constitue pour nous un objet de recherche prometteur, car nous savons que les professionnels qui savent intégrer plusieurs paramètres possèdent une représentation plus cohérente et plus réaliste des situations de travail. Apprendre aux stagiaires à envisager une insertion, apprendre à entrevoir les jeux de négociation pour construire leur entrée ou leur retour sur le terrain constituent de réels enjeux pour la formation.

En second lieu, nous pouvons avancer l'idée que l'alternance est d'autant mieux vécue par les stagiaires que des relations partenariales existent : les principes d'intérêt mutuel entre les parties, d'autonomie des partenaires contribuent à la fondation d'une alternance professionnalisante. Mais la dynamique de la formation nous semble aussi tributaire de trois processus majeurs : processus de traduction, de problématisation, de transaction à partir desquels il est possible de co-construire des grilles d'analyse et d'évaluation. Il reste cependant à envisager les effets de cette forme d'alternance. Nous savons peu de chose sur les apports respectifs des parties prenantes, sur la nature des interactions avec les intervenants. Nous ignorons quelles traces ont laissé ces dispositifs auprès des stagiaires. L'évaluation d'impact est une nécessité pour approfondir notre connaissance des processus de professionnalisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAÏETTO M.-C., BARTHÉLÉMY A., GADEAU L. (2003). *Pour une clinique de la relation éducative, recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C., FABLET D. (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BOUCHER L.-P., JENKINS S. (2004). « Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire », in M. L'Hostie, P. Boucher (éds), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec: PUQ.
- BOURDONCLE R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
- BOURGEON G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance*, Paris: éditions universitaires UNMFREO (coll. Mesonance).
- CALLON M. (1988). *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, Paris: La découverte.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris: PUF.
- DELAMOTTE R., GIPPET F., JORRO A., PENLOUP M.-C. (2000). *Passages à l'écriture*, Paris: PUF.
- GATHER THURLER M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris: ESF.
- GEAY A. (1985). *De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis*, Paris: éditions universitaires Unmfreo.
- GEAY A., SALLABERRY J.-C. (1999). « La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? », *Revue française de pédagogie*, n° 128, p. 7-15.
- GODBOUT J. (1996). *Le langage du don*, Montréal: éditions Fides.
- GONNIN-BOLO A. (2004). « Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur le mémoire professionnel », in A. Gonnin-Bolo, J.-P. Benoit (2004). *Le mémoire professionnel en IUFM*, Paris: INRP, p. 63-79.
- GOFFMAN E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris: éd. de Minuit.
- GOFFMAN E. (1991). *Les cadres de l'expérience*, Paris: éd. de Minuit.
- HADJI C. (2002). « Est-ce ainsi que les savoirs vivent? » in J. Donnay, M. Bru (éds), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Paris: De Boeck, p. 18-34.
- FERRAND J.-L. (1997). « Partenariat et formation professionnelle continue: de l'inexistence d'un concept », *Éducation permanente*, n° 131, p. 63-80.
- JORRO A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*, Paris: L'Harmattan (à paraître).
- JORRO A. (2005). « Les processus de professionnalisation », *Actes des 9^{es} journées d'études nationales des cadres de santé*, Montpellier, p. 80-91.

JORRO A. (2004). « Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation », *En question*, vol 2, n° 4, p. 47-57.

JORRO A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

KADDOURI M. (1997). « Partenariat et stratégies identitaires : une tentative de typologisation », *Éducation permanente*, n° 131, p. 109-125.

LAVE J., WENGER E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge : Cambridge University Press.

LERBET G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*, Paris : L'Harmattan.

LESSARD C., ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines*, Paris : De Boeck.

MAROY C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changements, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 111-142.

PASTRÉ P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.

RICOEUR P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris : Stock.

RICOEUR P. (1991). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

SAINT-JEAN M., MIAS C., BATAILLE M. (2003). « L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32, n° 1, p. 97-122.

SCHÖN D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal : Logiques.

SCHWARTZ Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Paris : Octarès.

SOREL M., WITTORSKY R. (2005). *La professionnalisation en acte et en questions*, Paris : L'Harmattan.

UWAMARYA A., MUKAMURERA J. (2005). « Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, p. 133-155.

DEUX FORMATIONS DE FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET DE TRAVAILLEURS SOCIAUX

Cette rubrique a pour objectif de donner la parole à des personnes qui, par leur action et leur réflexion, ont fortement contribué au thème dont traite ce numéro de Recherche et Formation. Aussi, était-il légitime, pour ce thème consacré aux masters de formation de formateurs d'enseignants et de travailleurs sociaux, d'interroger, d'une part, Michel Fayol, Professeur à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, qui avait créé le premier DESS de formation de formateurs d'enseignants; d'autre part, Jean-Pierre Blaevoet, ancien directeur de l'IRTS (Institut régional de travail social) du Nord-Pas-de-Calais, qui a participé à la récente construction d'un master à l'université de Lille III et qui y intervient fortement.

ENTRETIEN de Michel FAYOL* PAR MARIE-LAURE VIAUD**

115

Marie-Laure Viaud. – *Vous avez créé, à l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, en psychologie, un DESS de formation de formateurs d'enseignants, destiné aux enseignants du premier degré qui souhaitent devenir conseillers pédagogiques. Qu'est-ce qui vous a amené à proposer cette formation ?*

Michel Fayol. – Il s'agissait de monter une formation à la fois qualifiante et validante pour les praticiens chargés d'assurer le conseil pédagogique. Leurs compétences pédagogiques avaient été reconnues par l'institution, il fallait leur donner une formation complémentaire de type universitaire pour qu'ils puissent assurer le lien entre la pratique et la recherche, mais aussi la recherche et la pratique. C'était ça, l'objectif : créer un corps de type « ingénieur », susceptible de bien repérer les problèmes posés par la

* - Michel Fayol, université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.

** - Marie-Laure Viaud, INRP (SHE).

pratique quotidienne et d'y répondre avec le recul critique que leur aurait donné une culture universitaire suffisante. Ce recul critique aurait concerné les modes pédagogiques ou intellectuelles, les débats idéologiques ou militants, mais aussi l'aspect partiel de tel ou tel écrit de recherche ou tel ou tel résultat d'expérience scientifique.

Actuellement, la formation des conseillers pédagogiques se ramène à un certain nombre de pratiques empiriques et de cadrages institutionnels. Le reste est laissé aux aléas des travaux personnels ou des rencontres. Rien ne les ouvre forcément sur les travaux universitaires, les résultats de recherche, les ressources humaines, la connaissance de la législation. Pour moi, un « ingénieur du conseil pédagogique », c'était un praticien que son expérience pratique rend légitime aux yeux de ses pairs, mais qui aurait eu aussi une confrontation suffisante avec la recherche, sans être lui-même un chercheur, pour savoir construire concrètement des outils d'évaluation, suivre les innovations, évaluer leur pertinence, regarder dans quelle mesure elles peuvent ou non être transposables dans la classe, quelle prudence requiert leur usage.

J'ai été formé dans une école normale, dans les années 1960, avant d'être instituteur pendant douze ans. J'avais beaucoup de respect pour le savoir de mes professeurs, mais quand ils venaient nous visiter dans les classes, je trouvais qu'ils n'avaient aucune compétence et donc aucune légitimité. C'étaient des professeurs du secondaire et quel que soit leur niveau de compétence dans leurs champs disciplinaires, le français ou les maths, ils n'avaient jamais enseigné la lecture, jamais enseigné l'arithmétique en cours moyen 1^{re} année... Et il n'est pas vrai que ceci ne requiert pas des compétences spécifiques. Ensuite, j'ai fait de la psychologie, j'ai monté un laboratoire CNRS qui était spécialisé sur la question des apprentissages, donc j'ai creusé ce domaine, et ma réflexion s'est approfondie. J'ai été impliqué dans la formation des inspecteurs du premier degré, mais ces IEN sont de plus en plus pris par des tâches du type « directeurs de ressources humaines », impliqués dans les politiques territoriales, pris entre les demandes du ministère, de l'académie, des élus locaux. Qui aiderait les maîtres en poste à suivre l'évolution des connaissances et les transformations de l'école, si ce n'était le conseiller pédagogique de circonscription ? Ces CPAIEN ont un rôle bien plus fondamental qu'avant, d'autant que la majeure partie des enseignants ne va jamais en stage de formation continue. Par ailleurs, je suis allé aux États-Unis, au Canada, j'ai enseigné en Suisse, j'ai eu la chance de regarder comment les choses se passaient ailleurs. Donc à un certain moment, il m'a semblé que c'était le moment de proposer un diplôme de ce type. On allait vers un renouvellement rapide des enseignants, et il était évident que l'école de demain aurait besoin de cadres pédagogiques qui auraient à la fois la compétence pratique, reconnue par l'institution et par leurs pairs, et en même temps, une culture intellectuelle suffisante pour saisir les enjeux de la recherche, diffuser ses résultats, sans nécessairement être eux-mêmes des chercheurs.

M.-L. V. – Vous avez monté ce DESS en quelle année ?

M. F. – Il y a eu deux moments. Le premier moment, c'est en 1991. Avec mon collègue Monteil, qui est maintenant directeur des enseignements supérieurs, nous étions allés voir André Legrand, qui était alors directeur des écoles. Il avait été favorable au projet sur le plan conceptuel, mais il était réticent sur la perspective des coûts. Pour lui, une formation diplômante de niveau DESS ne pouvait se concevoir sans créer un nouveau corps de cadres et donc sans définir un statut et un accompagnement budgétaire qui corresponde à cette promotion.

Nous avons laissé les choses filer, puis en 1999, le cabinet du ministre Allègre a repris l'idée et m'a demandé si j'étais prêt à lancer une expérience : faire fonctionner une formation de ce type pendant la durée d'un contrat, c'est-à-dire 4 ans, en prenant en charge sa mise en place et son encadrement. Le cabinet était prêt à financer l'opération modestement mais réellement, puisqu'on devait avoir un crédit de l'ordre de 200 000 francs. Nous avons donc mis en place une organisation qui permettait d'accueillir entre 12 et 15 conseillers pédagogiques par an. Grâce à la Validation des acquis professionnels, on pouvait leur donner une formation DESS (de type Master 2, même si la plupart n'avaient pas de maîtrise). Cette dotation nous a permis de fonctionner la première année et malgré le changement de ministre (Lang), les choses ont continué la 2^e année. Pour la 3^e année, nous avons eu de la peine à obtenir le financement habituel, mais après des difficultés, nous y sommes parvenus. Mais la 4^e année, nous avons eu un nouveau changement de ministre (Fillon), et à ce moment-là nous avons perdu la subvention. Finalement elle nous a été accordée *in extremis*, mais nous ne sentions plus de volonté politique pour faire aboutir le dossier, d'autant que nous n'étions pas soutenus par tous les syndicats. Ensuite, nous avons évidemment présenté une maquette dans le cadre des nouveaux mastères, mais les différentes maquettes ont été refusées parce que le diplôme visé était un diplôme de Formation continue, qui devait donc être garanti par un financement de l'employeur, c'est-à-dire du Ministère. Et comme cet engagement n'existait pas, le projet a été refusé.

M.-L. V. – Combien de personnes avez-vous formé ?

M. F. – Nous avions des promotions de 12 à 15 conseillers pédagogiques par an, du fait que nous n'étions que quatre personnes pour les encadrer et que nous avions prévu un tutorat très fort. Pendant deux ans, Poitiers a aussi été une antenne de formation où s'est formée une petite vingtaine de stagiaires. Donc, nous avons formé à peu près 80 personnes en tout au « conseil pédagogique ». Dans notre projet, nous visions la mise en place progressive de trois ou quatre implantations régionales avec des promotions de 20 par implantation.

M.-L. V. – *Les enseignants qui suivaient la formation exerçaient-ils déjà, pour certains, la fonction de maître-formateur ou de conseiller pédagogique ?*

M. F. – Certains étaient maîtres-formateurs, d'autres étaient simplement professeurs des écoles, d'autres étaient maîtres E (1). Certains étaient déjà chargés de fonction pour partie en IUFM (mise à disposition, demi-décharge). En revanche, nous voulions éviter de recruter des conseillers pédagogiques en fonction, parce que nous aurions été sur une logique de formation continue. Notre priorité, c'était de roder une formation pour de futurs conseillers pédagogiques, ensuite de la « modulariser », de la concevoir en blocs relativement indépendants. Par exemple, pour 250 heures, 5 modules de 50 heures, dont un aurait été un stage de terrain. Il aurait été facile d'en exempter ensuite les conseillers en exercice qui auraient été candidats.

M.-L. V. – *Est-ce que les candidats au Master avaient déjà le CAFIPEMF ?*

M. F. – Les maîtres-formateurs l'avaient obtenu par définition, mais la plupart ne l'avaient pas. Nous avions l'idée que le CAFIPEMF aurait pu être revu par le Ministère de manière à constituer une sorte de propédeutique. Dans les circonscriptions, les inspecteurs auraient comme aujourd'hui incité des enseignants à préparer une forme renouvelée du CAFIPEMF, qui aurait été une condition pour l'admission dans le DESS/Mastère. Nous l'aurions pris comme une certification institutionnelle de la compétence pratique des enseignants et de leur capacité à analyser leur pratique personnelle et une pratique de débutant.

118

M.-L. V. – *Et quel était l'âge du public ?*

M. F. – Nous souhaitions ne pas prendre des gens trop âgés, trop près de la retraite, donc il ne fallait pas aller au-delà de 45 ans. Et pas trop jeunes non plus, pour qu'ils aient, dans l'idéal, une petite dizaine d'années d'expérience. Mais il nous est arrivé de bouger un peu autour de cette ligne, tout ça a été appliqué souplement.

M.-L. V. – *Comment avaient-ils entendu parler de la formation ?*

M. F. – Nous avons diffusé des plaquettes de la formation dans toutes les académies, dans tous les rectorats et auprès des inspecteurs départementaux. Dans certains départements, les inspecteurs d'académie ont joué très clairement le jeu, envoyant plusieurs personnes, et on a vu se dessiner le début d'une politique prévisionnelle de

1 - Le maître E est un enseignant titulaire qui a obtenu le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, option E. Il travaille auprès des élèves relevant de l'éducation spécialisée.

formation des cadres pour un département. Les gens sont venus de toute la France métropole et même des DOM-TOM : de la Réunion, de la Guadeloupe [...]. La demande était très forte : j'étais agréablement surpris de voir combien les candidats étaient nombreux, motivés, puisqu'ils étaient prêts à payer eux-mêmes leurs déplacements et leur hébergement pour venir suivre cette formation à Clermont-Ferrand où ils devaient séjourner pendant la semaine, ce qui leur posait évidemment des problèmes de vie familiale. On n'a jamais eu de peine à recruter.

M.-L. V. – *Comme expliquez-vous qu'il y ait eu une telle demande, qui n'existait peut-être pas il y a quinze ans ?*

M. F. – La première raison est le niveau des jeunes enseignants, qui ont des savoirs universitaires que leurs devanciers n'avaient pas, certains ont fait de la linguistique ou de la psychologie. Aujourd'hui, les conseillers pédagogiques ne peuvent pas être simplement des pairs promus pour leurs compétences pédagogiques acquises sur le terrain, ils sentent bien que leur savoir-faire professionnel ne suffit pas à les doter d'un discours argumenté, ou à leur donner un recul suffisant. Il leur faut manifester qu'ils sont des « professionnels experts ». La deuxième raison, c'est que beaucoup de maîtres ont un vrai souci d'acquérir des connaissances nouvelles pour mieux les maîtriser pour faire d'abord classe, ensuite pour devenir conseillers pédagogiques ou inspecteurs. Pour comprendre aujourd'hui les discussions sur la lecture, pensent-ils, il vaut mieux ne pas avoir une opinion *a priori* qui découle de sa seule expérience ou de ses souvenirs d'IUFM, il faut être capable d'aller regarder un certain nombre de textes de base pour comprendre quels sont les enjeux, pourquoi est-ce qu'on discute de ça... et c'est la même chose pour les mathématiques, pour l'enseignement des sciences (...). Cette demande-là est réelle, elle est importante et il est nécessaire de l'accompagner.

M.-L. V. – *Comment la formation était-elle organisée ? S'ils venaient de toute la France, cela signifie qu'ils bénéficiaient d'un congé-formation ?*

M. F. – Nous demandions à ce que tous les stagiaires aient au moins 3 ou 4 mois de congé-formation. Ceux qui n'en bénéficiaient pas ont pu trouver des arrangements : certains avec leurs inspecteurs qui ont réussi à leur organiser des remplacements pour leur permettre de venir, d'autres avec leur IUFM dans lequel leur service avait été regroupé. Il y a eu beaucoup de bonne volonté pour organiser les choses de manière à ce que ce soit gérable pour eux et pour nous. Ces aménagements du temps étaient nécessaires, parce que la formation était très lourde. Elle se déroulait par blocs de une, deux ou trois semaines de présence sur place. Nous avions trois types d'activités qui donnaient lieu à évaluation : les conférences, le stage (avec un rapport) et le mémoire.

Les conférences concernaient l'organisation de l'école en France, des mises au point plus disciplinaires ou didactiques et enfin des questions transversales (sur l'évaluation, par exemple). Ce que nous demandions aux intervenants institutionnels (des inspecteurs généraux, des directeurs ou sous-directeurs de l'administration centrale), c'était d'expliquer « comment les choses fonctionnent concrètement » : comment s'élabore un programme, comment fonctionne la Direction de l'enseignement primaire, etc. Les conférences sur les champs disciplinaires faisaient le point sur l'état actuel des questions, sur la lecture par exemple : pourquoi est-ce qu'il y a autant de conflits, comment s'est présentée l'histoire de l'enseignement de la lecture, qu'est-ce qu'on fait vraiment dans les classes, comment est-ce qu'on peut le savoir, qu'est-ce qu'on peut critiquer, est-ce que les résultats sont attaquables ? Il leur fallait se poser des questions sur des choses sur lesquelles on n'a pas vraiment à s'interroger quand on fait classe : quel élève veut-on former ? pourquoi est-ce que les programmes ont fait tel choix à tel moment ? pourquoi est-ce que les mathématiques modernes n'ont pas pris, et pourquoi on avait essayé de les mettre en place... ? Enfin, il fallait aussi qu'ils comprennent ce que c'est que PISA, ce que c'est que l'OCDE, comment on construit un système d'évaluation. Cet éclairage complétait leur expérience pédagogique, en la mettant en perspective, en les obligeant à lire un certain nombre de documents sur l'histoire de l'école, sur le déroulement des réformes, sur leurs effets. Comment est-ce qu'on peut, en quelque sorte, évaluer l'efficacité d'un système de formation ? Même si c'était de façon très rapide, on balayait tout le champ de la formation. Et on leur faisait venir les meilleurs spécialistes.

Le deuxième élément, c'était le stage en circonscription. Ils devaient l'effectuer hors de la circonscription dont ils étaient issus, s'y impliquer réellement (prendre en charge des animations, par exemple) et rédiger un rapport : décrire comment se passe une année dans une circonscription - ce qu'on fait à la rentrée, ce qu'on fait avant Noël, à Pâques, bref « les très riches heures de la vie d'une circonscription ». Il fallait aussi qu'ils explicitent la place qu'ils se verraient y tenir, comment ils s'impliqueraient, ce qu'ils chercheraient à y faire. Qu'est-ce qu'on peut infléchir, qu'est-ce qui fait partie des contraintes de situation ? Comment se fait le partage des rôles et des tâches avec l'inspecteur ? Qu'est-ce que peut être une « politique de circonscription », comment elle peut se mettre en place, comment un conseiller pédagogique va l'animer (en se référant à leur expérience, puisqu'ils avaient fait des « animations »).

Et puis le troisième objet, probablement le plus important, c'était le mémoire (cinquante pages, plus les annexes). On attendait qu'ils s'appuient sur leur expérience personnelle et sur leur travail au cours de l'année, sur les conférences, sur les lectures, pour construire un projet de conseil pédagogique, ce qui est tout autre chose qu'un projet pédagogique (c'était d'ailleurs cela, la difficulté : changer de point de vue). Le thème était libre : les langues vivantes, l'enseignement de l'arithmétique, l'EPS, la musique... On leur demandait de partir d'un problème concret, de lire

autour de cet objet, d'opérationnaliser des questions très précises, d'apprendre à construire des outils pour répondre à ces questions – par exemple, comment on peut aider à enseigner les sciences en CE2, ou quels sont les dispositifs qu'on va utiliser pour faire faire des arts plastiques. Ce que nous souhaitons, c'était qu'ils acquièrent des méthodes de travail : comment poser un problème, comme se documenter, trier entre la littérature qu'il faut aller voir, et celle qu'on peut se passer de lire, ne pas consulter (la majorité des publications, mais avec quels critères de tri ?). À partir de là, comment définir un problème qui ne soit pas une interrogation dont on peut discuter à perte de vue sans solution, mais un problème « opérationnel », traitable concrètement. Il fallait que la question posée puisse trouver des réponses en allant voir ce qui se passe dans les classes, sur des points précis, qu'elle permette éventuellement de construire un dispositif pédagogique dont on pourrait rendre les effets visibles. Ils étaient aidés par un tutorat en petit groupe, dirigé par chacun des quatre formateurs. Le mémoire, c'est probablement la chose qui les a le plus marqués. Chaque élément était évalué. Il y avait une épreuve écrite sur l'aspect institutionnel. Le rapport et le mémoire étaient notés puis présentés en soutenance devant des professionnels (IA ou IA adjoint, inspecteur, CPAIEN et les quatre formateurs). Ce n'était pas une formalité et il y a eu quelques échecs (deux ou trois, il me semble).

