



HAL
open science

Vers une formation professionnelle supérieure

Richard Wittorski

► **To cite this version:**

Richard Wittorski. Vers une formation professionnelle supérieure. David Adé; Thierry Piot. La formation entre universitarisation et professionnalisation : tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine, Presses universitaires de Rouen et du Havre, pp.135-151, 2018, (La Professionnalisation, entre travail et formation), 979-10-240-0885-1. hal-01967321

HAL Id: hal-01967321

<https://hal.science/hal-01967321>

Submitted on 30 Dec 2018

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

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

-WITORSKI, R. (2018). Vers une formation professionnelle supérieure. In D. Adé et T. Piot (éd.) La formation entre universitarisation et professionnalisation. (pp. 135-151). Rouen : PURH.

Comme l'ont indiqué David Adé et Thierry Piot dans leur avant propos, l'objectif de cet ouvrage est de « mieux comprendre les enjeux et dilemmes induits par l'entrée de logiques universitaires dans les formations professionnelles des métiers de service adressés à autrui », notamment concernant les métiers d'enseignant, de travailleur social et d'infirmier pris pour support d'analyse dans les pages qui précèdent.

Parvenus à la fin de cet itinéraire collectif, où en sommes-nous ? Que sait-on de ces enjeux et dilemmes ?

Pour aborder ces questions et les prolonger, nous procéderons en 3 temps : tout d'abord, revenir sur ce que l'on entend par professionnalisation et universitarisation en indiquant les rapports ambigus qu'entretiennent ces deux termes ; ensuite mentionner de façon récapitulative les enjeux et dilemmes relevés dans les chapitres précédents tout en prolongeant leur analyse ; enfin mettre en évidence les défis qu'ils posent à l'université, particulièrement, selon nous, celui de l'élaboration d'une véritable politique de « formation professionnelle supérieure » conduisant non seulement à penser ce que peut être une formation universitaire professionnelle mais également les orientations d'une recherche soutenant cette intention de professionnalisation.

1-Des rapports ambigus entre Professionnalisation et Universitarisation.

1.1.L'intention de professionnalisation s'inscrit en effet dans le double contexte de l'émergence d'un nouveau paradigme social et du développement d'orientations européennes et internationales particulières dans le champ de l'enseignement supérieur et de la formation.

Tout d'abord, l'intention de professionnalisation est cohérente avec la promotion d'un « nouveau paradigme social » valorisant l'action, le sujet et son développement, dont on peut repérer quelques traits saillants. Il semble en effet que les « figures » sociales de l'individu acteur et auteur de sa propre vie, de l'efficacité immédiate de l'action concrète (professionnelle, sociale, voire privée) caractérisent de plus en plus notre environnement (Martuccelli, 2002). On peut faire à cet endroit l'analyse d'un mouvement d'ensemble qui signe un nouveau mode de « gouvernance sociale » mettant en avant un sujet doué d'une autonomie suffisante pour piloter sa propre vie et accepter la délégation des responsabilités en provenance des institutions (Martuccelli, 2004). Le contexte social actuel privilégie le développement de l'individualité dans les rapports sociaux et professionnels. Aussi « être individu » renvoie à accepter une responsabilité permanente inscrite dans des interactions avec les institutions d'appartenance notamment éducatives et formatives (Roquet, 2009). C'est probablement dans ce contexte qu'apparaît la figure moderne du « professionnel » telle qu'elle est portée par les organisations soucieuses d'une efficacité plus grande du travail (Demaziere dans Demaziere, Roquet, Wittorski, 2012) mais cette figure s'entrelace souvent avec une conception plus traditionnelle du professionnel¹, celle défendue par les groupes sociaux (compétences spécifiques, production de rhétoriques professionnelles et d'une identité commune...).

Plus précisément, s'agissant des espaces du travail, de la formation et de la recherche, on peut constater une conjonction de phénomènes que nous caractériserons provisoirement de la façon suivante (Wittorski, 2009) :

¹ La figure du professionnel n'est bien entendu pas nouvelle (elle est apparue à la fin du 19^{ème} siècle dans les pays anglo-saxons) mais elle fait l'objet aujourd'hui d'un usage relativement généralisé.

- dans le champ des activités de travail, trois évolutions très nettes sont repérables : le passage d'une logique de production « poussée » par l'offre à une logique de production « tirée » par la demande, le développement d'une culture du résultat et une certaine décentralisation du pouvoir. Ces évolutions s'accompagnent d'une délégation aux individus de la responsabilité d'une efficacité plus grande de leur activité,
- dans le champ des activités de formation, on constate la remise en cause d'une logique de formation reposant sur une seule offre externe de savoirs et la valorisation de l'activité « in situ » comme outil direct ou indirect de formation (via la notion de compétence, par exemple). Ce mouvement, valorisant un paradigme constructiviste, s'accompagne d'une volonté de rapprochement des deux champs du travail et de la formation dont l'enjeu consiste à ne plus les penser de façon séparée,
- dans le champ des activités de recherche, on peut constater la valorisation, à côté de paradigmes de recherche classiques, d'autres paradigmes tels le constructivisme, la recherche-action, la recherche-intervention (produire des savoirs pratiques, dont on peut saisir les retombées sociales), la recherche pluri-inter-trans-disciplinaire (quelle que soit l'appellation usitée), dans une perspective holiste... à l'image de l'équipe de chercheurs engagés dans la production du présent ouvrage, une équipe pluridisciplinaire mais réunie autour d'un même objet d'étude : l'activité au travail. L'heure est à la pensée globale et aux recherches garantissant des retombées concrètes.

Ensuite, s'agissant de l'enseignement supérieur français, l'intention de professionnalisation s'inscrit dans un contexte européen et international particulier comme cela a été évoqué par E Annoot dans l'introduction de l'ouvrage. Au plan européen, la déclaration de Bologne, énoncée en 1999 et signée par trente neuf pays européens, promeut d'une part un schéma d'organisation des études supérieures (système LMD), et d'autre part un schéma de validation des contenus permettant de capitaliser des crédits dans des établissements différents.

D'autre part, le Conseil européen de Lisbonne, en 2000, constitue une autre étape significative, notamment à partir du projet de coopération renforcée pour l'éducation et la formation professionnelle intitulé « Processus de Bruges-Copenhague ». Celui-ci institue l'*European Credit in Vocational Education and Training* (ECVET), un système européen d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables pour l'enseignement professionnel qui suppose la mise en place de normes définies en termes de compétences (ainsi que l'*European Qualifications Framework* (EQF), un cadre européen de qualification destiné à permettre le positionnement européen des certifications nationales et à articuler les cadres nationaux de certification présents ou à venir).

Cette incitation et valorisation politique d'une professionnalisation accrue des formations s'est traduite, dans les pratiques, à la fois par une diversification des spécialités enseignées comme le notent Béduwé, Espinasse et Vincens (2007) et par une tendance à la conception de curricula à base d'approche par compétence (l'exemple significatif à cet égard étant celui du Québec : voir les travaux de Monchatre, 2007).

La vocation professionnelle de la formation n'est pas nouvelle. Ainsi, depuis ses origines, la formation des médecins, par exemple, relève d'une logique d'articulation forte avec les situations professionnelles. Il en va de même pour les formations universitaires de type DUT ou DESS qui ont cette vocation affirmée depuis leur création même si elles ont eu longtemps un statut de filières « à part » dans les universités se réclamant, dans l'ensemble, d'une logique de production et de diffusion des savoirs scientifiques et techniques. Nous assistons au contraire aujourd'hui (et c'est ici que se situe la nouveauté) à un mouvement de généralisation de la professionnalisation de la formation dans lequel la « norme » devient la visée professionnalisante de l'offre de formation (à l'image de la mission confiée par les derniers textes² à l'université française).

1.2.L'universitarisation est le processus d'entrée dans une logique universitaire d'une offre de formation jusqu'alors organisée à l'extérieur de l'Université.