M.-L. V. – *Savez-vous ce qu'ils sont devenus après leur formation ?*

M. F. – Je ne sais pas combien d'entre eux sont conseillers pédagogiques aujourd'hui, beaucoup, je pense, parce que les inspecteurs, les IA n'ont pas voulu se priver des compétences acquises. Mais beaucoup ont passé et réussi le concours de l'inspection. Ils se sont trouvés avec un niveau et des contenus de formation qui leur permettaient de réussir, ce qui veut dire que la formation correspondait bien à ce qui est requis par le système public d'éducation.

M.-L. V. – *J'aurais aimé que nous revenions sur les raisons pour lesquelles ce Mastère 2 a été fermé. Au début de cet entretien, vous avez évoqué des raisons financières.*

M. F. – Oui. L'université ne finance pas la formation continue, or c'était un diplôme de Formation continue. Pour que le diplôme fût maintenu, le Ministère de l'éducation aurait dû nous mandater, en quelque sorte, pour former ses futurs conseillers pédagogiques. Donc nous avons été pris dans une tenaille entre une Direction de l'enseignement supérieur et une université qui disaient très légitimement : « Nous, nous voulons bien que le diplôme se crée mais nous ne pouvons pas financer », et un client, le Ministère de l'éducation, qui disait : « Moi, je ne finance pas ». Le problème du financement était à cette époque du ressort de la Direction de la formation continue à la DESCO. Imaginez qu'une grosse entreprise comme Michelin demande

qu'on conçoive un diplôme pour former ses futurs cadres en ressources humaines : il ne viendrait pas à l'idée de cette entreprise de ne pas offrir un financement. Et là, on était dans cette situation. Et ça s'est résolu par la disparition de ce diplôme.

M.-L. V. – *Vous me disiez au début de l'entretien qu'en 1991, André Legrand était réticent « parce que ça voulait dire créer un corps de cadres, et donc avoir un accompagnement en termes financiers qui correspond à cette promotion ». Est-ce qu'il n'y avait pas aussi un problème lié au fait que des conseillers pédagogiques ainsi formés auraient demandé, à terme, une revalorisation de leur salaire ?*

M. F. – Si vous mettez des conseillers pédagogiques très bien formés et qu'ils sont capables d'assurer des missions approfondies en formation initiale et en formation continue, vous ferez des économies sur d'autres systèmes de formation. De plus, entre le moment où nous aurions mis en place cette formation et le moment où il y aurait eu, probablement, une demande de revalorisation et où il aurait effectivement fallu négocier avec les syndicats, il se serait probablement écoulé plusieurs années. Et ces années auraient permis de réfléchir à cette situation.

M.-L. V. – *Au départ, les conseillers pédagogiques étaient plutôt des gens déjà chevronnés, choisis par des inspecteurs. C'était une sorte de promotion de fin de carrière. Avec votre projet, ils auraient été nommés plus jeunes, et leur désignation n'aurait pas relevé seulement des instances internes à l'éducation (comme c'est le cas avec le CAFIPEMF) mais de l'université avec l'obtention du Mastère... Est-ce que ce n'était pas un projet politiquement dérangeant ?*

122

M. F. – L'université ne recrute pas : elle forme. Nous n'entrons pas dans la politique intérieure des académies, nous ne cherchions pas à nous immiscer dans les missions des inspecteurs départementaux. En revanche, nous leur permettions d'avoir une gestion prévisionnelle de leurs formations et d'avoir un recrutement de personnel plus qualifié. Certains IA avaient très bien compris comment on pouvait faire. Ils envoyaient en formation un pool de gens avec l'idée qu'après, ils pourraient retenir tel ou tel d'entre eux. C'est dire qu'on était sur une perspective normale, classique.

M.-L. V. – *Oui, mais tout de même, ce que vous avez monté, ce n'était pas seulement un DESS, c'était un projet qui transformait la fonction même de conseiller pédagogique. Est-ce qu'on ne peut pas penser que cela a suscité des mécontentements car cela remettait en cause un certain nombre d'usages en vigueur ?*

M. F. – Ce projet était un projet à long terme, sur au moins dix ans. Cela laissait parfaitement la possibilité à tous ceux qui étaient recrutés en parallèle ou qui étaient en

fonction de terminer leur carrière tranquillement. Il n'y avait aucun danger pour les personnels en place. Certes, certains avaient une certaine crainte de voir s'installer de nouvelles compétences, d'avoir une concurrence ; pour d'autres ça pouvait être la fin d'une chasse gardée pour placer des collègues plus ou moins « pressentis » qui assurent des formations pour lesquelles ils n'ont PAS de compétence *a priori*... Et puis, on pouvait dire que c'était du « pédagogisme » ! Certains ne croient pas que ce genre de fonction nécessite une formation spécifique, des savoirs techniques, un apprentissage formalisé. Dans l'enseignement secondaire, on devient conseiller pédagogique parce qu'un IPR-IA vous le demande, il n'y a même pas de CAFIPEMF. Il y a eu une conjonction de vents contraires... Pour porter un projet comme ça, il faut qu'un ministre et que plusieurs grands syndicats le défendent, et préviennent ces petites luttes sournoises qui font que les corporatismes, les peurs, les intérêts particuliers, les réticences du Ministère des finances l'emportent sur ce qui est une analyse froide, simple et très objective : il y a besoin de formateurs pour assurer la formation des maîtres, et ces formateurs ont besoin d'une formation spécifique qui doit être diplômante et elle a un coût.

M.-L. V. – *Est ce que ce projet a été soutenu, par exemple par les syndicats ? Par l'association des conseillers pédagogiques ?*

M. F. – *C'est grâce à un soutien syndical que nous avons pu obtenir le financement de la 4^e année, mais d'autres syndicats ne se sont jamais manifestés. Leur hiérarchie de priorité n'était pas là puisqu'on touchait le futur, un futur beaucoup plus lointain que leurs urgences immédiates. Quant à l'association des CP, j'ai été surpris qu'ils ne s'engagent pas plus fortement. C'est très curieux, vous voyez, à aucun moment nous n'avons reçu un soutien massif, clair, affirmé. Mais à aucun moment non plus, il n'y a eu d'hostilité, en tout cas affichée.*

M.-L. V. – *En quelque sorte, votre projet ne dérangeait pas vraiment, mais ne suscitait pas d'adhésion non plus. Donc personne ne le portait « politiquement ». On n'est pas capable d'avoir une vision à long terme des besoins du système éducatif ?*

M. F. – *Je ne comprends pas que cette initiative n'ait pas été suivie et généralisée. Pour moi, c'est une incapacité de gestion prévisionnelle. Les jeunes praticiens auraient trouvé un grand bénéfice à la généralisation de cette formation, tout autant que le Ministère et les régions qui vont un jour ou l'autre se trouver impliquées dans cette affaire. Je n'arrive pas à comprendre que ces gens qui nous gouvernent, qui sont pour la plupart des esprits éclairés, puissent ne pas voir qu'en ayant raté l'occasion de mettre en place cette formation de manière préventive, ils vont se retrouver à devoir la mettre en place dans des conditions de pression très défavorables. Ils*

ne pourront jamais faire aussi bien et à un coût aussi faible que s'ils l'avaient fait en anticipant. Avec l'urgence, ils devront traiter le problème à chaud, ce sera beaucoup plus compliqué de négocier, et en même temps ils n'auront pas le choix.

Quand on regarde ce que pourrait représenter le financement d'une telle formation à l'échelle d'un pays, c'est extrêmement faible. Ce que nous leur avons proposé, c'est la formation du futur. Inévitablement, on y viendra, sous une forme ou une autre, du fait des pressions à l'échelle de l'Europe.

M.-L. V. – *Pourquoi ne pas avoir essayé de monter, comme dans d'autres universités, un mastère qui s'adresse également à des étudiants en formation initiale, et qui soit financé par la DES ?*

M. F. – Les mastères généraux qui existent dans certaines universités et dans lesquels on accueille des gens en formation initiale accueillent aussi des conseillers pédagogiques, (s'ils peuvent se libérer pour suivre les enseignements). Mais comment faire travailler ensemble des populations sans tenir compte du fait qu'ils ont ou n'ont pas d'expertise pédagogique ? Pour les mastères qui ne portent pas sur cette expertise, cela n'a pas d'importance. Mais là, il s'agissait d'un diplôme d'ingénierie du conseil pédagogique, c'était son titre. L'ingénierie du conseil pédagogique s'adresse à des gens qui ont déjà une expertise dans la pratique pédagogique. Et donc cela ne pourrait pas être en formation initiale.

M.-L. V. – *Est ce que vous avez profité du passage au LMD pour proposer à nouveau ce type de formation ? Il y a un certain nombre de DESS de formation de formateurs d'enseignants qui se sont créés depuis quelques années. Vous avez l'impression que c'est un peu les « petits », les « bourgeons » de ce que vous avez fait ?*

M. F. – Je crois que maintenant la balle n'est plus dans mon camp. Cela demande beaucoup de diplomatie, de démarches, je crois que c'est à la limite du travail d'un universitaire. Je l'ai fait, parce que je crois que l'université a cette chance de pouvoir créer des choses nouvelles. Maintenant tout le monde sait qu'on peut le faire, puisque nous l'avons fait, et tout le monde sait que c'est efficace.

Quant aux DESS de formation de formateurs, je n'ai pas une connaissance détaillée de leur fonctionnement. Le fait qu'ils soient conçus de façon très généraliste (pour former des cadres de la santé, du travail social, de l'enseignement), cela ne correspond pas à ma conception de la professionnalité. Franchement, le fait qu'on n'ait pas voulu poursuivre cette formation m'a amené à prendre beaucoup de distance.

M.-L. V. – *Et est-ce qu'il n'y a pas une formation des conseillers pédagogiques par le biais des stages de formation continue ?*

M. F. – Si, il y a des petites choses. Mais est-ce qu'un grand pays avec un grand système éducatif, peut se permettre de bricoler ? Je ne crois pas. Vous recrutez un enseignant pour être formateur, en IUFM ou en circonscription, vous l'envoyez dans une classe, il observe des débutants et par une espèce d'empathie, il va acquérir une habileté professionnelle et être capable de conseiller des enseignants : c'est magique ! Est-ce que vous formeriez des médecins ou des ingénieurs comme ça ? La réponse est non. Pourquoi est-ce qu'on forme les conseillers pédagogiques d'enseignants comme ça ? c'est à croire que ce métier est maudit. Au fond, ce qui est étonnant, c'est que les résultats de la France ne soient pas plus mauvais dans les évaluations internationales. Ça, c'est étonnant. Vous me trouvez sévère ? Détrompez-vous : ce n'est pas sévère, c'est réaliste.

ENTRETIEN JEAN-PIERRE BLAEVOET* PAR RÉGIS MALET**

Régis Malet. – *Jean-Pierre Blaevoet, vous avez une longue expérience dans le champ du travail social, vous avez longtemps dirigé l'IRTS du Nord-Pas-de-Calais. Vous intervenez également depuis longtemps à l'université, vous avez participé à la construction de l'offre de formation d'un master professionnel « Formation de formateurs » à l'université de Lille III, formation dans laquelle vous intervenez régulièrement. Qu'est-ce qui explique de votre point de vue le rapprochement progressif du travail social et de l'université ?*

Jean-Pierre Blaevoet. – Pour comprendre ces évolutions, je crois qu'il faut reprendre la constitution de la qualification dans le secteur du travail social, avec les grandes séries de métiers : ceux d'assistant de service social d'abord, ceux de l'éducation spécialisée ensuite. Le métier d'assistant de service social s'est construit autour d'une formation, avec comme préalable l'idée de la qualification pour exercer. On a été très vite dans une logique de professionnalisation classique, avec la certification, l'organisation d'un corps professionnel, avec un code de déontologie, le secret professionnel, etc. Tout s'est construit à partir du diplôme d'État. Par contre, dans l'autre branche, celle de l'éducation spécialisée, mais aussi dans la branche animation, les choses vont se construire de façon tout à fait différente. La profession ne s'est, à mon avis, jamais construite de façon complète, dans la mesure où c'est la pratique professionnelle, sur le terrain, qui a prévalu comme référence et pas la qualification. L'idée qui a dominé c'est : il faut que les jeunes apprennent en exerçant la pratique professionnelle.

* - Jean-Pierre Blaevoet, directeur honoraire de l'IRTS du Nord-Pas-de-Calais.

** - Régis Malet, université Lille III.

C'est, pour Michel Chauvière (2), le gouvernement de Vichy et le mouvement scout qui sont à l'origine du métier. Certains allaient même jusqu'à penser qu'il ne fallait pas que cette activité devienne un métier permanent, avec une formation, une qualification, un statut et un salaire. Ce ne pouvait être à leurs yeux que quelque chose de provisoire, un peu comme les moniteurs de colonies de vacances. D'ailleurs, il a fallu plus de trente ans d'exercice de la fonction, pour qu'un diplôme et qu'une formation soient créés. Formation dont certains allaient jusqu'à considérer qu'elle ne répondait pas aux impératifs du terrain. Par ailleurs, la formation n'était pas obligatoire pour obtenir le titre. Jusqu'à une période récente, il y avait encore beaucoup d'éducateurs en poste sans aucune qualification mais avec de nombreuses années de pratique.

R. M. – *C'était donc non seulement inutile de leur point de vue, mais potentiellement ça trahissait les valeurs sur lesquelles s'était construite cette activité ?*

J.-P. B. – C'est cela, pour certains, la formation ne servait que peu sur le terrain, même au contraire, ça pouvait déformer des pratiques naturelles et valeurs initiales, transmises.

R. M. – *Et cette culture, elle s'est construite contre une autre, ou d'autres, dans une logique de distinction ?*

J.-P. B. – Je ne dirai pas exactement contre, mais sans aucun doute, à côté, en particulier de celle de l'Éducation nationale. Les jeunes qui ont été admis dans les établissements de notre secteur, sont ceux, d'origines diverses, dont l'école ne pouvait pas assurer l'accueil, même dans les classes spécialisées. Pour ces élèves s'est créé un secteur tiers : celui de l'éducation spécialisée. Ce secteur s'est construit dans plusieurs directions, celle de la délinquance et de la justice, celle de l'accueil, de la psychiatrie et de la protection des enfants, celle de l'éducation des enfants handicapés, hors des structures de l'Éducation nationale et pour la formation des acteurs hors de l'université.

R. M. – *Au regard de tout cela, comment expliquer cette dynamique qui s'est engagée et qui voit le rapprochement du travail social de l'université ? Il y a semble-t-il une transformation profonde par rapport à ces origines et ces tensions du secteur social dans son développement ?*

2 - Michel Chauvière, *L'enfance inadaptée, l'héritage de Vichy*, Paris : Éd. ouvrières, 1980.

J.-P. B. – De mon point de vue, il y a plusieurs entrées pour saisir ce qui se passe aujourd'hui. La première porte que j'ouvrirai, c'est celle du passage du modèle charismatique, des pionniers, à fort degré de reproduction, à l'idée de métier, et même de profession. En 1958, les accords UNAR/ANEJl prévoient salaire, congés et perfectionnement mais pas encore convention collective ni projet de qualification. Ce passage est fait. Il s'est amorcé en 1966 avec la Convention collective nationale de travail des établissements et services pour personnes inadaptées et handicapées. Pour la formation, il faudra attendre un an, pour qu'existe en 1967 le diplôme d'État d'éducateur spécialisé et avec lui le début d'une demande de technicité. Dès lors on assiste à la transformation et l'ouverture des écoles de formation. J'ai d'ailleurs été l'un des premiers, en 1971, à être embauché dans un centre de formation d'éducateurs, à la fois sans être éducateur de métier, et surtout, avec des diplômes universitaires, venant moi-même de l'université. D'abord à temps partiel pour enseigner la psychologie, puis ensuite à temps plein comme formateur. À la même époque, quelques personnes, comme moi, sont arrivées dans le secteur formation, issues de l'université et se sont retrouvées dans des établissements avec des formateurs « classiques » du secteur, ce qui a favorisé une communication positive et un « choc de cultures ». Cette expérience était intéressante ; certains se sont dit que des jeunes comme nous représentaient quelque chose d'autre qui pouvait être porteur pour le secteur social. Progressivement, la conception de l'éducateur a évolué d'un animateur de groupe vers quelqu'un qui, grâce aux connaissances acquises, savait mieux réfléchir sur les problématiques des jeunes, et déployait une méthodologie de projet à la fois individuelle et de groupe.

R. M. – *Ça repose, cette évolution, sur la pénétration du secteur par quelques personnes de formation universitaire, mais aussi d'une reconnaissance de ce secteur, par l'État ?*

J.-P. B. – Oui bien sûr, comme je l'ai dit précédemment, le secteur se développe fortement, au cours des années soixante, « époque des châteaux ». C'est un secteur en plein développement qui profite pleinement de la période des « Trente Glorieuses ». Les établissements se multiplient dans la diversité. Le secteur social et médico-social devient de plus en plus important. Il nécessite une meilleure organisation administrative. La loi de 1975 répond à ces impératifs. La question de l'organisation collective a obligé à repenser la question de la qualification et de l'appareil de formation.

R. M. – *Est-ce que ça a abouti à une certaine cohérence ?*

J.-P. B. – Non, absolument pas. C'est un projet qui a complètement avorté. Au départ il existe une multiplicité de métiers avec pour chacun une école spécifique. Ce

morcellement des métiers est critiqué. Il induit des effets négatifs auprès des usagers, confrontés à trop de professionnels différents. En 1972, Marie-Madeleine Dienesch tente d'impulser l'idée d'un rassemblement des multiples métiers du social sous l'appellation unique de « Travailleur social ». On espérait alors rassembler les métiers, renforcer l'identité professionnelle et construire des formations, plus cohérentes. Ce modèle est inspiré du modèle anglo-saxon avec ordre professionnel et formations universitaires. Il a été l'inspirateur des logiques professionnelles éthiques, méthodologiques du métier d'assistant social. Il est beaucoup plus éloigné du métier d'éducateur, lui-même influencé par différents champs disciplinaires dont il a tiré les composantes de son identité : celui de l'éducation, de la psychiatrie et de la psychologie, de la justice, de la médecine, de l'économie... Chaque discipline a amené avec elle de nouveaux savoirs.

Un Institut régional de formation des travailleurs sociaux, l'IRFTS, devait assurer dans chaque région le regroupement des formations. Cette tentative de regroupement des métiers et des formations a suscité de nombreuses critiques. Seuls quelques IRFTS se sont créés. Ils reposaient sur des volontés régionales de regroupements d'écoles d'assistants de service social et d'éducateurs. Les IRFTS ça a été un échec. L'idée d'un travailleur social unique a eu pour effet de renforcer un corporatisme, une résistance en somme, chacun défendant un statut distinctif. Les métiers ont voulu garder leur école et leurs comités d'entente. Mais un mouvement était engagé, celui de l'idée de transversalité possible dans les formations et dans les métiers. Le niveau d'exigence du diplôme s'est élevé progressivement et avec lui le niveau scolaire d'entrée en formation : le bac est devenu obligatoire pour s'inscrire à la sélection des assistants de service social et pour des éducateurs.

128

La deuxième tentative a eu lieu en 1986. C'est celle des IRTS, Institut régional de travail social. Au lieu de vouloir créer un travailleur social unique, l'idée était de permettre, en formant les travailleurs sociaux ensemble, de décloisonner les métiers et les formations, de faciliter les coordinations et les passages d'une formation à l'autre. Une conséquence de la création des IRTS puis de l'exigence du bac, a été aussi de commencer à lire les qualifications en termes de niveau scolaire et de revendiquer pour les certifications un niveau universitaire. Quand les IUP se sont créés, il n'y a pas eu d'Institut universitaire professionnalisé du social ; on a pensé à l'époque que les IRTS pourraient être les IUP du secteur social. Au Groupement national des IRTS (GNI) des projets en ce sens ont été faits, ce qui nous semblait aller de pair avec le développement du DSTS (Diplôme supérieur en Travail social) conjointement assuré par les IRTS et l'université. Son obtention permettait d'accéder au niveau Maîtrise. Mais les rapprochements voire les fusions en IUP n'ont jamais été réalisés.

R. M. – *Quel a été le rôle des pouvoirs publics dans ces différentes tentatives ?*

J.-P. B. – Les choses les plus importantes, pour moi, ont été les effets de la transformation du social avec la crise économique et la décentralisation, qui a ramené les pouvoirs publics et les politiques plus près des travailleurs sociaux. Avec le RMI et la Politique de la ville, la territorialisation du social s’est développée. En termes de métiers, j’y vois l’accroissement des professions « de service », d’intervention sociale plus référées à une logique des compétences. En tant qu’ancien directeur d’IRTS, je considère que l’ambition des IRTS était de rapprocher voire d’intégrer les IRTS dans le champ universitaire européen. Pour moi, faire évoluer les IRTS vers un Institut universitaire sous la forme d’un IUP, était tout à fait possible. La constitution du Conseil d’administration comptait 50 % de professionnels et de membres diplômés de l’université. Il était alors conseillé, pour être formateur en IRTS, d’avoir un diplôme de niveau 1. On peut se demander si le fait d’être revenu au niveau 2, voire même, pour certains, au niveau 3, n’est pas un indice d’abandon de cette ambition initiale. Si on regarde au-delà de la France, en Europe ou au Québec, par exemple, le modèle professionnel d’assistant social qu’on a en France existe, celui d’éducateur aussi, mais de manière plus diverse. Dans la plupart des cas la formation se fait dans l’espace universitaire soit sous forme d’un parcours universitaire complet, soit sous la forme d’un parcours mixte de formation dans une école de niveau secondaire formant dans un premier temps les « techniciens éducatifs » qui, s’ils souhaitent devenir travailleurs sociaux, rejoignent à un moment donné des formations à visée universitaire.