On a l'habitude de dire que le processus d'universitarisation d'une offre de formation signifie l'entrée de la formation dans le LMD (Licence, Master, Doctorat). Cela vaut particulièrement pour des formations auparavant réalisées en dehors de l'université telles, par exemple, les formations en soins infirmiers, la formation des enseignants jusqu'à une période récente.

Lorsqu'il s'agit de formation professionnelle, ce mouvement conduit à se poser naturellement au moins une double question :

-d'une part, qui seront les agents de formation dans ce nouveau contexte de formation ? Les universitaires seuls ou les universitaires avec des représentants du milieu professionnel auquel on forme ? Quelles sont les places respectives données aux uns et aux autres (question posée par exemple par les textes de T Piot, T Perez-Roux et D Adé-J Komar) ? On le voit, à l'occasion de chaque tentative d'universitarisation d'une formation professionnelle auparavant réalisée à l'extérieur de l'université, ces questions n'apparaissent pas simples à traiter ;

-d'autre part, l'universitarisation de la formation relève-t-elle, dans le même mouvement, d'une universitarisation des savoirs professionnels, donc des savoirs qui fondent l'activité et les pratiques de la profession à laquelle on forme ? Cette question n'est pas anodine car elle relève d'enjeux socio-professionnels et d'enjeux scientifiques forts : va-t-on jusqu'à la constitution d'un corps de savoirs professionnels « propres » à une profession singulière (exemple des débats dans le champ des soins infirmiers depuis plusieurs décennies en France alors que d'autres pays ont tranché depuis longtemps) ou considère-t-on que ces savoirs professionnels sont composites et relèvent d'une logique de pluridisciplinarité (probablement la tendance actuelle observée s'agissant des « métiers du social », voir texte de C. Chapput) ? La réponse à cette alternative n'a d'évidence pas la même portée s'agissant de la reconnaissance de la profession et des dynamiques de recherche déployées à propos du et par le milieu professionnel concerné...

1.3.Universitarisation et professionnalisation entretiennent en réalité des rapports contrastés..

A vrai dire, à regarder les pratiques sociales dans une perspective historique, il y a au moins deux façons de penser les rapports entre universitarisation et professionnalisation dans le champ de la formation :

-Selon une conception d'influence forte anglo-saxonne, universitarisation et professionnalisation entretiennent des rapports de proximité évidents, ils sont en quelque sorte consubstantiels. Ce qui confère en effet, le statut de professionnel à une activité est précisément sa capacité à faire l'objet

² Par exemple le rapport STRANES : pour une société apprenante, propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur (septembre 2015). <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid30540/strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur-stranes.html>

d'une déclinaison en savoirs scientifiques et techniques de haut niveau, en un « corps de savoirs propres » reconnus par le développement d'un champ de recherche universitaire particulier donnant lieu à la possibilité de proposer un cursus de formation jusqu'au Doctorat.

-Selon une conception plus « récente » et sans doute moins « fonctionnaliste », comme le disent Agulhon et Convert (2011, p.10), la professionnalisation est « censée nommer le processus d'adaptation de l'offre de formation aux besoins économiques. Elle part du présupposé que l'enseignement supérieur, l'université, lieu académique, loin des réalités, quasiment obsolète, doit se rénover. Elle met en cause les institutions, les acteurs et les disciplines dans leur organisation et leurs finalités ». La professionnalisation de l'enseignement supérieur est donc alors un mouvement visant à rapprocher l'Université des enjeux économiques, l'universitarisation des formations professionnelles, auparavant assurées à l'extérieur de l'Université, étant alors susceptible de conduire à la perception d'un double risque :

-pour les universitaires qui voient dans ce, processus une perte d'indépendance et une finalisation trop grande de la formation par rapport à de seuls impératifs professionnels et d'entreprise ;

-pour les représentants des milieux professionnels qui voient dans ce processus à la fois un affaiblissement du caractère professionnel des formations et une perte de place dans l'économie des dispositifs (conception et mise en œuvre).