R. M. – *Pourquoi l’université constitue-t-il pour vous un horizon nécessaire ou souhaitable pour le travail social, par rapport à ces divers enjeux ?*

129

J.-P. B. – L’université, en tant que formation supérieure, avec la dimension recherche, c’est quelque chose de très important pour le secteur social, qui mérite d’avoir des cadres de niveaux élevés et un secteur de recherche spécifique. On est dans un secteur qui a vocation à se rapprocher des sciences humaines, à les intéresser et à nourrir les thématiques de recherche. Avec la décentralisation, les travailleurs sociaux auraient pu devenir un vivier extraordinaire pour les politiques locales et contribuer, en se structurant en tant qu’instance de recherche dans un cadre universitaire, à répondre à des problématiques sociales, y compris politiques. Les expériences de partenariats dans ce champ avec l’université, doivent être développées. Elles le sont d’ailleurs et le nombre de thèses réalisées par des travailleurs sociaux est en constante augmentation. Pour moi, c’est une très bonne chose, elle contribue à développer la réflexion.

R. M. – *On peut concevoir qu’il y ait un phénomène de distinction pour des travailleurs sociaux qui feraient des formations universitaires bien ancrées sur la*

recherche, y compris des thèses, mais sur un plan plus général, pour les acteurs du secteur, comment la recherche et la mobilisation de savoirs de recherche peut-elle favoriser un processus de professionnalisation pour les travailleurs sociaux, et s'articuler avec ce métier fortement relationnel, héritier de ces valeurs dont vous parliez ?

J.-P. B. – Pour moi, il y a plusieurs niveaux à prendre en compte dans cette logique. Il y a des professionnels qui suivent des formations de niveaux 4 et 5, ce sont des « futurs professionnels » qui animent et mènent des actions auprès des personnes, mais qui ne conçoivent pas l'ensemble de l'action. Qu'ils se questionnent sur des problématiques professionnelles, sur les relations humaines, est nécessaire, mais on ne peut assimiler cela à de la recherche.

Pour les niveaux 3, on peut très bien penser des choses assez semblables à ce que l'université déploie comme savoirs issus de la recherche en licence. Ces professionnels ont besoin d'un « tiers-médian » pour prendre un peu de recul face à des situations difficiles, ce pourrait prendre la forme d'un questionnement réflexif et critique. Pas forcément pour écrire des thèses ou devenir des chercheurs, mais simplement pour participer à des groupes de réflexion, de recherche-action. Pour le moment ce type d'organisation réflexive n'existe pas ou seulement de manière isolée.

R. M. – *L'enjeu selon vous c'est donc principalement, peut-être au-delà même de l'université, de créer les conditions d'une mutualisation et de capitalisation des savoirs, des expériences et des pratiques professionnelles ?*

130

J.-P. B. – Tout à fait. Pendant sept ans, j'ai été représentant national des centres de formation, et des IRTS en particulier, et j'ai participé au développement de l'Observatoire des pratiques de développement social local. Cette idée d'observatoire me paraît intéressante pour le secteur. Un éducateur qui travaille à l'autre bout du département ou de l'Europe, par exemple, expérimente quelque chose qui fonctionne bien : où peut-il en parler, le partager, y réfléchir avec d'autres et le mettre en discussion ? C'est l'échange et la possibilité de capitalisation qui fait défaut. Avec un observatoire, on partage, on capitalise les expériences, et on fait une documentation qui en rend compte.

R. M. – *Et l'université dans ce processus, quel rôle joue-t-elle ? Un rôle de médiation pour aider à la construction de ces compétences, de formalisation de ces expériences ?*

J.-P. B. – Absolument, il me paraît intéressant de réfléchir à des modalités qui restent à inventer et qui permettent une synergie entre l'université et les centres de formation. Des modalités qui prendraient par exemple la forme de groupes de travail et

de réflexion, associant universitaires et travailleurs sociaux sur la durée, travailleurs sociaux parmi lesquels on pourrait former progressivement des doctorants et de futurs chercheurs. Ça me paraît la voie à suivre dans l'avenir. L'idée c'est vraiment de capitaliser, et l'université, par son expertise, peut accompagner ce processus, avec les mémoires professionnels d'abord, mais aussi avec des journées de formation qui permettent de mutualiser ces expériences, qui ne concernent pour l'instant que quelques-uns, mais qui peuvent servir à tous.

R. M. – *Vous évoquiez tout à l'heure le caractère potentiellement menaçant pour ces dynamiques professionnelles et universitaires de la promotion de la logique des compétences dans le secteur social. Pouvez-vous préciser ce point, et la place que l'université peut jouer face à ces évolutions ?*

J.-P. B. – C'est là quelque chose de contemporain, et que je ne vois pas en effet d'un très bon œil. Ce que j'ai essayé de faire pour ma part, et je n'ai pas complètement abouti, tant au niveau régional que national, c'est de construire quelque chose qui mette au cœur de la démarche de professionnalisation, le questionnement, la problématisation. Il faut développer des recherches, mettre en œuvre des démarches qui permettent la synergie entre l'université, la recherche et le secteur social, qui en a grandement besoin. Et ce sont des enjeux importants qui sont très éloignés de la logique des compétences qui se développe. Dans cette perspective, j'ai tenté de rentrer dans le réseau européen des universités, car si on regarde les processus européens en cours, dans le prolongement de Bologne, il s'agit de plus en plus de se rapprocher des pratiques, de reconnaître l'alternance, etc. Lorsqu'il y a eu la décentralisation, j'avais rêvé qu'il serait possible de créer des universités professionnelles régionales rattachées au réseau européen des universités, retrouver en somme le modèle des IUP. Je pense toujours que ça présenterait un avantage : ça contraindrait l'université à s'ouvrir à un champ professionnel qu'elle a du mal à pénétrer vraiment, sans abandonner ses prérogatives. La culture pédagogique du travail social n'est pas celle de l'université. Je crois qu'il faut conserver cette pratique pédagogique, fondée sur des approches plus individuelles, parce qu'elle est intéressante et répond à la spécificité du social.

R. M. – *Pour l'instant, on est plus sur la césure que sur le rapprochement, à vous entendre, et ce malgré les apparences ?*

J.-P. B. – Pour moi, de façon générale, je pense qu'on s'est éloigné du projet d'origine qui était celui d'une intégration des parcours. Par exemple, la première convention avec l'université que IRTS a signée en 1992 aurait pu évoluer vers un parcours

commun licence diplôme ASS ES (3). Cela ne s'est pas fait sans qu'aucun des partenaires n'en porte la responsabilité.

R. M. – *Et néanmoins, les effectifs dans les parcours centrés sur le travail social explosent dans notre université, en licence et en master, comme dans d'autres universités, et ce grâce aux conventions, grâce aux liens entre les centres de formation comme l'IRTS et l'université ?*

J.-P. B. – Personnellement, je ne suis pas critique par rapport à ces évolutions, mais je crains qu'à terme, les qualifications soient fragilisées par la logique des compétences, et donc les modes de certification. La création des IRFTS puis des IRTS, poussée par les pouvoirs publics et par le monde de la formation, a été une tentative avortée. A ce moment-là, peut être était-on en mesure d'avoir un dialogue avec les employeurs pour promouvoir l'idée de la nécessité du diplôme pour exercer le métier. Dans certains cas, on y a réussi : on a supprimé les pré-stagiaires à vie. Avec la validation des acquis, on est dans une configuration complexe qui réactive la formation permanente et dès lors l'ascenseur social. Mais d'autre part, on peut s'interroger sur le devenir de la certification dans une logique de compétences et de validation d'acquis, si elle devenait majoritaire. Pour les ASS, on a tenté d'atténuer ces risques en organisant les compétences professionnelles autour d'un « noyau dur », reposant sur l'éthique et la spécificité de la relation humaine beaucoup plus que sur les aspects techniques, ou les disciplines appelées contributives. A été introduite la méthodologie de recherche, etc. Le référentiel des éducateurs spécialisés a été construit sur un autre modèle, ce qui ne facilite pas les transversalités.

132

R. M. – *Cette logique des compétences qui semble s'imposer dans le secteur, est-ce qu'elle ne se heurte pas à la spécificité des bassins de formation, des dynamiques institutionnelles locales, qui aspirent elles-mêmes à construire des éléments de cohérence, mais au niveau des centres de formation, des institutions ?*

J.-P. B. – Le référentiel est bien monté, il semble convenir à l'ensemble des centres de formation et des professionnels. Celui des éducateurs a été construit avec les organismes de formation permanente en lien avec le Ministère, les centres de formation et les employeurs. Au bout du compte, on n'a pas du tout le même type de référentiel. Je pense que cela renforce la référence métier au détriment de la référence niveau de professionnalisation. C'est un choix, il pouvait y avoir celui d'une harmonisation des formations avec une déclinaison des métiers certes, mais secondairement par rapport à la prévalence d'une logique au départ commune de qualification du social. Ce choix reste pour moi déterminant pour l'avenir.

3 - Assistant de service social – Éducateur spécialisé.

R. M. – *Ces évolutions sont donc liées aussi à un effet générationnel qui voit se transformer le rapport au métier et à soi-même en tant que professionnel du social ?*

J.-P. B. – Je suis assez confiant dans le fait que les nouveaux venus dans les métiers du social « tirent » le secteur vers le haut, parce qu'il y a de nouvelles attentes. En effet, il y a un phénomène de promotion du secteur par des personnes qui ont à la fois une culture du social et qui ont développé une culture universitaire de recherche. Les masters professionnels, les mémoires professionnels participent de ce mouvement. Le social se dote de plus en plus de cadres diplômés de niveau 2, voire de niveau 1.

Par contre, pour les diplômés professionnels de départ, il me semble que la démarche du partenariat avec l'université marque quelque peu le pas. Au niveau national, il y a cinq ans, la mise en place d'un schéma national des formations du social, semblait marquer une volonté politique de bâtir des conventions-cadre entre le secteur social et les universités, de sorte que les diplômés soient en effet plus adossés à ceux des universités.

R. M. – *Depuis deux ans, vous vous êtes impliqué dans le montage d'abord, dans l'animation ensuite, d'un master professionnel de formation de formateurs qui s'adresse, pour partie, à des formateurs du secteur social, et pour partie à des formateurs du secteur Éducation nationale. Pour le premier volet de cette formation, quel bilan tirez-vous à ce stade de ce dispositif encore jeune, et quels nouveaux enjeux de formation se font jour selon vous, avec cette expérience ?*

J.-P. B. – C'est un dispositif intéressant, parce qu'il rapproche le champ du travail social, de celui de l'Éducation nationale. C'est intéressant que les professionnels du secteur social et de l'Éducation nationale puissent se rencontrer et débattre entre eux de questions auxquelles ils sont professionnellement confrontés, non seulement dans le cadre de formations communes, mais aussi de productions d'articles.

R. M. – *Concernant les compétences produites pour ces formateurs de terrain, dans cette dynamique d'alternance, avec l'horizon de la production d'un mémoire professionnel, est-ce que la mobilisation de savoirs de recherche, dans ce cadre, sont producteurs de nouveaux savoirs professionnels ou d'un rapport différent au métier ?*

J.-P. B. – Il est sûr que la rédaction d'un mémoire, chez les formateurs de terrain, a des conséquences sur la manière de concevoir et de mettre en œuvre leur pratique. Il serait bien que les formateurs qui ont participé et construit des travaux dans le cadre de leur formation puissent en échanger avec leurs collègues. Je pense que le fait qu'ils ont suivi des études universitaires et qu'ils ont produit un mémoire a

transformé leur identité et du même coup leur posture professionnelle. Je pense aussi qu'il serait judicieux de rassembler ces mémoires et de produire des écrits qui s'adresseraient au social. Et je crois que c'est cela qui permettra à la fois de renforcer ce type de formation et de servir le secteur social et ses acteurs. Il est souhaitable que l'université continue à s'ouvrir au champ social. Enfin, je pense que ces liens sont encore à construire, pour créer une synergie sans qu'aucune des cultures professionnelles n'ait le sentiment d'être menacée ou niée. C'est pour cela que, de mon point de vue, il faut encourager le rapprochement de l'université avec le social.

AUTOUR DU MOT « UNIVERSITARISATION »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

Pourquoi ce mot? Pourquoi pas ceux que l'on trouve dans le titre du thème choisi pour ce numéro: « Nouveaux cursus, nouveaux diplômes »? Ils sont trop généraux. Pourquoi pas ceux du sous-titre « La formation professionnelle des formateurs à l'Université »? Avec Claude Lessard (Lessard et Bourdoncle, 2002 et 2003), nous avons déjà travaillé sur la question proche, mais plus générale: « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? » Inutile d'y revenir. On se répéterait. Travailler sur les mots formation et formateur? Ceci vient d'être fait ici même par Laot et Lescure (RF 53, 2006). Alors, autant s'éloigner du titre et se rapprocher de la conjoncture, car c'est elle qui, en réalité, gouverne aussi bien l'apparition des thèmes que l'emploi de certains mots.

La conjoncture, dans le domaine des professions de l'éducation et de la formation, auquel se consacre cette revue, concerne et va prochainement encore plus concerner l'université. Il y a d'abord la multiplication des diplômes professionnels universitaires, depuis les IUT à partir de 1968 jusqu'aux masters professionnels en 2004, toutes choses qui interpellent la professionnalité des universitaires et le lien variable entre recherche et formation (titre de cette revue). Il y a ensuite, depuis 1999, l'apparition de formations plus spécifiquement orientées sur la formation des formateurs, notamment des formateurs d'enseignants. C'est principalement sur cet aspect qu'est ciblé ce numéro de *Recherche et Formation*. Il y a enfin, ou plutôt il y aura en 2008, l'intégration des Instituts universitaires de formation des maîtres dans les universités.

Comment nommer ces différentes évolutions? Parlera-t-on de professionnalisation de l'université dans le premier et le second cas, parce ce qu'il y a création en son sein – et souvent sous sa propre initiative – de nouveaux diplômes à vocation et même maintenant à appellation clairement professionnelles? Parlera-t-on d'universitarisation dans le troisième cas parce qu'il y aura absorption institutionnelle par

l'université? Ainsi posée, la distinction peut paraître claire: ce qui vient de l'intérieur, la création de diplômes, transformerait l'université elle-même, c'est-à-dire, lorsqu'il s'agit de la création de diplômes professionnels, la professionnaliserait; ce qui vient de l'extérieur, serait transformé par l'université, c'est-à-dire universitarisé. Belles définitions autocentrées sur l'Université, un peu trop autocentrée à mon goût: elle impose sa loi à ce qui vient de l'extérieur et modifie de l'intérieur, et à son initiative, ses propres modes de fonctionnement.

En fait, les distinctions verbales précédentes risquent de s'avérer beaucoup plus difficiles à faire dans la réalité. D'abord, les deux processus semblent aller en partie de pair: la création de diplômes professionnels par les universitaires ne fait pas que contribuer à la professionnalisation de l'université; elle universitarise en même temps la formation des professionnels du secteur concerné. De même, l'absorption d'institutions de formation professionnelles externes n'est pas seulement un processus d'universitarisation de l'institution concernée. C'est aussi un processus de professionnalisation de l'université en ce que cela fait grossir la proportion des formations professionnelles en son sein. En outre, n'y a-t-il pas déjà quelque plaisante ironie à parler d'universitarisation des IUFM qui sont déjà qualifiés d'universitaires dans leur appellation même? S'agirait-il d'une universitarisation au carré? Autre ironie, la paradoxale professionnalisation émanant des universitaires, qui créent des diplômes professionnels répondant plus à leurs besoins qu'à ceux des professions visées, assez peu associées, comme le révèlent les deux premiers articles de ce numéro (C. Agulhon et Y. Marcyan).

On peut déjà soupçonner que les réalités se rient du bel ordre des mots, ou plutôt que les hommes savent si bien assouplir leur lexique que de multiples sens deviennent possibles pour construire avec les mêmes mots les réalités qui leur conviennent. Ceci est encore plus flagrant lorsque les mots sont portés par une réforme et des textes réglementaires, qu'il faut bien appliquer sans trop se transformer. On change alors le sens des mots, pour ne pas ou peu changer les choses. Après le mot professionnalisation qui, dans la formation des enseignants, connut ce sort de paravent lors de la création des IUFM, peut-être est-ce le mot universitarisation qui va connaître un sort semblable avec l'intégration de ces instituts dans les universités. Avant que ne s'engage la réforme et que ce dernier mot encore un peu marginal ne désigne un enjeu social central pendant quelques mois, peut-être n'est-il pas inutile de tourner un peu autour, et d'en débusquer quelques sens, comme nous y invite cette rubrique. En fait, nous analyserons les trois aspects qui nous semblent les plus affectés par l'universitarisation: les structures, les savoirs et les personnels.

Mais, on ne peut aborder une notion impliquant une institution plus de neuf fois centenaires sans chercher dans son si long passé quelques racines des processus actuels. Ainsi, les premières universités avaient une dimension professionnelle réelle. La première, Bologne est née à la fin du XI^e siècle, conventionnellement en

1088, quand des maîtres de grammaire, de rhétorique et de logique commencent à s'intéresser au droit canon. La seconde université, celle de Paris, a été créée au XIII^e siècle autour de la théologie. Certaines universités, comme Salerne et Montpellier, sont nées de la transmission des savoirs médicaux.

Certes, la transmission de savoirs de métiers rendant le travail plus efficace à travers différentes formes d'imitation et d'apprentissage est bien plus ancienne. L'université s'en distingue par deux aspects, qui pointent tous deux la division entre les savoirs du corps et de l'action et ceux des mots et des écrits. D'abord, les savoirs qu'elle transmet sont des savoirs « professés », c'est-à-dire des savoirs mis en mots et transmis oralement et par écrit, et non des savoirs incorporés dans des gestes que l'on imite. Ces savoirs sont basés sur les écrits des « *auctoritates* », des auteurs faisant autorité, le plus souvent grecs ou romains. Cette place centrale de l'écrit est une exigence de la méthode utilisée, la scolastique basée sur la lecture, le commentaire et la discussion, méthode qui, ce faisant, produisait des savoirs nouveaux à partir de savoirs anciens. La force de l'université vient de là : ces savoirs, qui se réélaborent lorsqu'ils s'enseignent et qui se fixent par écrit, se conservent, circulent et se transmettent mieux de génération en génération que les savoirs incorporés. Ils viennent alimenter un stock de savoirs évolutif et non bridé par l'imitation.

Second aspect, pour pouvoir entrer dans ces facultés professionnelles supérieures, il fallait non seulement savoir lire et écrire, mais aussi avoir déjà obtenu le baccalauréat des arts et donc avoir pratiqué les sept arts libéraux, ceux destinés aux hommes libres, qui n'avaient pas besoin de travailler de leurs mains et pouvaient se consacrer à ces disciplines cultivant l'esprit. Cette dévalorisation de tout travail impliquant des habiletés manuelles s'accompagnait d'une exclusion de l'université, comme ce fut, par exemple, le cas pour la chirurgie, exclue de la médecine et confiée aux barbiers. Cette dévalorisation sociale, à laquelle nous sommes aujourd'hui très sensibles, nous rend peut-être moins sensibles à une dimension épistémique pourtant importante : tous ces savoirs du corps, qui s'apprennent par imitation et dressage, et non par le seul travail avec des mots, ne pouvaient s'enseigner en université, lieu de l'écrit.

Parsons, dans son article de 1968 consacré aux professions, parcourt l'histoire des universités jusqu'à nos jours, en leur consacrant six des onze pages prévues pour la notion de profession. C'est dire l'importance qu'il attribue à celles-ci dans la définition de celle-là. Les universités furent d'abord dominées par la religion : elles fabriquaient des clercs. Puis, elles prirent une orientation plus culturelle que cultuelle au XVII^e et XVIII^e siècles : elles fabriquaient alors plutôt des gentilshommes (*gentlemen*) cultivés. L'orientation devint scientifique au début du XIX^e siècle, avec la diffusion du modèle berlinois de création et de spécialisation des disciplines. Elle formait alors des universitaires spécialistes. Enfin, les États-Unis ont favorisé le développement d'universités plus professionnelles avec notamment le *Land Grant Act*

(1862), incitation fédérale dotant de terres les collèges ou universités qui développaient des départements d'agriculture ou de toute autre matière à usage pratique pour la communauté.

Ce bref parcours d'une longue histoire laisse entrevoir l'évolutivité et la complexité des liens entre les activités professionnelles et l'université. C'est une modalité actuelle de ces liens que nous nous proposons maintenant d'analyser à travers la notion d'« universitarisation ». En première approximation, on pourrait dire que ce terme, appliqué ici aux formations et aux institutions qui les délivrent, désigne le processus qui les rend universitaires alors qu'elles existaient auparavant ailleurs qu'à l'université. Selon cette définition, les masters décrits dans ce numéro ne relèvent pas de l'universitarisation. Certes, ils sont bien universitaires, mais ce sont soit des créations (et non des transformations), soit des transformations, mais de DESS, déjà universitaires. Dans les deux cas on ne peut parler d'universitarisation, c'est-à-dire de transformations en formation universitaire de formations qui ne l'étaient pas.

Avançons un peu plus. On peut dire qu'il y a universitarisation lorsque les institutions de transmission des savoirs d'un secteur professionnel, ces savoirs eux-mêmes et les formateurs qui les transmettent se trouvent en quelque sorte absorbés par l'université. Précisons chacun de ces trois aspects, avant de les détailler un à un :

- les institutions de formation d'origine disparaissent ou sont profondément transformées au profit des structures universitaires habituelles et de leurs modes ordinaires de fonctionnement ;
- les savoirs professionnels y sont désormais non seulement transmis, mais aussi créés et accumulés selon les règles particulières de l'université faisant une large place à l'activité de recherche ;
- les personnels de formation eux-mêmes se voient confrontés à un nouveau statut dominant, celui d'enseignant-chercheur, qui exige, pour y accéder, un doctorat.