Dès lors, « l'universitarisation des formations professionnelles » pour les uns et « la professionnalisation des formations universitaires » pour les autres génèrent des débats entre milieux professionnels et milieux universitaires...

2-Enjeux et dilemmes induits par l'entrée de logiques universitaires dans les formations professionnelles des métiers de l'interaction humaine.

Les contributions qui composent cet ouvrage ont permis de repérer un certain nombre d'enjeux et dilemmes liés à l'universitarisation de formations professionnelles « fabriquant » des professionnels du service. De façon synthétique et non exhaustive, nous retenons notamment les éléments suivants :

-s'intéresser aux ressources que mobilisent les néoprofessionnels pour apprendre à exercer leur métier de manière, en retour à penser la formation dans une logique de complémentarité avec l'expérience de terrain (Adé et Lescouarch, 2015) ;

-après les avoir identifiées, mettre au travail dans le contexte de la formation les épreuves à surmonter pour se construire professionnellement lors de l'entrée dans le métier ;

-développer des espaces dialogiques entre terrain et formation permettant la mise en dialogue de la formation avec la réalité des situations professionnelles ;

-donner une place pleine et entière au travail de l'expérience déployée sur le terrain par les apprenants en situation d'alternance. Sauf dans certaines filières universitaires coutumières du fait, le « travail de l'expérience de terrain » dans le contexte de la formation relève d'une activité nouvelle pour les enseignants-chercheurs ;

-en lien, mobiliser des démarches d'analyse de pratiques et d'accompagnement nécessaires à ce « traitement de l'expérience » déployée en stage ;

-de manière à accompagner une évolution des pratiques professionnelles des enseignants-chercheurs, faire émerger une formation par la recherche sur le métier d'enseignant-chercheur ;

-...

Allons plus loin. Selon nous, l'universitarisation des formations professionnelles des métiers de l'interaction humaine nécessite par ailleurs, de la part de l'Université, dans un contexte de plus en plus contraint, de prendre en compte les spécificités de la professionnalisation à ces métiers par différence avec celle de métiers industriels. Cela constitue un autre enjeu. Contrairement aux métiers industriels ou techniques, les métiers de l'humain sont des métiers de services adressés à autrui et qui finalement relèvent d'une co-activité asymétrique (texte de Piot), ils ont en effet affaire

à des "objets" (en fait des sujets) qui ont notamment pour particularité de ne pas présenter tous les mêmes caractéristiques : il s'agit de « sujets » non standardisés et non standardisables et de réagir à ce que fait le professionnel : les « sujets » objets de l'activité ne sont donc pas inertes. La particularité de ces objets « sujets » est donc qu'ils interagissent avec le professionnel et l'interpellent, dans une logique de « codétermination ». La situation de travail étant alors co-construite entre le professionnel et le client/usager/patient/élève... Ces spécificités des « sujets humains » ont alors des incidences fortes sur la formation des professionnels. Cela conduit probablement à promouvoir des objectifs de formation visant conjointement :

- l'adaptation de l'activité professionnelle des « impétrants » en fonction des spécificités des individus rencontrés dans la relation de service. Cela passe certainement par un outillage "ouvert" en vue de diversifier les pratiques, par le développement d'une posture réflexive pour tirer des leçons des ajustements spontanés (ceci explique probablement la fortune du modèle du praticien réflexif dans la formation aux métiers de l'humain) ;
- le développement d'une réflexion éthique indispensable dès lors que l'objet de travail est une personne ;
- le développement d'une réflexion à propos de la conception que le professionnel se fait du client, patient, élève, usager... (puisque cette représentation va déterminer bien des pratiques) et à propos de ses « habitudes interprétatives du vécu d'autrui » (Thiévenaz (2012), la façon dont il comprend le vécu de l'autre) ;
- de façon liée, le développement d'une réflexion à propos du positionnement professionnel ;
- ...