Les structures

Le rapprochement structurel et institutionnel est l'aspect le plus immédiatement perçu du processus d'universitarisation, dont le nom même indique un processus institutionnel. Ce rapprochement peut se faire de différentes manières, qui relèvent inégalement d'un processus d'universitarisation *stricto sensu*, c'est-à-dire étendant la sphère d'action de l'université. Pour nous en tenir aux transformations impliquant la formation des enseignants, on peut distinguer les transformations par expansion, par absorption et par fusion. On trouve des exemples du premier cas aux États-Unis, au XIX^e siècle, avec la transformation des écoles normales, souvent la principale sinon la seule institution d'enseignement supérieur dans de nombreux États, en collèges, puis en universités d'État. Le Québec fournit un bon exemple du second cas, avec, à la suite du Rapport Parent de 1965, l'absorption de la formation des

enseignants dans les universités sous forme de nouveaux départements ou facultés d'éducation, se substituant aux écoles normales et scolasticats, qui disparaissent. On trouve en Allemagne dans les années 1960 et aux Pays-Bas, en 1983, des réformes fusionnant des institutions monovalentes d'enseignement professionnel supérieur venant de différentes branches, dont la formation des enseignants, en des institutions de formation professionnelle polyvalentes, interprofessionnelles et beaucoup plus grosses, les *Fachhochschulen* en Allemagne, les *Hogescholen* aux Pays-Bas ou les Hautes-Écoles en Belgique francophone. Pour revenir au cas français, on pourrait à la limite percevoir les IUFM comme une tentative originale et assez particulière de fusion non pas interprofessionnelle, comme dans les cas précédents, mais intraprofessionnelle, entre les trois institutions (écoles normales, CPR et ENNA) (1) s'occupant de la formation des différents ordres d'enseignement.

On peut dire que les deux premiers cas de transformation évoqués, par expansion et par absorption sont de vrais processus d'universitarisation, puisqu'ils aboutissent à la création ou au renforcement d'universités. Les cas de fusion allemands et néerlandais évoqués relèvent plus de l'anti-universitarisation, puisqu'ils aboutissent non au renforcement monopolistique des universités mais au contraire au développement d'un système binaire d'enseignement supérieur. Ce faisant, une partie de l'Europe semble échapper – du moins pour l'instant – au système parsonien de la rationalisation des professions par l'universitarisation. Enfin, avec les IUFM français, on a un cas de fausse universitarisation, car malgré l'affirmation dans leur appellation de leur caractère universitaire et la présence d'enseignants-chercheurs, encore minoritaire, dans son personnel, ils restent des établissements publics à caractère administratif et non des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, comme les universités. La recherche, même faite par leur personnel de statut universitaire, reste externe, puisqu'ils n'ont finalement pas été autorisés à construire leurs propres équipes de recherche. Bref, même s'ils ont des liens avec les universités, ils n'en dépendent pas directement. Mais ceci va sans doute changer avec l'intégration en 2008 des IUFM dans les universités.

Au total, si l'on conçoit l'universitarisation selon un critère administratif et structurel restrictif comme l'intégration organisationnelle dans les structures universitaires habituelles, facultés, départements, instituts, écoles, et si l'on essaie de prendre une vue d'ensemble allant au-delà des quelques exemples illustratifs donnés ici, elle paraît plutôt assez peu fréquente. Certes, elle semble augmenter dans les réformes les plus récentes, que nous n'avons pas reprises ici (université de Genève, réforme en cours des IUFM). Mais des mouvements contraires de sortie de l'université se manifestent aussi aux États-Unis ou même en Suisse. En tout cas, sur l'ensemble, anti et fausse universitarisation paraissent au moins aussi fréquentes.

1 - CPR : Centres pédagogiques nationaux.
ENNA : Écoles normales nationales d'apprentissage.

Resterait à voir, dans les cas pas si fréquents d'universitarisation réelle, quelle est la place faite à la formation des enseignants dans son nouvel espace institutionnel. Est-elle regroupée dans une structure unique, du style école professionnelle universitaire, avec une large autonomie et les mêmes pouvoirs que les autres structures? Est-elle au contraire en partie dispersée en un ensemble plus vaste, de type faculté ou institut d'éducation, où sont séparés les enseignements selon qu'ils sont disciplinaires (maîtrise approfondie des disciplines à enseigner); fondamentaux, concernant la connaissance des processus éducatifs tels qu'ils sont analysés par différentes disciplines regroupées dans les sciences de l'éducation; professionnels (connaissance des programmes, didactiques, élaboration du mémoire ou du portfolio...) ou pratiques (structures de pratique pédagogique et d'analyse de la pratique; préparation et suivi de stage...) ou de recherche (masters et doctorats). Le risque est ici d'une dévalorisation et une marginalisation des enseignements pratiques, le plus souvent assumés par des praticiens non universitaires, et parfois complètement externalisés, alors que seraient survalorisés les enseignements fondamentaux des sciences de l'éducation, les plus disciplinarisés et à ce titre les moins éloignés de l'université. Car, comme on va le voir, les savoirs n'ont pas tous le même statut en université.

Les savoirs

Quoique moins visibles que les changements de structure, les changements dans la nature tant des savoirs mobilisés que des rapports de la formation à ces savoirs n'en sont pas moins essentiels. Or, on l'a entrevu, les formations professionnelles de jadis étaient beaucoup plus utilisatrices et reproductrices que créatrices des savoirs. Au contraire, l'université fut, dès son origine, un lieu de transmission très particulier où les savoirs sont professés, explicités et discutés, ce qui certes reproduit le savoir ancien, mais aussi produit en même temps un savoir nouveau, plus logique et plus explicite.

Cette union intime de l'enseignement et de la recherche, ou du moins de cette forme particulière de recherche qui produisait du savoir nouveau à partir de l'examen du savoir ancien, a été profondément renouvelée dans le modèle humboldtien de l'université de Berlin, dont le premier principe était de baser l'enseignement sur la recherche et tout particulièrement sur la recherche scientifique. Ce modèle a apporté de nombreux bénéfices et notamment la spécialisation et la multiplication des disciplines, des avancées scientifiques majeurs dans nombre de ces disciplines et enfin l'application de ces avancées majeurs dans certaines pratiques professionnelles, décuplant leur efficacité et du même coup leur crédibilité.

Nous ne citerons qu'un exemple, la pratique médicale, qui, avec le développement de la bactériologie, est passé d'une médecine symptomatique, qui traitait les manifestations de la maladie, à une médecine curative, qui traitait les causes, même

invisibles comme les microbes, découverts par un chimiste de l'École normale supérieure, Pasteur. D'où l'idée de faire travailler des scientifiques dans les écoles professionnelles, afin d'assurer la meilleure synergie entre ce que Whitehead nommait, comme on l'a déjà indiqué, les découvreurs et les inventeurs. En tout cas, même dans ses écoles professionnelles, l'université peut être créatrice de savoirs et de pratiques nouvelles autant que reproductrice des savoirs et des pratiques anciennes, comme l'a montré, parmi les premières, l'université Johns Hopkins, aux États-Unis. La réussite du modèle humboldtien en matière de sciences et la réussite de ses applications professionnelles dans les universités américaines a incité, avec le concours du *Land Grant Act*, à universitariser plusieurs domaines de pratiques professionnelles, notamment l'agriculture, l'ingénierie, la gestion ou l'éducation, qui nous intéresse ici. En Europe, l'universitarisation des formations d'enseignants s'est jouée de manière différente pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire. La formation de ces derniers est en quelque sorte universitaire depuis longtemps, puisqu'elle s'effectue dans les départements disciplinaires correspondant aux savoirs qu'ils auront à enseigner. Quant aux savoirs pour enseigner, ils s'apprenaient pour l'essentiel dans et par la pratique. Lorsque, dans certains pays comme la Suisse, des cours universitaires prétendaient les traiter, il s'agissait le plus souvent d'enseignements généraux et théoriques, traitant des principes éducatifs (Hofstetter, Schneuwly, 2007). Ils n'avaient pas la force identitaire de la formation disciplinaire. Pour les instituteurs, qui devaient enseigner à des populations beaucoup plus diverses que celles du second degré d'alors, des savoirs élémentaires empruntés à de nombreuses disciplines, les savoirs nécessaires pour enseigner et réduire la difficulté, autrement dit la pédagogie, avaient une importance et une force identitaire beaucoup plus grandes.

Lorsque la formation de ces enseignants s'est universitarisée, cela a entraîné la disciplinarisation de ces savoirs, c'est-à-dire leur élaboration selon les règles de construction du savoir admises dans la communauté disciplinaire. Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et leur équipe, qui se sont attachés à décrire, pour les sciences de l'éducation, le processus social complexe de la disciplinarisation, soulignent, à la suite de Becher et Stichweh, qu'« une discipline se définit par et suppose des lieux, instances, réseaux, supports, corps de professionnels spécialisés dans la production systématique de nouvelles connaissances par la recherche scientifique. » (Hofstetter, Schneuwly, 2002, p. 6). Certes, ils distinguent à la suite de Stichweh deux processus de disciplinarisation, selon que la création de la discipline universitaire est antérieure ou postérieure à l'existence de professions construisant dans la pratique des savoirs sur les mêmes objets. Dans le premier cas, l'absence ou la faiblesse des savoirs professionnels préexistant amène les disciplines à se constituer sur la base des seuls savoirs académiques, avec leur exigence d'efficacité cognitive et non pratique. Dans le second cas, qui nous concerne ici, il s'agit

d'un processus de disciplinarisation secondaire, reprenant les savoirs professionnels pour les reconstruire rigoureusement, selon le processus ordinaire de la constitution disciplinaire. En fait, lorsqu'une activité professionnelle universitarise ses formations, les savoirs qui se disciplinarisent d'abord sont ceux qui sont les plus proches de disciplines universitaires existantes. Se sont ainsi successivement développées en formation d'enseignants, des branches spécialisées en philosophie, psychologie, histoire, sociologie... de l'éducation. Quelques disciplines nouvelles sont nées, comme les didactiques disciplinaires. Toutes permettent d'accroître les capacités de compréhension des phénomènes éducatifs chez le futur enseignant, mais aucune, même la didactique présente en université sous sa forme théorique et critique et non praticienne, ne permet d'assurer aux futurs enseignants une formation pratique dont l'insuffisance se fait vite ressentir.

Nous prendrons pour exemple deux pays, l'un pour la formation des enseignants secondaire, la Suisse, l'autre pour celle du primaire, l'Angleterre. En Suisse, Lussi et Criblez (2007) distinguent trois phases dans le processus d'universitarisation qu'ils étudient au tournant des XIX^e et XX^e siècles. Les premiers cursus de formation à l'enseignement secondaire mis en place à la fin du XIX^e siècle comprennent essentiellement « des contenus disciplinaires relevant des facultés auxquels s'ajoutent quelques enseignements – obligatoires ou non – de pédagogie et/ou de psychologie » (p. 243). La disciplinarisation des sciences de l'éducation était encore peu avancée. Il n'empêche qu'au cours des deux premières décennies du XX^e siècle, les associations professionnelles et les autorités administratives et pédagogiques s'unissent pour critiquer ces formations insuffisamment pratiques et didactiques, ce qui amène à contester la place des enseignements de pédagogie théorique et de psychologie. Dernière phase, après 1930, des formations pratiques se mettent en place.

Que s'est-il passé en Angleterre en 1963, lors de la création de la licence d'éducation. En simplifiant beaucoup, on peut dire qu'en Angleterre, le processus d'universitarisation que furent la création de la licence d'éducation en 1963 et quelques réformes structurelles adjacentes, a connu trois étapes. Avant cette date, ce que certains ont appelé « le gang des londoniens », c'est-à-dire les professeurs de la *London School of Education*, ont pris le pouvoir sur l'un des trois secteurs du programme de formation des enseignants, celui des principes d'éducation. Ils l'ont fait de deux manières :

1. d'abord, en disqualifiant cet enseignement fait par des non-spécialistes, qui, au lieu de construire un réseau (*mesh*) d'intelligibilité du phénomène éducatif, construisaient en fait une bouillie (*mush*) d'approximation. Il fallait confier cet enseignement aux spécialistes des quatre disciplines majeures de la compréhension éducative : la philosophie, la sociologie, la psychologie et l'histoire appliquées à l'éducation ;
2. ensuite, en envoyant pour enseigner dans les différents lieux de formation leurs diplômés de maîtrise et de doctorat. Ceux-ci ont orienté leurs enseignements en

fonction de leurs propres intérêts disciplinaires et non en fonction des besoins des élèves-maîtres. Comme l'écrivait Shipman en 1969, leur référence n'était plus le maître d'école, mais le maître de conférences.

Au cours de la deuxième période, juste après la réforme, les conséquences apparurent bien vite. Elles présentent un double visage. Sur le plan universitaire, les bénéfices de cette disciplinarisation des formations d'enseignants furent considérables. Citons les deux principaux. Il y eut d'abord un doublement du nombre de chaires d'éducation en trois ans. Il y eut ensuite un fort développement des quatre disciplines et même la création de nouvelles sociologies de l'éducation et la philosophie analytique de l'éducation. Les postes et la gloire internationale, n'y a-t-il pas là de quoi rendre euphorique un universitaire ?

Les conséquences professionnelles furent-elles aussi heureuses ? Certainement pas, si l'on en croit les nombreuses critiques venant tant des étudiants que des enseignants en exercice, de l'Inspection générale, d'un rapport officiel, celui de James publié en 1972 et même d'un petit nombre d'universitaires professeurs d'éducation. On reprocha notamment aux quatre disciplines :

- d'instaurer un divorce complet entre théorie et pratique ;
- d'apporter peu d'aides dans l'action ;
- de n'avoir aucun effet discernable sur les pratiques enseignantes.

Le Rapport James alla même jusqu'à douter que « les disciplines éducatives [soient] d'une utilité majeure en formation initiale », sauf si elles s'avéraient directement applicables à la pratique, ce qui ne lui était pas apparu.

La troisième période fut marquée par des réductions drastiques de postes et de multiples tentatives pour se libérer d'un enseignement étroitement disciplinaire, en l'organisant autour d'un thème, par exemple, enseigner en banlieue, chaque discipline apportant sa contribution. L'objectif avait complètement changé : il fallait construire des formations « *school centered* », centrées sur l'école et ses problèmes, et non sur les disciplines et leurs recherches et résultats récents. Les bonheurs d'un moment sont devenus les malheurs du suivant.

Ainsi l'un des risques de toute universitarisation, c'est une disciplinarisation trop radicale, qui amène des enseignements finalisés non sur la compréhension des pratiques et des terrains réels d'exercice, mais sur la recherche et la logique disciplinaire. Cependant, éviter ce danger en éliminant ou réduisant drastiquement la place des sciences de l'éducation dans la formation a aussi des conséquences néfastes. Cela prive les futurs enseignants des instruments conceptuels qui les aident à prendre un peu de distance avec leur pratique, à la réfléchir et à mieux maîtriser les changements qui peuvent y survenir. C'est du moins ce que, en tant qu'universitaires, nous aimons croire. Ajoutons que cela éloigne aussi l'espoir de percées

scientifiques qui, par une compréhension nouvelle des mécanismes d'apprentissage, puissent rendre la pratique enseignante beaucoup plus efficace, comme ce fut le cas en médecine avec la bactériologie. Il est vrai que certains pensent que de telles percées s'effectueront plus probablement dans les disciplines-mères (psychologie, sciences cognitives...) que dans leurs branches liées aux sciences de l'éducation.

Mais, rappelons-le, toutes les formations professionnelles universitaires connaissent nécessairement des tensions entre la théorie et la pratique, ou plus précisément entre les découpages théorique et pragmatique du réel, séparés par un « *pragmatic gap* », ou, pour employer les termes de Schön, entre la rigueur qu'exige la construction de nouveaux savoirs en contexte universitaire, même s'ils sont sans intérêt pratique, et la pertinence, qui valide les savoirs et compétences mobilisées non par leur rigueur, mais par leur capacité à résoudre les problèmes pratiques posés. Il n'en reste pas moins vrai que cette tension est exacerbée par la hiérarchisation des savoirs et des statuts propres à l'université.

Les statuts : formateurs et enseignants-chercheurs

Étant donné l'importance et l'ancienneté du lien entre recherche et formation dans les universités, on ne s'étonnera pas que celles-ci recrutent leurs enseignants essentiellement sur la base de leurs travaux de recherche. De leur côté, les institutions de formation professionnelle supérieure recrutent leurs formateurs sur des bases variables, où l'expérience dans la profession à enseigner et les qualités en tant que formateur peuvent jouer un rôle, mais très peu la recherche. Que se passe-t-il lorsque ces institutions sont touchées par l'universitarisation ?

Et d'abord, que deviennent les personnels au moment de l'universitarisation ? On pourrait distinguer deux cas, engendrant des risques et des bénéfices différents :

1. on garde les personnels susceptibles de remplir rapidement les conditions du recrutement universitaire ordinaire (la thèse) et aussi ceux qui rendent des services que ne peuvent ou ne veulent pas assurer les universitaires. Les formateurs non retenus par l'université sont intégrés dans d'autres cadres d'enseignement. C'est, par exemple, ce qui s'est passé au Québec dans les années soixante, lors de l'universitarisation qui a fait disparaître les écoles normales ;

2. on garde tous les personnels enseignants, et on attend que le temps fasse son œuvre et envoie en retraite ces enseignants souvent anciens, ce qui risque d'être d'autant plus long que l'on est parfois amené à en recruter encore. C'est ce qui se passe pour les IUFM.

Chacune de ces solutions a ses avantages et ses inconvénients. La solution québécoise a un coût humain certain, pour ceux qui sont obligés de quitter la formation des enseignants, mais aussi pour ceux qui y restent en rejoignant l'université, et même pour ceux qui sont recrutés après pour s'occuper des aspects que ne pren-

nent pas en charge les universitaires (relations avec les terrains, préparation et suivi des étudiants en stages, etc.). Ces collègues-là sont certes dans la place, mais sur des statuts peu valorisés. S'ils veulent en changer et devenir des enseignants-chercheurs de plein exercice, ils risquent de rencontrer des difficultés à faire reconnaître leurs contributions et leurs publications, certes considérées comme indispensables à la formation, mais jugées trop liées à la pratique. Sans cette reconnaissance de leurs travaux, ils ne peuvent obtenir le poste souhaité, comme le montre le cas présenté par Fournier, Gingras, Mathurin (1988). Cette solution québécoise n'est pourtant pas sans bénéfice : elle préserve plus largement les possibilités de recrutement de jeunes enseignants-chercheurs.

La solution française est plus facilement acceptable par les syndicats. Mais elle présente un double coût sur le plan de la recherche. D'abord, les possibilités de recrutement de jeunes enseignants-chercheurs sont diminuées pendant assez longtemps. Ensuite, les enseignants non universitaires, qui, en France, doivent faire un service d'enseignement deux fois plus lourd, car ils n'ont pas de temps de recherche inscrit dans leur statut, ne semblent effectivement guère consacrer de temps à cette activité. Donnons un seul indice : lors du colloque national de recherche sur la formation des enseignants qu'avait organisé à Bordeaux la Conférence des directeurs d'IUFM, les enseignants-chercheurs exerçant en IUFM avaient proposé beaucoup plus de communications que les formateurs, alors qu'ils sont trois fois moins nombreux parmi les enseignants d'IUFM. Bref, un corps de formateurs nombreux risque d'empêcher le développement des activités de recherche et le recrutement d'enseignants-chercheurs que devrait pourtant favoriser l'universitarisation.

Ce sont là des difficultés qui paraissent conjoncturelles, car elles se manifestent fortement à l'occasion d'un processus d'universitarisation. Ce sont en fait des difficultés permanentes, qui trouvent leurs sources d'une part dans la nécessité d'associer étroitement les milieux professionnels, ce qui oblige à avoir recours à plusieurs types de formateurs et, d'autre part, dans la tendance de l'université à survaloriser certains statuts – comme certains types de savoirs – et à dévaloriser les autres. Signalons au passage que Parsons attribuait les vertus les plus profondes à cette association si difficile des universitaires et des praticiens, puisqu'il déclarait que « l'origine essentielle du système moderne des professions vient du mariage entre les universitaires et certaines catégories de praticiens » (1968, p. 546). Mais aujourd'hui, les unions ne durent que si elles ne sont pas trop inégalitaires. Comment faire ?

Il existe plusieurs types de solutions. Évoquons-en deux. La plus immédiate et la plus ancienne, c'est d'exiger que la même personne fasse les deux métiers (les trois en réalité) d'enseignant-chercheur et de praticien. C'est d'une certaine manière ce que font les formations professionnelles universitaires les plus anciennes, la médecine et le droit. C'est aussi ce qu'avait tenté de faire, pour la formation des enseignants, le

groupe Holmes aux États-Unis. Mais les professeurs ont très vite déserté les *Teaching Schools* (sorte d'écoles d'application universitaires construites sur le modèle des *Teaching Hospitals*, centres hospitalo-universitaires). C'est pourtant là qu'ils devaient à la fois effectuer leurs travaux de recherche et leur activité de praticien de l'enseignement auprès des scolaires et en bonne partie la formation de leurs étudiants. Pourquoi ce qui a marché dans les disciplines professionnelles anciennes, mais aussi dans certaines nouvelles, comme la gestion, ne marche pas pour d'autres, comme l'enseignement? Est-ce parce que les premières fonctionnent en bonne partie en exercice libéral et à la prestation individuelle, là où les autres fonctionnent sous régime public et à la prestation pour des collectifs? Ce serait en tout cas intéressant de connaître les raisons pour, peut-être, trouver de meilleures solutions.