La formation à des métiers de l'humain passe alors notamment par une combinaison de plusieurs voies de professionnalisation :

- privilégier l'alternance formation-travail qui combine la voie de l'apprentissage sur le tas (conduisant à des compétences incorporées) et de la réflexivité par rapport à l'activité (développement d'une expérience « sue ») et de l'accompagnement (favorisant le travail sur le positionnement professionnel) ;
- et la nécessité de disposer de lieux d'échanges entre professionnels permettant via des ressources en ligne et des possibilités de forum d'accéder à des outils d'échange et de décentration par rapport à ses pratiques (wiki...)

Il apparaît ainsi tout à fait utile de penser des dispositifs de formation à ces métiers de la relation combinant plusieurs modalités de formation, ayant pour objectif de travailler à la fois la conception que se fait le professionnel du patient/élève/stagiaire... auprès duquel il intervient mais aussi l'adaptabilité des conduites adoptées... considérant au final qu'il n'y a de bonne pratique professionnelle que celle qui est adaptée à un contexte singulier.

Mais comment l'Université peut-elle s'engager dans l'économie de tels dispositifs dans un contexte de rationalisation toujours plus forte de ses moyens. Or, l'on sait le coût de formations professionnelles en alternance (en raison de la nécessité de travailler les objectifs d'apprentissage mentionnés ci-dessus en petit groupes et non en amphithéâtre, de recourir à un processus d'accompagnement- individualisé...).

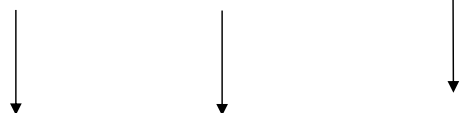
L'enjeu du développement de telles pratiques suppose bien entendu à la fois la mise en place de structures ressources et d'appui au développement de ces pratiques (les « services universitaires de pédagogie » par exemple) ainsi qu'une mise en conformité des modes de gestion et de reconnaissance des carrières des enseignants-chercheurs aujourd'hui encore largement fondée sur la seule production et communication au sujet des activités de recherche.

Au-delà de ces aspects, et cela constitue un autre enjeu, l'universitarisation de formations professionnelles conduit à se poser la question des paradigmes de recherche et des formes de recherche les plus propices à accompagner la professionnalisation. A côté (et non en remplacement) d'une recherche dite en intelligibilité et en extériorité des objets et situations étudiées et traitant d'objets ne relevant pas de l'activité professionnelle, l'enjeu consiste probablement, pour les