En tout cas, faute d'une telle solution, une autre piste, apparemment simple aussi, a été tentée: recruter des professionnels sur les mêmes statuts que les universitaires, mais pas exactement avec les mêmes critères. Au lieu de la thèse, qu'ils n'ont pas, sinon ils pourraient être recrutés selon les voies ordinaires, on valorise l'excellence et la durée de la pratique professionnelle, ainsi que les écrits auxquels elle peut avoir donné lieu. C'est par exemple le cas en France avec les professeurs et maîtres de conférences associés, soit à mi-temps, pour des durées longues renouvelables, soit à plein-temps, pour des durées courtes renouvelables une fois. Derrière ces différences réglementaires, il semble y avoir deux stratégies et même deux conceptions différentes de l'association de professionnels à l'enseignement universitaire. La première, c'est la stratégie non plus du triple, mais du double métier: professionnel du secteur et en même temps formateur des futurs professionnels. Sans doute espère-t-on ainsi maintenir le contact du formateur avec la pratique professionnelle qu'il exerce à mi-temps et lui permettre d'en saisir les inévitables évolutions, que risque d'ignorer celui qui est devenu formateur à temps plein. La seconde stratégie, celle du temps plein, favorise l'universitarisation complète de l'enseignant associé. Car, d'une part, cela l'éloigne de la pratique professionnelle d'origine pendant son temps plein, en même temps que cela l'incite et lui donne un délai pour faire les travaux de recherche nécessaires pour devenir enseignant-chercheur de plein droit.

Cette stratégie d'universitarisation des praticiens, très conciliable avec les exigences universitaires, résout-elle le problème de la présence et de la reconnaissance des trois volets nécessaires dans une formation professionnelle universitaire, l'enseignement, la recherche et la pratique? Évidemment non, car la transformation du praticien en enseignant-chercheur finit par faire disparaître son activité pratique au profit des deux autres. Il faudrait en fait intégrer la pratique ou l'application des connaissances que l'on enseigne comme une dimension consubstantielle du travail universitaire. Ceci implique un changement profond dans sa conception, si l'on en croit le constat de Boyer (1990), pour qui l'on a aujourd'hui une vue restrictive de

l'activité professorale, la limitant à une hiérarchie de fonction où règnent la recherche et la publication, l'enseignement et l'application des savoirs n'ayant qu'un rôle annexe.

Mais Boyer ne perd pas espoir, car il estime que « le temps est venu d'aller au-delà de l'alternative dépassée entre enseignement et recherche et de donner à la notion digne et familière d'érudition (ou expertise) (2) un sens plus large et plus riche, qui légitimise le spectre entier du travail académique » (1990, p. 16). Et il conclut qu'il faut donner la même dignité savante à l'expertise en matière d'enseignement, d'intégration des connaissances (3) et d'application qu'à celle en matière de recherche. On peut trouver là des analogies avec la définition que donnait Whitehead de l'université en 1929 : un lieu où les « *scholars* », qui font revivre la beauté et la sagesse des œuvres du passé, les « *discoverers* », qui font avancer le savoir scientifique et les « *inventors* », qui appliquent ces savoirs pour répondre aux besoins sociaux, transmettent (*teaching*) leurs savoirs et leur expertise à la jeune génération. Boyer, d'une certaine manière, a repris ces quatre dimensions du chanfre américain des universités professionnalisées.

De telles définitions de l'université et du travail universitaire aideraient sans doute beaucoup à éviter ou aplanir les difficultés de l'universitarisation des formations professionnelles, notamment celles concernant les enseignants, dont nous venons de donner quelques exemples. Ces définitions peuvent paraître avoir un caractère un peu idéal et irréalisable. C'est, en tout cas pour ce qui concerne les propositions de Boyer, compter sans le pragmatisme américain, qui mesure, évalue, opérationnalise et même institutionnalise ses propositions (voir en particulier Glassick, Huber, Maeroff, 1997, ainsi que Braxton, Luckey, Helland, 2002)

En attendant le progrès de telles conceptions, force est de constater, à travers les quelques facettes ici abordées, que l'universitarisation reste une aventure incertaine, qui ne s'impose pas partout. Pourquoi ? On pourrait penser que le contexte est doublement favorable. On a, d'une part, une tendance ancienne et forte à l'élévation des diplômes, qui laisse espérer un meilleur salaire, notamment dans la fonction publique, malgré des risques inflationnistes. Est apparue, d'autre part, l'harmonisation européenne des diplômes universitaires, dont les effets de standardisation

2 - Comment traduire *scholarship*, lorsque son sens est ainsi élargi ? « Erudition » fait trop accumulation livresque de connaissances pour désigner les compétences d'enseignement. « Expertise » semble un peu mieux convenir, mais celle-ci n'est pas propre aux « *scholars* ».

3 - Il s'agit alors d'établir des liens entre les disciplines pour comprendre les contextes proche et plus large dans lesquels s'inscrit votre travail. Le premier facteur d'intégration, c'est la culture générale, exigée selon Parsons pour les professions, qui sont des « *learned activities* », des activités qui exigent l'étude et la culture.

favorisent plus les universités que le reste de l'enseignement supérieur. Il y a enfin, sous jacente dans ce présent texte, l'idée parsonnienne d'une rationalisation et d'une amélioration des pratiques professionnelles grâce à la recherche proprement universitaire. Mais alors, pourquoi préfère-t-on encore la solution des Hautes-Écoles, comme le fait actuellement la Suisse? La réponse semble simple au départ: les Cantons suisses, qui gèrent l'éducation, ne veulent pas perdre le contrôle de la formation des enseignants, en la confiant à une université forcément plus indépendante et qui plus est, probablement hors canton pour les plus petits d'entre eux. Cette volonté de contrôle de la puissance publique sur la formation des futurs professeurs semble tout à fait légitime et d'ailleurs existe à peu près partout. Mais elle se combine très bien avec l'universitarisation par le jeu des agréments de programmes et celui des certifications, concours et autres conditions de recrutement. Il doit donc y avoir d'autres causes, et notamment des doutes sur les bénéfices de l'universitarisation, tant en termes de résultats que ces formations d'enseignants produisent auprès des élèves qu'en termes d'utilité de la recherche éducative produite.

L'on avait jadis ordonné la formation des enseignants du primaire selon trois stades, normalisation, académisation (formations d'enseignement supérieur sans lien organique avec la recherche, comme par exemple les Hautes-Écoles actuelles) et universitarisation. On les avait différenciés tant par leurs structures et leurs fonctionnements institutionnels que par les savoirs qu'ils enseignaient (Bourdoncle, 1995). Bien sûr, il n'y a pas de loi de l'histoire, même sous la forme classificatoire de trois stades. Chacun de ceux-ci existe toujours, plus ou moins fortement représenté en quelque endroit du monde. Remarquons seulement que l'on cherche maintenant à démontrer empiriquement quelles sont parmi ces formes de formation des enseignants celles qui sont les plus efficaces auprès des élèves (Lessard, 2006). L'on espère même pouvoir ainsi construire une politique de formation sur des bases scientifiques (*Evidence-based policy*). Remarquons simplement que ces entreprises ne sont possibles que grâce au développement de la recherche en éducation. Or, celle-ci ne s'est-elle pas développée avec l'universitarisation, que contestent souvent ces recherches? Nouvelle ironie de l'histoire ou progrès malgré tout du savoir?

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III (Proféor)

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDONCLE R. (1994). *L'Université et les professions. Un itinéraire d'étude sociologique*, Paris: L'Harmattan.
- BOYER E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*, San Francisco: Jossey-Bass.
- BRAXTON J. M., LUCKEY W., HELLAND P. (2002). "Institutionalizing a Broader View of Scholarship through Boyer's Four Domains", *ASHE-ERIC Education Report*, 29-2.
- FOURNIER M., GINGRAS Y., MATHURIN C. (1988). « L'évaluation par les pairs et la définition légitime de la recherche », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 74, p. 47-54.
- GLASSICK C. E, HUBER M. T., MAEROFF G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*, San Francisco: Jossey-Bass.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (éd.) (2002). *Sciences de l'éducation, 19^e-20^e siècles. Entre champs professionnels et champs disciplinaires*, Berne: Peter Lang.
- HOFSTETTER R., SCHNEUWLY B. (éd.) (2007). *Émergence des sciences de l'éducation en Suisse à la croisée de traditions académiques contrastées*, Berne: Peter Lang.
- LAOT F., LESCURE E. (2007). « Formateur d'adultes. Entre fonction et métier », *Recherche et Formation*, n° 153, p. 79-93.
- LESSARD C. (2006). « Le débat américain sur la certification des enseignants et le piège d'une politique *evidence-based*, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 19-32.
- LESSARD C., BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? »: 1. « Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154; 2. « Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- LUSSI V., CRIBLEZ L. (2007). « Sciences de l'éducation et inscriptions universitaires des formations à l'enseignement: conditionnements réciproques », in R. Hofstetter, B. Schneuwly (éd.), *op. cit.*, p. 231-264.
- PARSONS T. (1968). "Professions", in *International Encyclopedia of the Social Sciences*, New York: Collier Macmillan, p. 536-547.
- SHIPMAN M. (1969). "The Changing Role of the College of Education Lecture", *Paedagogica Europea*, 5, p. 137-145.
- WHITEHEAD A. N. (1929). *The aims of Education*, New York: Macmillan Co.

OBSERVATION DES PRATIQUES DES ENSEIGNANT(ES) (1) D'EPS AU REGARD DU GENRE

Sigolène COUCHOT-SCHIEX*

Résumé *Cette étude s'appuie sur 85 vidéos tournées au cours de leçons en gymnastique, badminton et handball, dans les classes de 16 enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) de collège répartis en quatre groupes de genre. Nous cherchons à partir d'une analyse de contenu à décrire si des effets de genre se font jour à travers des indicateurs variés portant aussi bien sur les contenus d'enseignement que sur les interactions entre l'enseignant et les élèves. Au-delà des effets du genre et du sexe de l'enseignant en EPS, la question posée est celle de la mixité dans les pratiques scolaires en rapport avec les pratiques sportives auxquelles elle fait référence.*

151

Nous naissons femelle ou mâle et notre société s'est édifiée à partir de cette réalité binaire dont les individus sont pétris. C'est pourquoi il est souvent difficile de faire la part des choses entre donné et construit. Les études sur le genre postulent que la place socialement attribuée aux femmes et aux hommes est fondée sur les normes et valeurs attachées au fait d'être « femelle » ou « mâle » selon une terminologie énoncée par les pionnières Simone de Beauvoir et Colette Chiland. Les études sur le genre en éducation nous permettent de faire émerger la part de cette construction sociale qui s'exerce, tout autant qu'ailleurs, dans l'univers de l'école.

* - Sigolène Couchot-Schiex, IUFM Lyon ; université Lyon 1 (CRIS).

1 - Dans le corps du texte, « enseignant » est utilisé de façon indifférencié homme ou femme.

LE GENRE COMME OUTIL D'ANALYSE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Le genre traverse le monde scolaire. Abordant cette question en éducation, une revue rapide de littérature conduit aux deux constats suivants : d'une part les analyses mettent en évidence une remise en cause de l'égalité dans l'école mixte où les filles et les garçons font l'objet de traitements différenciés, d'autre part l'enseignement n'est pas neutre : les enseignants véhiculent souvent à leur insu des éléments discriminants, sans qu'ils y soient particulièrement sensibles voire conscients.

Ces deux constats préliminaires sont-ils valides dans le cadre de l'Éducation physique et sportive (EPS), discipline qui supporte notre recherche ? En effet, nous nous interrogeons tout particulièrement dans ce cadre sur l'impact du sexe et du genre de l'enseignant. Une rapide observation du terrain, conduit à penser qu'à première vue les enseignants procèdent de manière différente, à la fois sur les plans didactique et pédagogique, selon qu'ils sont des femmes ou des hommes. Se pose alors la question suivante : enseignerait-on différemment suivant son identité sexuée ?

D'emblée, il semblerait que le sexe d'état civil assigne une place aux individus. Pour autant, c'est une nouvelle question qui se dégage dès les premières lectures, celle du genre. Alors que le sexe enferme les individus dans deux catégories binaires exclusives l'une de l'autre, le genre permet d'appréhender la construction psychologique et sociale de la personne selon les axes concomitants de la masculinité et de la féminité. La question du genre apparaît alors plus éclairante, plus étayante que la question du sexe pour décrire les pratiques des enseignants.

En cherchant à comprendre si les professeurs enseignent de manière différente selon leur sexe, nous nous trouvons confrontées à une autre réalité théorique. En effet la question du genre conduit à un changement de paradigme : il ne s'agit plus d'observer les pratiques au regard du sexe mais du genre. À partir de ce concept, nous sommes en mesure d'imaginer que les différences d'enseignement des professeurs d'EPS ne se réduisent pas à une opposition entre hommes et femmes mais qu'elles peuvent apparaître entre les individus au gré de leur construction du genre.

De l'identité de sexe à l'identité de genre

Les femmes et les hommes peuvent être plus ou moins en accord avec les attributs, les valeurs, les normes, les stéréotypes attachés à leur propre sexe. Chacun a l'occasion de construire, tout au long de sa vie, une identité de genre à travers la conviction intime d'être femelle ou mâle. L'identité de genre permet d'aller au-delà des contraintes sociales et d'accéder à une composition personnelle des attributs de féminité et de masculinité sans être enfermé dans des normes (Hurtig, Pichevin, 1986).

D'un point de vue théorique, la construction de l'identité sexuée s'est élargie à l'identité de genre grâce aux travaux de la psychologie sociale américaine.

En introduisant la notion de « rôle de sexe », l'ethnologue M. Mead souligne le caractère social et variable, d'une société à l'autre, des normes attachées au fait d'être de sexe femelle ou mâle. Un questionnement émerge et interroge la dialectique nature-culture pour ce qui concerne les rôles sexués. Au cours des vingt années suivantes, différents auteurs américains ont participé à l'évolution du questionnement sur le sexe et permis l'émergence du concept de genre. En 1955, John Money parle le premier de « rôle de genre », puis Evelyn Hooker mentionne « l'identité de genre ». À leur suite, le psychanalyste Stoller (1968), dans les années 1960, utilise le terme de « gender » pour distinguer le biologique et le psychologique dans la définition des identités. Le processus se poursuit avec l'ouvrage fondateur de la sociologue Ann Oakley (1972) qui souligne la différence entre le « sexe biologique » et le « sexe social », élargissant la perspective du naturel au culturel.

Lorsqu'elle s'est intéressée à la construction de l'identité sexuée, la psychologie fut confrontée à la variabilité de l'opposition entre le féminin et le masculin. Cette difficulté fut accentuée par le fait que ces deux pôles ne recouvrent pas la différence biologique des sexes (Lahire, 2001). Certaines femmes peuvent être jugées masculines et certains hommes féminins. Par extension, ni les femmes ni les hommes ne peuvent être réduits à leur féminité ou à leur masculinité. Il existe donc un lien étroit entre les deux notions d'où un certain flou qui semble régner entre sexe et genre. Si le genre représente les aspects sociaux du sexe, et dans cette acception se distingue des aspects biologiques, il est souvent mal défini et prête à confusion notamment en langue française.

Importé d'Outre-mer, le terme « genre » est souvent critiqué en France pour sa polysémie. Ce terme s'est imposé à la fin des années 1990 dans les titres des colloques et dans les revues, et il ouvre la porte à l'étude des relations réelles et symboliques entre les femmes et les hommes. Son usage institutionnel l'a propulsé dans une utilisation de remplacement du mot « sexe » dont la connotation pouvait paraître lourde et tendancieuse. Cependant, cet usage extensif pourrait masquer une « neutralisation » des problématiques sur les rapports hiérarchiques femme-homme et sur la domination du masculin.

Dans cette étude, nous parlons bien de *genre* en tant que construction psychosociale du sexe. En faisant référence à la psychologie sociale et en nous appuyant en particulier sur le test BSRI (Bem Sex Roles Inventory), le genre se décline selon quatre groupes identifiés par l'auteure Sandra Bem (1974) comme étant : masculin, androgyne, non différencié et féminin. Le BSRI permet de définir le degré d'adhésion aux stéréotypes selon le sexe dans la représentation de soi du sujet par l'importance des totaux respectifs aux items féminins et masculins. La première traduction française de ce test a été réalisée par Hurtig et Pichevin, (*op. cit.*), il se présente sous la forme de

60 items auxquels le sujet attribue une valeur de 1 (presque jamais vrai) à 7 (presque toujours vrai). Après passation par le sujet, l'expérimentateur effectue le total des scores pour les échelles de masculinité et de féminité. Si le score de masculinité est plus élevé, on attribue au sujet une adhésion plus marquée aux stéréotypes masculins et inversement pour le féminin. Si les scores de masculinité et féminité sont approximativement égaux, on attribue au sujet une adhésion équivalente aux caractéristiques tirées des stéréotypes des personnalités masculines et féminines, le sujet est qualifié « androgyne ». Si les scores de féminité et de masculinité sont faibles, l'adhésion du sujet aux stéréotypes de masculinité et de féminité est faible, le sujet est qualifié « non-différencié ». Le test BSRI est utilisé en France et a fait l'objet de réactualisations qui confirment sa validité, cependant il faut noter qu'il existe d'autres tests permettant de mesurer le genre.

Il s'agit, pour nous, d'examiner dans un but descriptif l'enseignement en EPS en tentant de faire émerger des différences et/ou des similitudes selon le genre de l'enseignant.

À travers les différents paramètres par lesquels il module son enseignement, l'enseignant fait-il émerger des valeurs liées au genre ?

D'où l'hypothèse suivante est convoquée : selon leur genre, les enseignants adhèrent-ils soit à des valeurs féminines, soit à des valeurs masculines ou simultanément féminines et masculines ?

Le terme de « valeurs » désigne ici, la place sociale assignée à chaque individu qui diffère selon la dichotomie femme/homme mais aussi suivant le rôle social dévolu à chaque femme ou à chaque homme selon son rang, son statut... Il demeure important, voire essentiel de questionner ces valeurs que l'on véhicule et que l'on transmet afin de prendre la mesure de leurs fondements et de leurs implications. Le terme de valeur s'inscrit donc dans le symbolique. Quels sont les symboles qui relèvent du féminin et du masculin ?

Pour cette étude, de manière pragmatique, ces valeurs sont observées dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. Des champs théoriques pluriréférentiels peuvent être sollicités pour éclairer cette question : biologie, psychologie, sociologie, psychologie sociale à travers l'étude de la construction sociale et psychologique des femmes et des hommes et de leur position de subordination et/ou de domination, les *gender studies* : courants féministes notamment anglo-saxons qui tentent de comprendre où se nichent les différences pour avancer vers davantage d'égalité. La question se pose également dans le cadre sportif : ces pratiques élaborées historiquement par des hommes, pour des hommes, ne sont souvent accessibles aux femmes qu'au prix d'un volontarisme conquérant.

Une observation des pratiques enseignantes en EPS

Le cadre méthodologique fait appel à l'exercice clinique dans une approche individuelle de chaque enseignant, cherchant à décrire minutieusement et à interpréter situations, attitudes, interactions, comportements dans la perspective du genre. La plupart des enseignants de collège d'un même secteur de formation ont accepté de remplir un questionnaire préalable et un test BSRI (version longue d'Hurtig et Pichevin, *op. cit.*). Le recueil de données a été effectué auprès de 16 enseignants (8 femmes et 8 hommes) sélectionnés d'après les résultats au test BSRI, les activités programmées au cours de l'année et leurs disponibilités. Ils ont été répartis selon les quatre catégories de genre, chaque catégorie de quatre enseignants comprenant deux femmes et deux hommes. Les données ont été collectées par vidéos tournées en contexte ordinaire d'une séance d'EPS. Chaque enseignant a été filmé dans chacune des trois Activités physiques sportives et artistiques (APSA) suivantes : gymnastique, badminton, handball (sauf activité non programmée ou impossibilité ponctuelle). Dans chacune des APSA, deux vidéos ont été recueillies : l'une en début de cycle d'apprentissage, l'autre au moment de l'évaluation ou en fin de cycle. Le nombre de vidéos tournées s'étend à 85 pour une centaine d'heures effectives. Ces données ont été complétées par des entretiens semi-directifs post-cycle. Au regard de l'échantillon exploré, il convient de nuancer les résultats qui ne peuvent s'exprimer qu'en termes de tendance.

■ En premier lieu, il s'agit d'interroger la nature des activités gymnastique, badminton, handball.

Tout d'abord, le contexte culturel de l'APSA (son origine) a été interrogé par un recueil des éléments différenciés caractéristiques des pratiques féminines et masculines pour l'APSA de haut niveau grâce à un entretien avec un ou deux experts de la discipline (BE2).

Puis, une recension des discours sur les pratiques enseignantes a été effectuée pour chaque APSA, à partir des articles de la *Revue EPS* envisagée comme témoin de la littérature professionnelle et examinée entre 1986 et 2003.

Ces éléments de méthodologie cherchent à interroger le féminin et le masculin dont sont porteuses chacune des APSA. Le repérage du féminin et du masculin est rendu possible par la confrontation aux stéréotypes ou plus largement par les éléments de symbolisation présents dans les données recueillies. La grille de lecture à partir des stéréotypes ou des symbolisations sur le féminin/masculin est intéressante si elle fonctionne, non pas seulement pour qualifier la réalité, mais pour faire émerger où se nichent le masculin et le féminin dans les discours sur cette réalité.

■ En second lieu, une analyse quantitative et qualitative à visée descriptive a été effectuée à partir des vidéos. Cette analyse est ventilée selon trois thématiques.

1. Les choix d'enseignement

Ces choix sont observés selon deux axes : un axe horizontal qui prend en compte les différents moments d'une même séance (échauffement, situations d'apprentissage, fin de séance) et un axe vertical qui observe la cohérence des objectifs du cycle (début et fin de cycle dont l'évaluation) (2).

Une recherche informatisée de mots clés reposant sur des stéréotypes présents dans les verbalisations des enseignants au cours des situations est effectuée. Un premier groupe est formé par des mots clés pouvant être présents au cours de toute séance d'enseignement-apprentissage relevant, soit de stéréotypes masculins : « performance », « meilleur », « réussite », soit de stéréotypes féminins : « aide », « sécurité », « peur », « attention », « apprendre », « concentrer », « essayer ». Un second groupe présente des mots clés spécifiques à chacune des APSA et relevant également soit du masculin soit du féminin. En gymnastique, les stéréotypes féminins : « joli » et « esthétique » sont opposés aux stéréotypes masculins : « risque » et « acrobatie ». En badminton, le stéréotype féminin : « échange » est opposé aux stéréotypes masculins : « match » et « gagner ». En handball, les stéréotypes féminins : « passe » et « défense » sont opposés aux stéréotypes masculins : « match », « gagner », « dribble », « tir », « attaque ». Ces mots clés et leur catégorisation selon les deux axes masculin ou féminin sont tirés de l'analyse précédemment présentée interrogeant la nature des APSA.

2. Les interactions

Un décompte du nombre et de la durée des interactions enseignant-élève (fille vs garçon) a permis un traitement statistique.

Une grille d'analyse qualitative des interactions verbales a été élaborée en prenant en considération différentes modélisations délivrées par l'enseignant et organisées selon quatre niveaux du discours :

- le rapport au déroulement de la leçon (observation du dispositif spatial et temporel, sélection ou évincement des agrès pour la gymnastique) ;
- le rapport au corps à éduquer physiquement (éléments que l'enseignant donne à l'élève pour l'aider à construire son action ou sa prestation : motricité, sensibilité, sociabilité, manipulation du matériel et des outils) ;

2 - Nous n'avons pas pris en considération dans notre étude descriptive, les différences de notes lors de l'évaluation de fin de cycle. Pour une étude portant particulièrement sur cet indicateur, nous signalons la thèse de Cécile Vigneron, *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, thèse en sciences de l'éducation, université de Bourgogne (non publiée).

- le rapport à l'activité enseignée (référence à l'APSA, à son traitement didactique, aux représentations que l'enseignant véhicule à son sujet : échauffement, règles concernant l'APSA, critères techniques, critères de réussite et évaluation) ;
- le rapport à la communication verbale ou non verbale déployée par l'enseignant : utilisation des supports médiatiques (écrit, oral, gestuel), forme de l'intervention (visuelle, kinesthésique ou verbale), type d'interaction verbale (analyse plus fine du mode de communication).

Une grille d'analyse des communications non verbales a été réalisée qui considère les indicateurs de distance, voix, description du geste accompagnant la communication verbale au moment de l'interaction.

3. L'ambiance de classe

L'observation porte sur les communications relevant du climat affectif de la classe c'est-à-dire la manière dont l'enseignant fait vivre la classe et induit ou impose un certain climat, une certaine ambiance de travail, d'attitude et de comportement. On peut présager que les stéréotypes seront largement sous-tendus dans ces manières de faire et de laisser faire dans ces moments où l'enseignant(e) a l'occasion de s'exprimer de manière plus personnelle, en dehors des contraintes institutionnelles ou disciplinaires.

COMMENT L'ENSEIGNANT VÉHICULE DES VALEURS LIÉES AU GENRE ?

157

Envisageons ensemble, les principaux résultats de l'étude, organisés autour des quatre thèmes évoqués : la nature des APSA, les contenus d'enseignement, les interactions (quantitative et qualitative), l'ambiance de la classe. Nous rappelons que ces résultats sont à envisager en tant que tendance.

La nature des APSA

La gymnastique, le badminton, le handball sont des activités connotées sexuellement (Fontayne, 1999 ; Koivula, 1995).

Cette connotation se fonde le plus souvent sur le sexe des pratiquants majoritaires ou sur leurs représentations. Elle peut être nuancée par l'observation de l'origine culturelle de l'APSA, par la mise en évidence des différences relevant du féminin ou du masculin dans les pratiques de haut niveau et les discours professionnels.

Proposons quelques éléments de réponse :

Pour la gymnastique : l'analyse du haut niveau montre que cette activité dite féminine comporte à la fois des éléments connotés masculins et des éléments connotés

féminins. La gymnastique féminine s'est masculinisée, elle est copiée sur celle des garçons : essentiellement acrobatique. L'accent est mis sur l'aérien, les rotations, la prise de risque ; on assiste à une uniformisation corrélative d'une moindre créativité. Filles et garçons réalisent des enchaînements très proches, au sol il n'y a plus de chorégraphie spécifiquement féminine (Hauw, Robin, 1998).

Dans leurs discours sur l'activité, les enseignants différencient sensiblement les deux registres suivant le sexe de l'élève : esthétique et harmonie sont proposées aux filles tandis que les garçons se voient proposer défi et prise de risque.

Pour le badminton : activité connotée appropriée aux deux sexes, l'analyse du haut niveau met en évidence de nombreux éléments masculins. Dans leurs discours sur l'activité, les enseignants renforcent les comportements-type des filles et des garçons : attaque placée et défense au filet pour les filles, smash pour les garçons.

Pour le handball : activité connotée masculine, l'activité fédérale prend en considération les spécificités de chaque sexe et les utilise pour les mettre en valeur. Dans leurs discours sur l'activité, les enseignants s'appuient essentiellement sur des éléments masculins comme l'attaque et le tir quel que soit le sexe des élèves.

A posteriori, nous pouvons conclure que la nature traditionnellement attribuée à ces activités est à nuancer par l'étude approfondie des éléments provenant du haut niveau. Le discours des enseignants (à partir de la revue *EPS*) s'ancre sur les stéréotypes classiquement véhiculés.

Les choix d'enseignement effectués par les enseignants observés en situation ont été analysés selon un axe vertical passant par l'échauffement, les propositions d'enseignement, d'apprentissage et l'évaluation de fin de cycle afin d'appréhender si le genre de l'enseignant influe sur certains choix ou si l'on observe une cohérence globale. Ces indicateurs montrent une grande variabilité individuelle et une visibilité ténue des effets du genre.

Les contenus se révèlent hétérogènes, ils relèvent d'une grande variabilité interindividuelle. Ils s'appuient sur les critères de la pratique fédérale et valorisent davantage les éléments masculins des pratiques. C'est par exemple la gymnastique sportive et acrobatique qui constitue le support des apprentissages gymniques. En handball comme en badminton, les matchs constituent une modalité privilégiée des séances. Dans les trois activités, les enseignants marquent une différence de contenus proposés aux filles dans le sens d'une simplification des exercices ou d'une réussite inaccessible ou à différer sur le long terme.

Les enseignants de certains groupes font usage d'un discours sexué (« beau » pour les filles et « risqué » pour les garçons). D'autres mettent en œuvre davantage d'éléments de contenus féminins ou à la fois féminins et masculins. Pour illustration, les quatre enseignants du groupe de genre masculin proposent des apprentissages et une évaluation d'éléments « à risque » en gymnastique (barre fixe, saut de cheval,

mini-trampoline), mais les femmes de ce groupe développent également des modalités d'apprentissage basées sur la coopération et l'entraide.

Les résultats à propos des contenus d'enseignement au regard du genre s'avèrent peu probants. Il est possible d'avancer l'explication du poids de l'analyse didactique. On peut se demander également si la faible influence du genre ne provient pas des types de fonctionnements utilisés – pour la plupart largement répandus – dans les pratiques professionnelles.

En ce qui concerne le relevé des stéréotypes sur l'apprentissage, deux résultats émergent : on observe un effet du sexe de l'enseignant car les femmes utilisent davantage les stéréotypes féminins que les hommes, surtout dans le cadre de la gymnastique (« sécurité », « aide »). On observe également un effet du genre : les groupes masculin et féminin expriment le plus de stéréotypes dans leur discours. Cet effet du genre est majoré par un effet du sexe pour les femmes : les femmes de ces groupes formulent à la fois une plus grande variété de stéréotypes et des occurrences plus nombreuses.

Interactions

Les interactions ont été rapportées au nombre d'élèves de chaque sexe présents dans la classe selon le calcul d'un indice proposé par Zaidman (2003) (3).

L'analyse statistique met en évidence une particularité pour l'APSA gymnastique pour laquelle on observe un effet de l'APSA et un effet du genre de l'enseignant (analyse de variance sur un plan factoriel (ANOVA) 2 (sexe élève) × 4 (genre de l'enseignant)). Les hommes des groupes masculin, androgyne et féminin et les femmes féminines communiquent davantage avec les garçons. Par contre, les femmes des groupes masculin, androgyne et non différencié communiquent davantage avec les filles. Les hommes du groupe non différencié communiquent de manière sensiblement égale avec les élèves des deux sexes.

En gymnastique, on peut donc parler d'un effet du sexe de l'enseignant et du sexe de l'élève.

Pour les activités badminton et handball, l'analyse statistique ne met pas en évidence d'effets significatifs.

L'analyse qualitative présente des différences visibles si l'on considère le sexe de l'élève qui reçoit les interactions. Par exemple en gymnastique, les types de l'interaction sont plus discriminés lorsque l'on compare les enseignant(es) des groupes

3 - Indice Zaidman :

- indice nombre d'interactions : nombre d'interactions pour un sexe / nombre d'interventions total de la séance (2 sexes) / nombre d'élèves du sexe concerné ;
- indice temps d'interaction : temps pour un sexe / temps pour la séance (2 sexes) / nombre d'élèves du sexe concerné.

masculin et féminin. Les enseignants (hommes et femmes) du groupe de genre masculin décrivent les erreurs avec les filles, alors que les enseignants (hommes et femmes) du groupe de genre féminin les décrivent avec les garçons. Ce même groupe explique avec les garçons et émet plus de jugement de valeur avec les filles. Cependant, les effets qui apparaissent ne permettent pas de conclure à une tendance marquante exclusive d'un groupe.

L'analyse qualitative centrée sur la communication non verbale permet de constater des différences accentuées surtout si l'on compare les deux groupes masculin et féminin.

La puissance de la voix est caractéristique des comportements de masculinité et de féminité conformément aux études antérieures et aux items du BSRI. Les enseignants du groupe de genre masculin s'expriment d'une voix forte, tandis que les enseignants du groupe féminin s'expriment d'une voix douce.

Les femmes androgynes et les enseignants des groupes non différencié et féminin différencient la puissance de la voix selon qu'ils s'adressent aux filles (voix douce) ou aux garçons (voix forte). Cette remarque est à mettre en parallèle avec l'éloignement ou la proximité spatiale. Avec les filles, les enseignants sont plus proches physiquement alors qu'ils interagissent de plus loin avec les garçons. Par cette procédure, les enseignants confortent les stéréotypes de sexe : douceur, discrétion et espace intime pour les filles ; force, expression publique et grand espace pour les garçons. Les attitudes gestuelles sont variées suivant les groupes allant d'une impression physique forte pour les enseignants du groupe de genre masculin à une attitude généralement plus neutre, plus distante pour les groupes androgyne et non différencié. Le groupe féminin exprime corporellement une attitude d'écoute, de sollicitude, se plaçant à la hauteur des élèves, penchés vers eux.

L'analyse des interactions se révèle fructueuse dans la mise en évidence d'un effet du genre dans le contexte des leçons d'EPS. Les analyses quantitative et qualitative croisées se confortent mutuellement et donnent du poids aux résultats obtenus. Pour les interactions, suivant l'indicateur étudié, on observe un effet du genre ou un effet du sexe.

L'ambiance de la classe

Nous nous intéressons dans cette thématique à la manière dont l'enseignant fait vivre la classe et induit ou impose un certain climat, une certaine ambiance de travail, d'attitude et de comportement. L'ambiance de classe est marquée par la personnalité de l'enseignant et l'on peut donc supposer que des éléments du genre s'y expriment.

Les formes de groupement et l'organisation temporelle spécifient peu d'indications sur le genre. Par contre, notamment en gymnastique, l'installation du matériel sou-

vent lourd, donne lieu à quelques différences de gestion des élèves filles et garçons : les « faibles petites filles » se débrouillent seules pour installer le matériel léger alors que les « costauds » participent à l'installation du matériel lourd en compagnie de l'enseignant et se trouvent ainsi doublement valorisés ! On remarque d'autre part, que les valeurs d'autonomie et de responsabilité sont mises en évidence par les groupes masculin et androgyne en relation avec les stéréotypes attribués au sexe masculin.

Le climat affectif oriente l'ambiance de la classe selon les signes émis par l'enseignant. Il est affecté négativement lorsque l'enseignant témoigne d'ironie, de critique, menace, impatience vis-à-vis de l'élève, il est affecté positivement lorsque l'enseignant émet des louanges, encourage, reconnaît les mérites, fait preuve de sollicitude. D'une manière générale les enseignants transmettent davantage d'éléments de climat négatif, ce qui est plutôt vrai pour les groupes androgyne et non différencié. Dans les groupes : masculin, féminin, non différencié, certains enseignants (hommes ou femmes) interagissent par des modalités positives et négatives selon le sexe des élèves : d'une manière générale les filles reçoivent davantage d'interactions de climat positif et les garçons davantage d'interactions de climat négatif. Se confirme un plus grand nombre d'interactions avec les garçons même lorsque celles-ci sont affectées négativement.

À propos des formes d'interaction données, les groupes de genre non différencié et féminin dispensent plus de louange et de sollicitude dans les interactions de climat positif. Dans tous les groupes les enseignants adressent plutôt les menaces aux garçons. Les moqueries sont plutôt adressées aux filles par les enseignants du groupe masculin et du groupe androgyne et aux garçons par les enseignants du groupe non différencié et féminin.

L'observation de l'autorité et du contrôle des élèves mis en place dénote également une différence du genre. Il est possible d'argumenter en faveur d'une tendance propre à chaque groupe. Le groupe masculin déploie davantage de signes d'autorité, tandis que le groupe féminin n'en fait guère usage. Alors que le groupe masculin régit l'activité des élèves strictement, le groupe féminin est plus souple sur ce point. L'autorité et le contrôle se déclinent aussi suivant un effet du sexe. Les femmes utilisent plus facilement une forme de contrôle (notes, sanctions, menaces), les hommes, une autorité s'appuyant sur la présence physique. Pour la plupart, les femmes ne souhaitent pas mettre en œuvre l'autorité et avouent ne pas apprécier de jouer ce rôle de « gendarme ». Ce résultat étaye les dires de certains auteurs (King, 2000 ; Sargent, 2001) selon lesquels les femmes ne souhaitent pas faire usage d'autorité auprès des élèves, affirmant clairement que cela ne correspond pas à leur identité et utilisant d'autres moyens plus détournés pour contrôler les élèves (proximité physique, relation affectueuse...). Pour cet indicateur, on remarque un effet du sexe.

Quand le genre et le sexe sont croisés : le cas des femmes masculines

Considérons maintenant un profil particulier, riche de deux orientations croisées, celle du sexe : *femme* et celle du genre : *masculin*. Nous rappelons que nos résultats relèvent davantage de l'étude de cas mais qu'ils présentent, ici, de forts éléments de convergence.

À partir des mots clés concernant les contenus dans les trois APSA, on s'aperçoit que les femmes masculines font un grand usage de mots stéréotypés féminins (aide, coopérer...), contrairement aux hommes du même groupe. On remarque un effet compensateur du sexe pour les femmes masculines, cohérent avec les valeurs éducatives de l'apprentissage qui sont traditionnellement le fait des femmes. Pour le nombre et la durée des interactions en gymnastique, on note une distinction entre les femmes et les hommes pour les deux groupes masculin et androgyne. Les femmes masculines et androgynes interagissent moins longtemps avec les garçons que les hommes du même groupe de genre. On met ainsi en évidence un effet compensateur du sexe pour les femmes masculines.

Les résultats opposent souvent les femmes masculines aux femmes féminines. Pour ce qui relève du type d'interaction, les femmes masculines utilisent davantage le type jugement de valeur avec les filles alors que les femmes féminines l'utilisent plus avec les garçons. Ici également on note l'adhésion aux valeurs stéréotypées.

Pour l'indicateur de la communication non verbale, les deux femmes masculines théâtralistent parfois leurs propos par une communication non verbale variée et accentuée (voix, mimiques, caricatures) et peuvent exprimer un comportement humoristique.

Pour le climat affectif, elles délivrent plus d'interactions d'affectivité positive que les hommes du même groupe, montrent plus d'humour, de sollicitude, d'encouragement avec les filles comme les garçons. Ces marques sont d'ailleurs congruentes avec les comportements attendus socialement pour les femmes.

Pour l'indicateur de l'autorité et du contrôle, les femmes masculines démontrent leur autorité de la même manière que les hommes du même groupe. Elles utilisent des stratégies pour s'imposer physiquement, demandent et obtiennent rapidement le calme. Elles stigmatisent les élèves perturbateurs, filles ou garçons. Pour ce qui concerne l'autorité, les femmes masculines utilisent des stratégies proches de celles des hommes. On remarque un effet du genre.

Ces différents éléments vont dans le sens d'un mouvement de renforcement et de nuance des effets du sexe et du genre particulièrement croisés pour cette catégorie. Le sexe et le genre paraissent entretenir des relations dynamiques.

EN CONCLUSION

L'ensemble des paramètres confirme et nuance la place du concept de genre par rapport à celui de sexe pour appréhender l'enseignement de l'EPS. Les professeurs d'EPS choisissent leurs activités, initient des choix didactiques, développent des comportements avec leurs élèves qui s'expliquent pour partie par leur identité de genre. On peut justifier l'emploi du terme d'*inégalité* en EPS dans le rapport différencié que l'enseignant entretient avec les élèves, filles et garçons. Ces inégalités se combinent avec la connotation de l'EPS, seconde discipline scolaire qui comporte le plus de biais de sexe après les mathématiques. Les différentes formes que revêtent les contenus, les différentes interactions, les différents subterfuges, souvent inconscients, ne changent en rien le fait que l'enseignant(e) en EPS délaisse ou dévalorise les filles en faveur des garçons. Ainsi la connotation sexuée de cette discipline masculine se trouve renforcée.

De manière à approfondir certains résultats, on pourrait envisager de nouvelles perspectives. L'expérimentation des interactions dans d'autres APSA connotées féminines confirmerait-elle les résultats statistiques initiés avec la gymnastique ? On pourrait se pencher sur les activités d'acrogym, cirque, danse, gymnastique rythmique.

On pourrait aussi questionner les relations qui s'ébauchent au cours du cycle entre différents moments : l'entrée dans le cycle, l'évaluation qui montrent un renforcement des éléments correspondant à la connotation de l'APSA, d'une part, et les situations d'apprentissage, d'autre part. Ce deuxième élément fait apparaître une certaine neutralisation souhaitée par les enseignants et relevant d'un prêt-à-penser « éducativement correct ». Pour illustration, les enseignants font jouer des matchs, évaluent des enchaînements, mais souhaitent au cours du cycle faire passer tous les élèves aux différents rôles sociaux, et considèrent qu'ils ont en face d'eux des élèves et non pas des filles et des garçons.

De manière plus générale, enfin : l'enseignement n'est pas neutre. Les modalités de transmission, les choix didactiques, la communication verbale et non verbale, la manière de « tenir » la classe, participent et agissent sur la socialisation sexuée des élèves et sur « la reproduction des rapports sociaux de sexe » (Mosconi, Loudet-Verdier, 1997).

Ce type d'étude est donc utile pour aller vers une meilleure connaissance des effets de l'enseignant dans la classe et pour aller vers davantage d'équité dans l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- BEM S. L. (1974). « The measurement of psychological androgyny », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), p. 155-162.
- DAVIS K. (2003). « Teaching for Gender Equity in Physical Education: A Review of the Literature », *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 12 (2), Las Vegas.
- FONTAYNE P. (1999). *Motivation et activités physiques et sportives : l'influence du sexe et du genre sur la pratique du sport et de l'EP*, thèse STAPS (non publiée), Université Paris-Sud Orsay.
- HAUW D., ROBIN J.-F. (1998). « Championnat du monde 1997 », *Revue EPS*, 270, p. 81-83.
- HURTIG M.-C., PICHEVIN M.-F. (1986). *La différence des sexes. Questions de psychologie*, Paris : Tierce.
- KING J.-R. (2000). « The problem(s) of Men in early education », in N. Lesko, *Masculinities at school*, California : Thousand Oaks, Sage Publications.
- KOIVULA N. (1995). « Ratings of Gender Appropriateness of Sports Participation : effects of Gender-Based Schematic Processing », *Sex Roles*, 33 (7/8).
- LAHIRE B. (2001). « Héritages sexuels : incorporation des habitudes et des croyances », in T. Blöss (éd.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris : PUF.
- MOSCONI N., LOUDET-VERDIER J. (1997). « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in C. Blanchard-Laville (éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*, Paris : L'Harmattan.
- OAKLEY A. (1972). *Sex, Gender and Society*, Oxford : Martin Robertson.
- SARGENT P. (2001). *Real men or real teachers? Contradictions in the lives of, Tennessee : Men's studies press*.
- STOLLER R. (1968). *Sex and Gender*, London : Hogarth.
- ZAIDMAN C. (2003). « Introduction », in D. Fougyrollas-Schwebel et al. (éds.), *Le genre comme catégorie d'analyse. Sociologie, histoire, littérature*, Paris : L'Harmattan (Bibliothèque du féminisme/RING).

LECTURES

NOTES CRITIQUES

AGULHON Catherine, *Les formations du supérieur et l'emploi*. Note bibliographique.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur n'est pas une nouveauté comme le rappellent les chercheurs dans le dossier thématique de ce numéro. Mais la création des licences professionnelles et le renversement de l'équilibre des effectifs entre les DEA et les DESS ou leurs quasi équivalents d'aujourd'hui, les Masters 2 « Recherche et Professionnel », interrogent sur les finalités de l'enseignement supérieur et les bienfaits ou les réussites de la professionnalisation des cursus. Tous les universitaires ne souscrivent pas à ces changements en profondeur des finalités de l'université. Ils estiment que leur fonction est la production et la transmission de savoirs et non la préparation à l'entrée dans la vie active. Mais, peut-on à la fois favoriser l'ouverture de l'institution au plus grand nombre (50 % d'une classe d'âge) et ignorer la principale raison de la poursuite de leurs études en université : trouver un emploi à la fois plus facilement et de meilleur niveau. Ils estiment que l'université doit leur donner les clés de cet accès ; elle doit favoriser un retour sur investissement. Le diplôme auquel ils accordent de la valeur doit être monnayable sur le marché du travail.