enseignants-chercheurs intervenant dans ces formations, à développer davantage de recherches en intelligibilité centrées sur l'activité professionnelle (à l'image, par exemple, des travaux inspirés du cours d'action (texte de D Adé) ou de la didactique professionnelle (texte de T Piot) mais aussi, pour les étudiants engagés dans ces dispositifs de formation, initier un processus de recherche de type recherche action professionnelle utilisant explicitement le levier de la recherche-action professionnelle sollicitée à l'occasion de la réalisation du mémoire. Le travail demandé consiste souvent à définir une question-problème rencontrée par l'étudiant dans son exercice professionnel (en lien avec sa pratique), à mener ensuite un travail théorique et empirique à son sujet en vue de mieux comprendre ses contours et à proposer, enfin, des réponses « éclairées » susceptibles d'être transférées dans l'espace professionnel (plus tard, s'il s'agit d'un mémoire). Comme nous le faisons remarquer en 1997 (Wittorski, 1997), la recherche-action professionnelle peut constituer un outil utile pour professionnaliser ou « re-professionnaliser » des acteurs placés dans un parcours de mobilité professionnelle. Cela correspond à un enjeu réel, notamment pour les catégories professionnelles dont les contextes d'activités bougent et qui doivent rompre avec leurs pratiques habituelles pour produire de nouvelles façons de travailler. Ainsi, les travailleurs sociaux, les enseignants et autres professions dites « adressées à autrui » (texte de T Piot), sont de plus en plus sollicités pour apporter des réponses nouvelles et spécifiques à des situations inédites. La formation de ces professionnels ne se suffit probablement plus d'une transmission déductive de savoirs en pariant sur leur transfert différé en situation professionnelle. La transformation des modèles d'action par imitation (la logique de la « réplique du modèle professé ») a certainement ses limites lorsque les acteurs sont placés dans des situations professionnelles nouvelles. Il leur faut alors produire de nouvelles stratégies d'action. Cette capacité à la production de changement peut être développée si les acteurs ont élaboré de nouvelles capacités à la prise de recul, à l'analyse,... De ce point de vue, l'engagement dans une démarche de formation appelée « recherche-action » ou « recherche-action professionnelle » ancrée sur les pratiques professionnelles, est, probablement, un moyen permettant de produire ces nouvelles capacités. Cette recherche professionnelle constitue ici une nouvelle forme de recherche articulée à l'action au service de l'apprentissage à partir de celle-ci. De façon provisoire, nous dirons qu'elle s'apparente à une démarche constructiviste : l'action, en se faisant, génère de nouveaux modèles d'action et l'analyse de cette action conduit l'individu à produire un cadre de référence analytique de l'action (et non seulement un cadre de référence pour l'action) qui laisse des traces sur la poursuite de l'engagement dans l'action. Il s'agit donc d'un processus itératif doublement constructiviste dans la mesure où il transforme conjointement l'action et son agent par la production d'outils mentaux nouveaux d'accompagnement et de gestion du changement. La démarche de « recherche-action professionnelle » serait alors à différencier de l'acte professionnel et de l'acte de recherche (universitaire) comme le propose le tableau 1. Le point commun de l'acte professionnel, de l'acte de recherche et de la recherche-action professionnelle est la constitution d'un cadre de représentation de l'action. Celui-ci n'a pour autant pas les mêmes fonctions : il permet d'organiser/ diriger l'action au moment où elle se déroule (acte professionnel), il permet de lire et comprendre l'action observée (acte de recherche) et il permet conjointement d'analyser, de questionner et d'organiser l'action en cours (recherche-action professionnelle).

Tableau 1
Acte professionnel, acte de recherche « classique », acte de recherche « professionnelle »
(Wittorski, 1997)

	Acte professionnel	Acte de recherche « classique »	Acte de recherche « professionnelle »
Construction d'un	Production d'un cadre fonctionnel (représentations fonctionnelles)	Construction d'un cadre théorique préalable ou en cours de recueil	Conceptualisation de l'activité en cours de réalisation



cadre pour lire, agir sur ou penser l'activité professionnelle	accompagnant l'action Il a une fonction d'organisation de l'activité	d'informations Il a une fonction de lecture/analyse de l'activité	Fonction double de questionnement/analyse et d'organisation de l'action
Statut et position de l'individu par rapport à l'activité professionnelle	Activité en cours de réalisation Le professionnel est auteur de son activité professionnelle	Activité observée Le chercheur est extérieur à l'activité professionnelle mise en objet	Engagement « réfléchi » dans l'activité Le chercheur et le professionnel ne font qu'un, conjointement ils s'engagent et prennent du recul par rapport à l'activité professionnelle en cours

Enfin et plus largement, l'universitarisation de formations professionnelles jusqu'alors assurées à l'extérieur de l'Université accompagne un processus de professionnalisation croissante de l'offre de formation universitaire qui constitue, selon nous, à la fois une chance et un risque :

-une chance, d'une part, qui conduit les milieux de la formation (au sens large) à s'intéresser, pour la première fois, à la dimension formative de l'activité et à ne plus séparer (en lien avec une épistémè classique) espace et lieu de formation et espace et lieu de travail (mais les penser dans le cadre d'un continuum d'ensemble) ;

-un risque, d'autre part, qui consisterait à articuler étroitement (voire exclusivement) tout acte de formation à une intention de développement professionnel des individus, en laissant à l'individu la responsabilité de son développement personnel (c'est en effet le risque associé à une tendance générale à la finalisation plus grande de la formation par rapport aux situations de travail).