Contrôler les modes d'insertion à l'issue des formations n'est pas sans incidences non plus. Pour une partie des acteurs, c'est un verdict de la pertinence des cursus. Il devrait participer au rééquilibrage de l'offre, à la rénovation des contenus, à leur adaptation aux emplois. On est là dans une problématique qui pourrait rapidement devenir adéquationniste et autoritaire. Qui doit réguler cette offre ? À ce jour, les enseignants et les départements des universités ont une grande liberté d'action. Les enjeux des inflexions n'ont pas toujours partie liée avec la demande sociale ou économique de formation. Mais, celle-ci est-elle saisissable ? Ce débat est difficile à clore.

Toujours est-il que la mesure de l'insertion est pratiquée en France quasi systématiquement, depuis le milieu des années soixante-dix et la montée du chômage des jeunes, ce qui bien sûr n'est pas sans lien.

La DEP, le CEREQ et l'INSEE mènent ces enquêtes qui donnent aujourd'hui une vision diachronique. Les observatoires de la vie étudiante, créés dans chaque université depuis 1985, complètent ces informations.

Toutes ces enquêtes le confirment, plus les jeunes sont diplômés, plus ils échappent au chômage et à son corollaire la déqualification ou le déclassement. Ces résultats ont depuis vingt ans favorisé la prolongation de la scolarisation, provoquant une course-poursuite aux diplômes. Dès 1975, P. Bourdieu et J.-C. Passeron analysaient ces phénomènes et introduisaient une analyse en termes de déclassement et d'inflation des diplômes qui est encore valable aujourd'hui. M. Duru-Bellat parle de sur-éducation (2006). On le voit, les polémiques autour de l'éducation ne sont pas faciles à réduire tant la « lutte des places » fait rage dans un contexte de pénurie d'emplois.

La professionnalisation des études permet-elle une « bonne insertion » ? Y a-t-il des différences significatives selon les niveaux (bac+2, +3, +5), selon les disciplines, selon les diplômes ou selon les institutions ? D'autres caractéristiques des jeunes viennent se greffer sur ces premiers indicateurs comme l'ont attesté de nombreuses recherches récentes. L'âge, le sexe, l'origine sociale ou ethnique sont des variables discriminantes à tous les niveaux. On embauche de préférence un jeune homme français de souche, inscrit dans un réseau social valorisant et utile (Agulhon, 1997). De plus, tous les secteurs d'activité n'ont pas les mêmes pratiques de recrutement. Tertiaires ou industriels, publics ou privés, à finalité sociale ou productive, les marchés du travail se segmentent et fonctionnent sur des critères différenciés (Rose, 1998). Il n'existe pas un marché du travail des jeunes, au contraire, ils sont en concurrence avec d'autres catégories sur ces marchés singuliers et segmentés.

Alors qu'en est-il de l'insertion à l'issue de l'enseignement supérieur ? Nous nous appuyons sur les enquêtes du CEREQ pour éclairer cette question, et en particulier sur les enquêtes « Génération » 1998 et 2001 qui rendent compte des modalités d'insertion et des trajectoires des jeunes trois et cinq ans après leur sortie de l'institution scolaire. Taux du chômage, durée du chômage, nombre et qualité des emplois sont passés au crible pour affiner les résultats. Un ouvrage récent, *Quelles formations, pour quels emplois ?* de Giret, Lopez, Rose (2005) (1) donne encore des indications complémentaires par catégorie de jeunes.

Globalement les niveaux de formation restent discriminants en 1998 comme en 2001 (Rose, 2005), mais obtenir un diplôme l'est aussi. Aux niveaux V, IV et III, les

1 - J'ai effectué une recension de cet ouvrage in *Économie et Sociétés*, n° 4, 2006.

spécialités industrielles sont performantes, quand paradoxalement les emplois tertiaires croissent plus vite. Il est question ici de l'équilibre entre offre et demande.

Dans l'enseignement supérieur, les formations professionnelles (bac+3, bac+5) débouchent plus souvent sur un emploi stable qui satisfait les jeunes. Mais, il faut tout de suite nuancer ce propos du fait que ces formations sont plus souvent sélectives. Comme le rappelle J.-F. Giret (2005), les licences professionnelles et les masters professionnels ont des politiques de régulation des flux et de sélection de leurs candidats. Les licences professionnelles rassemblent moins de 10 % des jeunes formés en licence, les masters professionnels 60 000 jeunes. La rareté étant un facteur d'insertion, la satisfaction des jeunes s'explique aisément. De plus, cette sélection renvoie automatiquement à des stratégies individuelles qui comprennent information, projet et mobilisation.

La professionnalisation n'est cependant pas banalisée dans l'enseignement supérieur, même si elle l'est dans les IUT et les STS qui favorisent une bonne insertion. Et la question du devenir des jeunes sortant après un DEUG (surtout sans diplôme) mobilise les acteurs politiques. Selon l'enquête « Génération 98 » (*Bref-Cereq*, 2003), un jeune titulaire d'un DEUG est plus souvent au chômage ou obtient une moindre rémunération qu'un jeune titulaire d'un DUT ou d'un BTS, mais aussi d'un bac professionnel. De plus, un jeune titulaire d'un bac pro ou technologique qui sort sans diplôme d'un DEUG a entre 12 et 14 % de chance d'être au chômage (quel rapport avec ce qui précède? La proportion de chômage est-elle plus forte chez les DEUG sans diplôme venant d'un bac général?).

Deux autres *Bref-Cereq* confirment les hiérarchies des diplômes face à l'insertion, les diplômés des écoles d'ingénieurs gagnent sur tous les facteurs face aux jeunes sortant de l'université, qu'ils soient thésards ou diplômés d'un DESS. Le chômage, le type de contrat (CDI) et le salaire de ces derniers les placent dans une position subordonnée.

Situation trois ans après la sortie de formation en 2001

Diplômes	Taux de chômage %	Emploi CDD %	Salaire net mensuel €
Thésards	7	24	1 980
Ingénieurs	2	8	2 100
DESS	5	23	1 730

Source : *Bref-Cereq*, n° 220, juin 2005

Mais si l'on compare les sortants de troisième cycle à ceux de second cycle, les premiers sont gagnants.

Situation trois ans après la sortie de formation en 2001

Diplômes	Taux de chômage %	Emploi CDD %	Salaire net mensuel €
Bac+2	7	66	1 300
2 ^e cycle	9	76	1 470
3 ^e cycle	10	85	1 950

Source : *Bref-Cereq*, n° 222, septembre 2005 (2)

Que sait-on de plus sur l'impact de la professionnalisation ? Selon J.-F. Giret et S. Moullet (2005), les jeunes sortant de formations professionnelles universitaires connaissent moins souvent le chômage de première insertion (la moitié des jeunes de DESS pour un tiers de ceux de DEA n'y sont pas confrontés), moins souvent encore dans les formations industrielles que tertiaires (déjà décidément efficaces à tous les niveaux). Un jeune de BTS industriel trouvera plus rapidement un emploi que celui qui sort d'un DEA de sciences exactes ou plus encore d'un DEUG. Mais sortir avec un DESS augmente de 86 % les chances d'obtenir un emploi stable (CDI) sur un BTS. Sur un troisième indicateur d'importance, le type d'emploi occupé, les disparités sont encore importantes. La probabilité d'occuper un emploi en rapport avec sa formation croît selon le niveau du bac+2 au bac+5 et selon la spécialité. Plus fréquente dans les spécialités industrielles et scientifiques, elle sera moindre dans le tertiaire et les sciences humaines. Mais, elle sera plus faible après une formation de DESS de sciences humaines qu'elle ne l'est avec un BTS tertiaire.

168

Si l'insertion offre des disparités, qu'en est-il trois ans après quand la transition professionnelle s'achève et que les jeunes se stabilisent dans l'emploi. Quelle concordance formation-emploi à cette échéance ? L'analyse des données de l'enquête « Génération 98 » nous donne encore quelques éléments de réponse. Les résultats corroborent ceux des premières insertions. Globalement comme aux autres niveaux de formation, 50 % des jeunes ont un emploi correspondant à leur formation. Ce rapport s'élève pour les BTS et les DUT (60 %), se réduit légèrement pour les DEA et les DESS, et plus encore pour les maîtrises et les licences. Quant aux sortants au niveau DEUG, 15 % ont un emploi en lien avec leur formation. La spécialité joue aussi pour distinguer les jeunes, toutes les spécialités tertiaires n'ont pas la même efficacité, tous les DESS non plus.

2 - Ces moyennes cachent des disparités qui relèvent des caractéristiques des formations et des individus.

Mais la concordance n'est pas forcément le meilleur critère pour garantir la qualité de l'emploi, car le spectre des emplois auxquels les jeunes sortant de formations généralistes peuvent prétendre est plus large. L'inadéquation n'est donc pas inévitablement un signe de dégradation de l'insertion. En revanche, le déclassement peut se combiner avec la concordance et inversement. Pourtant, les diplômes professionnels (BTS, DUT ou DESS), mais aussi le DEA protègent mieux du déclassement que les licences ou les maîtrises, et, une fois encore, les formations industrielles plus que les formations tertiaires.

J.-F. Giret et S. Moullet nous proposent une conclusion nuancée que nous reprendrons ici. Les variables qui interviennent dans l'insertion et la stabilisation dans l'emploi sont multiples, elles brouillent la perception d'une hiérarchie nette entre niveaux, entre spécialités et entre les jeunes. Les repères et références d'appréciations de l'insertion et de l'emploi ne peuvent être suffisamment normés pour entériner une hiérarchie des formations. Globalement, l'insertion à l'issue de l'enseignement supérieur est meilleure que celle intervenant à l'issue du secondaire, on s'en doute, mais l'opposition entre formations professionnelles et formations généralistes se combine avec d'autres partitions qui l'atténuent.

Catherine AGULHON
Paris V (Cerlis)

Bibliographie

- AGULHON C. (2005). « Les relations formaton-emploi. Un serpent de mer », *Questions vives*, n° 6, Université de Provence,
- CADET J.-P. *et al.* (2006). « Les multiples incidences de la formation initiale en début de carrière », *Bref-Cereq*, n° 231.
- GIRET J.-F. (2005). « De la thèse à l'emploi », *Bref-Cereq*, n° 220.
- GIRET J.-F., LOPEZ A., ROSE J. (2005). *Des formations pour quels emplois?* Paris : Éditions La Découverte.
- GIRET J.-F., MOULLET S. (2005). « L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur », in *Quelles formations pour quels emplois?* Paris : Éditions La Découverte.
- ROSE J. (2005). « Les "effets de la formation initiale" sur l'insertion », *Bref-Cereq*, n° 222.
- THOMAS G. (2003). « Les jeunes qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur », *Bref-Cereq*, n° 200.

CRINDAL Alain, OUVRIEZ-BONNAZ Régis (2006). *La découverte professionnelle*, Paris : Delagrave, 160 p.

Ce guide pour les enseignants, les conseillers d'orientation-psychologues et les formateurs se propose de rendre compte de la mise en place de la « Découverte professionnelle » dans les établissements scolaires : option 3h (DP3 en collège) et du module 6h (DP6 en lycée professionnel), dispositif conçu pour initier à la réalité du monde du travail.

Peut-on orienter l'aventure de « la découverte professionnelle » ?

C'est le pari de cet ouvrage pédagogique présenté en sept parties d'importance inégale.

L'introduction formule les « questions vives » essentielles pour les finalités culturelle et professionnelle en lien avec l'orientation : « Papa est au chômage alors ça sert à quoi de travailler à l'école ? ».

La première partie traite d'une histoire ancienne : la connaissance des métiers dans l'univers scolaire depuis les débuts de l'École de J. Ferry. L'acquisition de la lecture et de l'écriture, le travail manuel, les « leçons de choses » sont des moyens de découverte de la réalité professionnelle. Dans une autre tradition, sociologique et culturelle, l'enseignement secondaire français s'est posé la question d'une sensibilisation et d'une préparation à la vie professionnelle. Mais il faut attendre les années soixante pour que des textes officiels organisent l'information scolaire des collégiens.

La deuxième partie présente les nouveaux dispositifs en complémentarité avec les disciplines. Trois visées sont précisées : l'implication singulière de l'élève ; des activités inscrites dans une « bi-inter-pluri-disciplinarité » ; une pédagogie du projet. Bien que les normes des dispositifs soient instables, les distinctions entre DP3 et DP6 et les missions pour l'option 3h et le module 6h sont présentées clairement (p. 25-28).

La troisième partie envisage les connaissances nécessaires pour construire des activités avec les élèves. Comment passer d'une « illusion professionnelle » à une connaissance avertie des métiers, de l'entreprise et des voies de formation qui y conduisent ? Connaître son environnement physique et humain est un véritable défi pour l'élaboration d'une pédagogie des choix professionnels. Quelques pistes sont suggérées : travailler sur les représentations sociales et sexuées, comprendre que l'expérience première est un « obstacle épistémologique », clarifier des notions telles que : métier, emploi, profession, travail, etc. On le voit, la constitution des métiers en France relève d'une longue histoire qui mobilise différents champs disciplinaires dont l'économie pour l'emploi, la sociologie pour les professions, la psychologie et

la sociologie pour les métiers. Les relations entre diplômes et référentiels de formation et d'emploi sont complexes, au sens d'être à la fois instables, incertains, différenciées et difficilement mesurables.

La quatrième partie vise à comprendre le travail : quels savoirs mobiliser ? L'analyse du travail peut faire l'objet du regard de l'ergonomie, de la psychologie et de la sociologie du travail, des didactiques professionnelles ou encore de l'histoire des techniques. La différence entre tâche et activité permet d'explorer « le quoi et le comment », plus précisément, le passage de la tâche prescrite pour l'agent à la tâche redéfinie par le processus d'appropriation par le sujet. Des études de cas sont ébauchées pour indiquer la possibilité d'une traduction didactique de l'activité de travail. Ce chapitre se conclut par un éclairage sémantique entre information, connaissance et savoir.

La cinquième partie présente une construction didactique pour la découverte professionnelle. On ne peut guère « tout » capturer en se perdant dans la complexité du réel du travail. Dès lors, il faut concevoir une grille d'analyse qui limite l'observation tout en la rendant opératoire. L'information, la compréhension, la construction sont les trois registres d'appropriation des connaissances choisies par les co-auteurs de cet ouvrage. L'activité professionnelle est au cœur de la méthode d'investigation que l'on résume en trois interrogations : comment je travaille ? Sur quoi je travaille ? Pourquoi je travaille comme ça ? Les intervenants pour la DP constituent une équipe hétérogène qui compose divers rôles et postures et adaptent ressources, outils, connaissances, compétences, supports et informations selon des logiques d'usage différenciées.

La sixième partie envisage des activités pour la classe. Quelles activités, à quels moments, pour apprendre quoi ? Comment articuler les intervenants avec les approches et les objets du travail en DP ? Les rencontres avec les professionnels doivent permettre de préparer l'élève à la découverte du monde des métiers en travaillant simultanément les métiers, les organisations et les parcours. Que peut-on évaluer de ce que nous avons appris ? L'activité professionnelle est divisée formellement en quatre dimensions : les pratiques ; les organisations ; les milieux ; les connaissances. En (re)problématisant une situation d'enseignement, il est toujours possible de conduire une activité avec les élèves qui donne à voir « des hommes au travail ».

La septième partie concerne les contenus et modalités des évaluations. On rappelle les compétences visées en DP3 et DP6 inscrites dans le texte officiel (p. 140-141). Un schéma s'appuie sur les principes de la clinique de l'activité d'Y. Clot. L'activité, c'est à la fois ce que l'on fait, ce que l'on prévoit de faire et ce que l'on est empêché de faire. Les moments du bilan (initial/intermédiaire/en fin de parcours) donnent lieu à des consignes et à des modalités pratiques.

Des ressources électroniques (abondantes), documentaires et bibliographiques (bien organisées) sont mises à la disposition du lecteur pour approfondir la réflexion selon les entrées théorique ou pratique.

Pierre Naville, l'un des fondateurs de la sociologie du travail et grand théoricien de l'orientation professionnelle est justement et souvent cité dans cette publication. Il aurait sans doute aimé que l'activité de découverte du monde des métiers, des emplois, des professions et du travail ne fasse pas l'impasse sur les conditions réelles de vie au travail des salariés en diffusant notamment des « informations objectives » sur les inégalités en termes de statut, de rémunérations, d'accidents du travail... et les moyens d'accéder à une citoyenneté économique et sociale, responsable et solidaire.

À cette réserve près, qui n'engage que nous-mêmes, l'ouvrage d'A. Crindal et R. Ouvrier-Bonnaz constitue à n'en pas douter, une publication de référence pour les acteurs du monde de l'éducation et de la formation désireux de consulter une synthèse des savoirs utiles et réflexifs sur la problématique actuelle de la *Découverte professionnelle* en collège et lycée.

Francis DANVERS
Lille III (Proféor)

JEFFREY Denis, SUN Fu (2006). *Enseignants dans la violence*, Québec: Presses de l'Université Laval, 248 p.

172

Denis Jeffrey, professeur d'éthique à la faculté des Sciences de l'éducation de l'université Laval à Québec et Fu Sun, professionnel de recherche dans cette même structure présentent dans leur livre *Enseignants dans la violence* les résultats d'une recherche empirique menée auprès d'enseignants débutants du Québec. Cette recherche cherche à savoir « s'il existe une relation significative entre les violences subies par les enseignants et leur désir de quitter la carrière » (p. XIII). Le problème des démissions précoces d'enseignants est en effet important au Québec, puisque 20 % des enseignants quittent leur fonction dans les cinq premières années de travail.

Par ailleurs, cette recherche tente de connaître la prévalence et la fréquence de la violence vécue par les enseignants, les facteurs de victimation (3), les conséquences

3 - On entend par victimation le fait d'être victime de violence. Les enquêtes de victimation consistent à interroger les victimes sur leur vécu et à privilégier leur point de vue sur les violences subies et leur contexte.

de cette violence sur les enseignants et enfin l'évaluation du soutien reçu. Sur le plan méthodologique, les auteurs ont commencé par des entretiens collectifs et individuels, puis ont évolué vers une enquête par questionnaire de victimation, la confidentialité du questionnaire ayant permis, après expérimentation, une plus grande confiance des répondants. Cette évolution est d'ailleurs assez fréquente dans les enquêtes sur la violence scolaire, où l'abord clinique par entretien est souvent suivi d'un questionnaire composé de variables surtout qualitatives (attitudes, opinions), ou factuelles (les victimations à proprement parler) et permettant une tentative d'objectivation statistique. Loin de la polémique un peu stérile sur les « facteurs de risque » déclenchée en France par un malencontreux rapport de l'INSERM, ce travail montre bien la complémentarité des approches, la richesse d'une tradition de recherche qui tente de mieux saisir à la fois les facteurs dits de risque mais aussi les facteurs de protection permettant la résilience dans des situations difficiles. Dans ce sens, elle se situe bien dans la lignée des travaux québécois majeurs sur la question, mais curieusement peu renseignés dans la bibliographie (Fortin, Royer, Potvin, par exemple, ne sont pas cités). De même, s'il y avait une critique importante à faire à ce livre c'est la très grande méconnaissance des très grandes enquêtes de victimation des enseignants effectuées depuis plus de vingt ans par les Gottfredson aux États-Unis (voir le grand livre de synthèse de Denise Gottfredson en 2001, *School and Delinquency*, Cambridge University Press). Certains des résultats présentés comme originaux recourent bien des conclusions de ces enquêtes. Il est aussi étonnant d'affirmer (p. 34) que les statistiques américaines sur la violence à l'école sont uniquement constituées par les signalements des administrateurs ou services de police (ce qui est le problème en France, d'ailleurs), puisque, *a contrario*, des enquêtes de victimation à très grandes échelles sont menées de manière régulière depuis trente-trois ans sur des échantillons de dizaine de milliers d'élèves et de professionnels de l'école (*National Crime Victimization Surveys*).

Un échantillon de 529 individus (sur N=3 300) a été constitué dans 220 écoles des différents secteurs du Québec, la fiabilité de l'échantillon (qui a été légèrement redressé pour les calculs statistiques) est bonne. Les données sont analysées avec des procédures statistiques fiables, et les résultats avancés le sont à partir de coefficient de corrélations élevés.

Ce livre est d'une écriture claire et très démonstrative (parfois un peu redondante), guidant le lecteur vers des résultats solides et fort importants sur le plan des politiques de formation et du travail de terrain. Sur la nature de la violence et sa prévalence, cette enquête recoupe totalement les grandes enquêtes de victimation tentées : la violence subie n'est pas d'abord une violence majeure, éclatante et physique – même si elle existe – mais bien un ensemble de ce que les criminologues nomment

souvent des *minor victimizations*, que Debarbieux (2003, 2006) désigne sous le terme « microviolences ». C'est bien sûr la violence verbale qui est majoritaire, et connue par 90 % des enseignants interrogés (5 % ont subi des violences physiques relativement sérieuses : gifles, coups de poing ou de pied). Pour les agressions les plus graves contre les enseignants il est à noter que dans 20 cas il s'agit des familles des élèves et dans 24 cas... de leurs collègues (entre autres agressions à caractère sexuel ou/et homophobe). L'évolution de la victimation avec l'expérience professionnelle est particulièrement remarquable : elle diminue de moitié dès la seconde année pour toutes les catégories d'agression, voire elle est divisée par trois pour la violence verbale ou les vols. Les résultats montrent aussi très clairement que les victimations varient avec la formation des enseignants : plus ceux-ci sont informés des difficultés du métier, moins ils sont victimes ; plus ils ont reçu une formation spécifique sur la violence moins ils sont victimes. Ne citons qu'un seul chiffre : 75 % des enseignants québécois interrogés estiment ne pas avoir été formés à ces problèmes. Autre facteur majeur de risque ou de protection : la qualité de l'accueil des équipes et le soutien de la direction. S'il existe un mentorat ou plus simplement une coopération entre adultes le risque de victimation et de « décrochage enseignant » est nettement moins élevé car la probabilité de quitter la carrière augmente bien avec, d'une part, la violence des élèves, mais aussi, la déception quant au climat relationnel entre adultes.

Ce livre une fois de plus, montre l'urgence d'une amélioration de la formation pédagogique des enseignants, qui prenne réellement en compte les problèmes de violence, de conduites agressives. Il montre aussi comment, au niveau de l'établissement lui-même il est temps que soit pensé réellement l'accueil des nouveaux enseignants, dont la nomination en terrain difficile devrait évidemment être évitée en terrain difficile.

Catherine BLAYA
Observatoire Européen de la Violence scolaire
Bordeaux

VIRY Laurence (2006). *Le monde vécu des universitaires, ou la République des Egos*, Rennes : PUR, 359 p.

Ce livre est issu d'une thèse de sociologie soutenue en 2004 à Paris VII sous la direction de Vincent de Gaulejac : *Le monde vécu des enseignants-chercheurs*. Au premier abord, on peut être rebuté par son épaisseur. Mais allons plus avant et

examinons l'approche proposée et son apport au regard des travaux existant sur le métier d'enseignant-chercheur.

En partant de 43 entretiens cliniques, l'auteure nous fait entrer dans ce monde complexe, dans ces parcours divers, dans ces identités multiples. La première partie explicite comment ce « monde vécu » a été abordé. La sociologie de Pierre Bourdieu permet d'étudier le système universitaire comme un champ et de repérer les différentes sortes de pouvoir qui animent les enseignants-chercheurs. Mais c'est aussi le cadre de la sociologie clinique de Vincent de Gaulejac qui permet de comprendre comment des individus d'origine sociale diverse, ayant des trajectoires sociales et professionnelles et des habitus de classe différents, s'adaptent au système universitaire qui a ses propres règles et normes. La première partie présente également le recueil de données et la méthode d'analyse choisie, ainsi qu'une réflexion sur l'implication et l'auto-analyse.

En dehors de cette approche clinique, la deuxième originalité de cette recherche est la question de départ. Comme le note Vincent de Gaulejac dans sa préface : « Elle apporte des réponses à la question qui traverse l'ensemble de l'ouvrage : pourquoi le métier d'enseignant-chercheur, résultat d'un choix personnel dans la majorité des cas, métier peu contraignant et plutôt valorisé socialement, semble apporter si peu de satisfactions à ceux qui l'exercent ? »

Le cadre ayant été rigoureusement posé, comme cela est nécessaire dans une approche clinique, la deuxième partie aborde « les épreuves instituées », c'est-à-dire les épreuves formelles nécessaires à la carrière (la thèse, la qualification, le recrutement, etc.). Les entretiens cliniques permettent un regard rétrospectif sur chaque trajectoire, mais aussi d'analyser les stratégies utilisées pour « passer » chacune de ces épreuves.

La troisième partie, qui porte sur la vie à l'Université, aborde le vécu quotidien à travers les discours sur l'articulation entre l'enseignement, la recherche et le travail administratif, sur le salaire et sur les conditions matérielles. Ce qui est intéressant ici, c'est qu'au-delà des revendications légitimes, les entretiens cliniques font apparaître que ce sont les relations humaines qui font l'essentiel du « mal-être » des universitaires et qui sont à l'origine des frustrations qu'ils expriment.

Pour comprendre pourquoi les enseignants-chercheurs s'investissent et évoluent différemment, la quatrième partie va proposer d'analyser quelques thèmes transversaux : l'origine sociale (en particulier ascendante), mais aussi des « phénomènes sociopsychiques transversaux » : le besoin de reconnaissance et l'envie. Ces deux dernières notions ouvrent une réflexion sur la nature même des différences entre les trajectoires.

En effet, les échecs sont surmontés avec plus de difficultés par les personnes qui sont en ascension sociale, sauf si elles ont reçu des signes de reconnaissance. La confiance en soi développée pendant l'enfance est ici essentielle. « C'est pourquoi, pour rendre compte de la complexité des parcours, la prise en compte des projets parentaux, de la confiance reçue ou ressentie sont des éléments qui doivent être corrélés à l'origine sociale. »

Le besoin de reconnaissance et l'envie révèlent les conséquences de la rencontre entre des désirs individuels et des exigences institutionnelles. Certes, ces deux sentiments ne touchent pas seulement les enseignants-chercheurs, mais le système organisationnel les exacerbe. Ils résultent de l'enchevêtrement entre un besoin individuel de notoriété, de prestige, etc., et un système qui, en l'absence de rémunérations financières ou symboliques, n'offre pas, ou plus, de réponses à ce besoin de reconnaissance.

De plus, « Le recrutement et l'évaluation permanente par les pairs, la valorisation de la recherche au détriment de l'enseignement, les diverses sollicitations pour participer à des colloques, à des jurys de thèse, à des séminaires, etc. sont des éléments qui participent à la naissance ou au renforcement de l'envie. »

Cette analyse remet en question l'image de l'universitaire privilégié, et met en lumière les mécanismes de défense mis en œuvre pour pallier, ou tout au moins atténuer, un mal-être.

Marie-Françoise FAVE-BONNET
Paris X Nanterre (CREFe)

NOUS AVONS REÇU

CHAUVEAU Gérard (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui : les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'Écrit*, Paris : Retz, 136 p.

FORESTIER Christian, THELOT Claude, EMIN Jean-Claude (2007). *Que vaut l'enseignement en France ?* Paris : Stock, 300 p.

GIMONNET Bertrand (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*, Paris : L'Harmattan, 304 p.

LETHIERRY Hugues (2006). *Des conflits à l'école : les rixes du métier*, Lyon : Chronique Sociale, 208 p.

LETHIERRY Hugues (2006). *Écrire la correspondance: (é)loge de la lettre*, Lyon: Chronique Sociale, 176 p.

MONS Nathalie, PONS Xavier (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone: une analyse comparative* (préface de Matthis Behrens), Neuchâtel: IRDP éditeur, 149 p.

PHILIBERT Henri (2006). *Globale ou syllabique? Voyage organisé au cœur d'un débat*, Paris: Retz, 63 p.

SUMMARIES N° 54

NEW COURSES, NEW DIPLOMAS: THE PROFESSIONAL TRAINING OF TRAINERS AT UNIVERSITY

Catherine AGULHON – **Is professionalization at university an answer to social demand?**

The professionalization of university degree courses has been worrying the institution for thirty years, but it is gathering speed in the context of the LMD reform. It is supposed to meet the economic demand and some of the students' wish to optimize their investment. The training offer must guarantee its visibility and relevance. Yet, by deciphering the procedures of creation of trainings, one realizes the lack of clarity of the decision making process and the scattering of the offer. At the same time, the targeting of publics and the self-financing, introduce the notion of market and contribute to the transformation of the university's modes of organization.

Yannick MARCYAN – **The construction of professionalized diplomas at university. The example of Nancy 2 University**

The professionalization of university trainings constitutes a major political trend whose leitmotif takes us back to the job-training relation. It has recently taken the shape of institutional partnerships between the university and the economic actors. Beyond the discursive practices justifying the implementation of political plans, this paper analyses the concrete process of construction of professionalized trainings in a French university, so as to bring out their real determining elements and stakes. This work raises the question of the change in the regulation and financing system of universities.

179

Véronique LECLERC, Alain MALCHIVE – **Professionalizing trainings in Educational Sciences: inventory and evolutions**

In this paper, the authors draw up an inventory of professionalizing trainings in educational sciences with a particular focus on the evolution of the courses for "training professions". The first part relies on data collected with the managers of the elements of educational sciences in 2004 (departments, UFR's...) and in a more recent survey (2006), among managers of professionalizing plans. It analyses the evolution of university degrees (DU), the effects of the creation of professional degrees and the creation of masters. The second part of the paper raises the question of the university offer in the field of adult training professions.

Marie-Laure VIAUD – **A pioneering practice at university: the case of the masters in the training of teacher trainers**

This research is based on interviews led with the managers of seven masters in the training of teacher trainers. It shows that the development of these diplomas is essentially due to the

conjunction of an increasing demand for this type of training and the fact that the LMD reform made it easier to obtain their opening. If all of them share the same conception of what such a training should consist in, the strong constraints they are imposed, compel the managers of these masters, if they want to exist, to find arrangements, circumvent established rules, and in doing this, invent pioneering forms of teaching. However, all of them do not go down that particular road.

Thierry PIOT – The training of trainers in social work: an area of various tensions

The training of trainers in the social field is at the heart of various changes. The rather vocational training model stemming from classical modernity is giving way to a process of professionalization which reflects the radicalization of the rationalization of the second modernity. For these trainers, this professionalization involves a university training (a professional master) mobilizing research knowledge. Two models of professionalization are in competition: a “managerial” model in which one seeks a technical expertise of these trainers; a “reflexive-critical” model which privileges a culture of the training relationship.

Anne JORRO – Courses combined with work experience – research – training – professional field

This paper studies the “Professional Master” trainings seen from the point of view of the alternation of courses and work experience and stresses the importance of the research – training – professional field – segment. This type of training, which implies a close partnership between the research sector and professional sector, comes within integrative sandwich courses. However, the integrative model does not prepare to professional transitions, another form of course is at stake. Conceiving a projective sandwich course would make it possible to display goals of integration in the institutional culture of belonging. By preparing the actors to a return to professional environments, the concept of courses combined with work experience refers to an ethic of professionalization.

180

Sigolene COUCHOT-SCHIEX – An Observation of the practices of Physical Training teachers as regards gender

This study relies on 85 videos shot during gymnastics, badminton and handball lessons in the junior high school classes of 16 physical training teachers shared into four gender groups. Starting from an analysis of contents we are trying to find out if gender effects are emerging through various indicators concerning the teaching contents as well as the teacher-pupils interactions. Beyond the effects of the Physical Training teacher’s gender, this study raises the question of co-education in school practices in relation with the sports practices it refers to.

RESUMENES N° 54

NUEVOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, NUEVOS DIPLOMAS: LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS FORMADORES EN LA UNIVERSIDAD

Catherine AGULHON – **La profesionalización en la Universidad, ¿una respuesta a la demanda social?**

La profesionalización de los estudios universitarios preocupa a la institución desde hace treinta años, pero se acelera en el marco de la reforma LMD. Se supone que responde a la demanda económica y a la de los estudiantes que desean optimizar su implicación. La oferta de formación debe garantizar su visibilidad y su pertinencia. Ahora bien, el desciframiento de los procedimientos de creación de las formaciones demuestra la opacidad de las tomas de decisión y la dispersión de la oferta. A la par, la estructuración de los públicos y la autofinanciación introducen el mercado y participan de la transformación de los modos de organización de la universidad.

Yannick MARCYAN – **La construcción de los diplomas profesionalizados en la Universidad. El ejemplo de la universidad de Nancy 2**

La profesionalización de las formaciones universitarias constituye una orientación política mayor cuyo leitmotiv remite a la relación formación-empleo. Recientemente, toma la forma de colaboraciones institucionales entre Universidad y actores económicos. Más allá de las prácticas discursivas que legitiman los campos políticos en obra, este artículo analiza el procedimiento concreto de construcción de las formaciones profesionalizadas en una universidad francesa, a fin de entresacar los determinantes y los retos reales. Este trabajo interroga sobre la mutación del sistema de regulación y de financiamiento de la Universidad.

Véronique LECLERCQ, Alain MALCHIVE – **Las formaciones profesionalizantes en Ciencias de la educación: estado de la situación y evoluciones**

En este artículo, los autores presentan una evaluación de la situación de las formaciones profesionalizantes dentro de las ciencias de la educación, con un enfoque particular sobre la evolución de las carreras “oficios de la formación”. La primera parte se apoya sobre datos recogidos a través de los responsables de los componentes de las ciencias de la educación en 2004 (departamentos, UFR...) y sobre una encuesta más reciente (2006) a través de los responsables de dispositivos profesionalizantes. Esta parte analiza la evolución de los diplomas de universidad (DU), los efectos de la creación de las licenciaturas profesionales y de la implantación de los másters. La segunda parte del artículo se interroga sobre la oferta universitaria en el campo de los oficios de la formación de adultos.

Marie-Laure VIAUD – **Una práctica pionera en la universidad: el caso de los másters de formación de formadores de docentes**

Esta investigación se funda en entrevistas llevadas a cabo con los responsables de siete másters de formación de formadores de docentes. Muestra que el desarrollo de estos diplomas se debe esencialmente a la conjunción entre una demanda acrecentada por este tipo de formación y el hecho de que la reforma del LMD permitía obtener más fácilmente su creación. Si todos comparten una misma concepción de lo que debe ser semejante formación, las fuertes obligaciones que se les imponen obligan a los responsables de estos másters, para poder existir, a encontrar arreglos, evitar las reglas establecidas, y con esto, inventar nuevas formas de enseñanza. Sin embargo, no todos emprenden este camino.

Thierry PIOT – **Formación de formadores en el trabajo social: un espacio de tensiones plurales**

La formación de los formadores del campo de lo social está en el centro de cambios plurales. El modelo de formación más bien vocacional procedente de la modernidad clásica deja el lugar a un proceso de profesionalización, que traduce la radicalización de la racionalización de la segunda modernidad. Esta profesionalización se traduce, para esos formadores, por una formación universitaria (máster profesional) que moviliza los saberes de la investigación. Dos modelos de profesionalización están en competencia: un modelo "directivo" en el que se busca primero una pericia técnica de esos formadores; un modelo "reflexivo-crítico" que da la preferencia a una cultura de la relación de formación.

Anne JORRO – **La alternancia – investigación – formación – terreno profesional**

Este artículo se propone estudiar las formaciones "máster profesional" bajo el punto de vista de la alternancia subrayando la importancia del segmento investigación – formación – terreno profesional. La alternancia que supone una estrecha relación entre los medios de la investigación y los medios profesionales atañe a la alternancia integrativa. Sin embargo, el modelo de la alternancia integrativa no prepara a las transiciones profesionales, otra forma de la alternancia está en juego. El hecho de concebir una alternancia proyectiva permitiría hacer alarde de objetivos de integración en la cultura institucional de pertenencia. Preparando a los actores a una vuelta hacia los medios de trabajo, la alternancia remite a una ética de la profesionalización.

Sigolène COUCHOT-SCHIEX – **Observación de las prácticas de los (las) docentes de EPS en lo que se refiere al género**

Este estudio se apoya sobre 85 vídeos grabados durante lecciones de gimnasia, bádminton y balonmano, en las clases de 16 docentes de educación física y deportiva (EPS) de colegio repartidos en cuatro grupos de género. A partir de un análisis de contenido nos esforzamos por describir si los efectos de género se traslucen a través de los indicadores variados que tratan tanto de los contenidos de enseñanza como de las interacciones entre el docente y los alumnos. Más allá de los efectos del género y del sexo del docente de EPS, la cuestión que se plantea es la de la coeducación en las prácticas escolares en relación con las prácticas deportivas a las que se refiere.

ZUSAMMENFASSUNGEN N° 54

NEUE LEHRGÄNGE, NEUE DIPLOME: DIE BERUFLICHE AUSBILDUNG DER AUSBILDER AN DER UNIVERSITÄT

Catherine AGULHON – **Die Professionalisierung an der Universität, eine Antwort auf den sozialen Wunsch?**

Die Professionalisierung der Studiengänge an der Universität beschäftigt die Institution seit dreißig Jahren aber beschleunigt sich im Rahmen der LMD-Reform. Sie soll dem wirtschaftlichen Wunsch und dem Wunsch der Studenten entsprechen, die ihre Investition optimieren möchten. Das Angebot der Ausbildung soll ihre Sichtbarkeit und ihre Stichtigkeit garantieren. Jedoch beweist die Entzifferung der Vorgehensweisen der Schaffung von Ausbildungen, wie undurchsichtig die Beschlüsse sind und wie verschieden das Angebot ist. Parallel dazu dringen die Kenntnis der Menschen und die Selbstfinanzierung auf den Markt vor und weisen die Verwandlung der Organisationsmethoden der Universität auf.

Yannick MARCYAN – **Der Aufbau der professionalisierten Diplome an der Universität. Das Beispiel der Universität Nancy 2**

Die Professionalisierung der Studiengänge an der Universität bildet eine politische Hauptorientierung, deren Leitmotiv auf die Beziehung Ausbildung – Beschäftigung hinweist. Neulich nimmt sie die Form institutioneller Partnerschaften zwischen der Universität und den Unternehmen. Über die diskursiven Tätigkeiten hinaus, die die politischen, schon existierenden Arbeiten legitimieren, analysiert dieser Artikel den konkreten Aufbauprozess der professionalisierten Ausbildungen an einer französischen Universität, um daraus herauszuarbeiten, was entscheidend ist und wirklich auf dem Spiel steht. Diese Arbeit analysiert den Umbruch des Regulierungs- und Finanzierungssystems der Universität.

183

Véronique LECLERCQ, Alain MALCHIVE – **Die professionalisierenden Ausbildungen in der Erziehungswissenschaft: Stand der Dinge und Entwicklungen**

In diesem Artikel stellen die Autoren einen Stand der Dinge der professionalisierenden Ausbildungen in der Erziehungswissenschaft auf und dabei wird besonders die Entwicklung der Studiengänge der „Ausbildungsberufe“ betrachtet. Der erste Teil stützt sich auf Angaben, die 2004 bei der Ressortchefs der Erziehungswissenschaft gesammelt wurden und auf eine jüngste Untersuchung (2006) bei den Personen, die für die professionalisierenden Ausbildungen zuständig sind. Er analysiert die Entwicklung der Universitätsdiplome, die Auswirkungen der Schaffung der beruflichen Bachelorlehrgänge und der Gründung der Masterlehrgänge. Der zweite Teil des Artikels macht sich über das Hochschulangebot im Feld der Berufe der Erwachsenenbildung Gedanken.

Marie-Laure VIAUD – Eine bahnbrechende Tätigkeit an der Universität: der Fall der Ausbildungsmaster von Lehrerausbildern

Diese Forschung beruft sich auf Gespräche, die mit den Leitern von sieben Ausbildungsmastern von Lehrerausbildern geführt wurden. Sie zeigt, dass die Entwicklung dieser Diplome hauptsächlich auf die Verbindung zwischen einem größeren Wunsch nach einer solchen Ausbildung und der Tatsache, dass die Reform des LMD-Lehrgangs erlaubte, ihre Eröffnung leichter zu bekommen, zurückzuführen ist. Wenn alle die gleiche Auffassung von dem, was eine solche Ausbildung sein soll, haben, zwingen die starken, ihnen auferlegten Zwänge die Leiter dieser Master, – wenn sie bestehen wollen – Einigungen zu finden, die allgemein gültigen Regeln zu umgehen und damit bahnbrechende Unterrichtsformen zu erfinden. Jedoch entscheiden sich nicht alle dafür.

Thierry PIOT – Ausbildung von Ausbildern in der Sozialarbeit: ein Raum mehrfacher Spannungen

Die Ausbildung von Ausbildern des sozialen Feldes liegt im Kern mehrfacher Veränderungen. Das eher einer Berufung entsprechendes Modell, das aus der klassischen Modernität stammt, weicht einem Professionalisierungsprozess, der der Ausdruck der Radikalisierung der Rationalisierung der zweiten Modernität ist. Diese Professionalisierung wirkt sich für diese Ausbilder in einer Hochschulbildung (dem beruflichen Master) aus, die die Kenntnisse der Forschung mobilisiert. Zwei Ausbildungsmodelle stehen in Konkurrenz: ein „manageriales“ Modell, wo zuerst eine technische Expertise gesucht wird; ein, reflexiv-kritisches „Modell, das einer Kultur der Bildungsbeziehung den Vorrang gibt.

Anne JORRO – Der Wechsel – Forschung – Ausbildung – berufliche Umwelt

Dieser Artikel hat vor, die Ausbildungen „beruflichen Lehrgang“ unter dem Gesichtspunkt des Wechsels zu studieren und betont dabei die Bedeutung des Segments Forschung – Ausbildung – berufliche Umwelt. Der Wechsel, der eine enge Partnerschaft zwischen der Forschungs- und der Berufswelt voraussetzt, fällt in den Bereich des integrativen Wechsels. Jedoch bereitet das Modell des integrativen Wechsels nicht auf die beruflichen Übergänge vor, eine andere Form des Wechsels steht auf dem Spiel. Die Tatsache, einen projektiven Wechsel zu planen, würde erlauben, Integrationszielsetzungen in der institutionellen Zugehörigkeitskultur bekanntzugeben. Indem er die Beteiligten auf eine Rückkehr in die Arbeitswelt vorbereitet, weist der Wechsel auf eine Ethik der Professionalisierung hin.

Sigolène COUCHOT-SCHIEX – Beobachtung der Lehrtätigkeiten der Sportlehrer im Hinblick auf die Eigenart

Diese Studie stützt sich auf 85 Videos, die während des Turn-, Badminton- und Handballunterrichts im College, in den Klassen von 16 in vier Eigenartgruppen eingeteilten Sportlehrern gedreht wurden. Anhand einer Inhaltsanalyse versuchen wir zu beschreiben, ob Auswirkungen der Eigenart durch unterschiedliche Angaben, die sowohl die Inhalte des Unterrichts als auch die Interaktionen zwischen dem Lehrer und den Schülern betreffen, ans Licht kommen. Über die Auswirkungen der Eigenart und das Geschlecht des Sportlehrers hinaus stellt sich die Frage des Unterrichts in gemischten Klassen bei den betreffenden Sporttätigkeiten.