3-Défis posés à l'université : l'enjeu du développement d'une politique de « formation professionnelle supérieure » capable de penser ensemble formation universitaire professionnelle et recherche professionnelle.

Universitariser des formations professionnelles suppose donc pour l'Université de continuer à s'ouvrir progressivement aux enjeux des formations professionnelles alors même que les contextes institutionnels (financement de l'enseignement supérieur), nous l'avons dit, sont plus contraints et le seront probablement encore davantage dans l'avenir.

Or, on le sait de tels dispositifs supposent une « économie » d'ingénierie et de fonctionnement particulière :

-réaliser une analyse préalable du travail réel auquel on forme pour identifier les compétences à développer (nécessité d'identifier des compétences visées et des compétences validées par le secteur professionnel) ;

-penser la formation par finalité d'action (or, on pense souvent spontanément la formation par apport disciplinaire) ;

-diversifier les modalités pédagogiques : au delà du cours (les compétences ne s'enseignent pas, loin de constituer des énoncés, elles relèvent surtout de modalités d'action en situation), prévoir des mises en situation (propices au développement des compétences ; voir la démarche PAC de Adé et Komar présentée dans leur texte) et des moments d'analyse de pratiques (pour leur exploitation),

-mettre en place une évaluation des compétences (c'est-à-dire une évaluation des modalités d'action effectives des sujets) et non seulement une évaluation des savoirs (c'est à dire des énoncés « déclaratifs » sur des propriétés d'objets ou d'actions). Cela conduit à partager le pouvoir de conception de la formation avec les milieux professionnels tout en faisant évoluer le métier d'enseignant-chercheur (être capable d'élaborer des situations problèmes, de développer l'analyse de pratiques...).

Bien plus, une formation universitaire professionnalisante nous semble devoir s'appuyer sur une conception « intégrative ou itérative » de l'alternance et des rapports travail-formation en lien avec un nouveau paradigme (qui reste à construire) susceptible de penser la continuité et la complémentarité entre les deux espaces du travail et de la formation. Les sujets sont alors invités à développer une posture réflexive rétrospective par rapport à leur action (modèle du praticien réflexif) permettant de construire l'expérience « sue ». L'analyse de pratiques articule alors les deux espaces du travail et de la formation. On parle non seulement de savoirs théoriques mais aussi de savoirs d'action. Mais cette conception entre en contradiction avec une conception « applicative ou déductive » de l'alternance encore très vivace qui a tendance à séparer travail et formation et à consacrer la suprématie de la théorie sur la pratique : la logique de l'offre de formation formelle prédomine.

Comme le disent Adé et Komar dans leur texte, « *structurer la formation à l'université en plaçant au cœur de la formation l'expérience, c'est opérer la bascule d'une épistémologie des savoirs vers une épistémologie de l'action* ».

Mais ne soyons pas naïfs, développer une culture de l'alternance et de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur sera long et semé d'embûches (les IUT ont mis plusieurs décennies, la formation continue peine encore à avoir une vraie place dans nos Universités) dans une institution où le rapport au savoir est avant tout fondé sur sa production scientifique et non *aussi* sur son investissement ou son développement dans les pratiques professionnelles elles-mêmes. Un levier fort serait sans doute le rapprochement de la recherche des questions sociales et professionnelles posées dans les milieux d'activités (mouvement qu'engagent heureusement aujourd'hui les appels à projets nationaux) à condition bien entendu de ne pas penser ce rapprochement sur le seul mode du transfert des acquis de la recherche vers le terrain ou du seul développement d'une posture d'expertise mais bien de le penser à l'intérieur d'une double exigence et reconnaissance à la fois scientifique et professionnelle.

Cela suppose également de dépasser des cultures dominantes de pensée encore très présentes valorisant une épistémé classique qui a montré longtemps sa fonction sociale, conduisant souvent à compartimenter les deux espaces du travail et de la formation :

-une conception encore dominante selon laquelle le *lieu professionnel est un lieu d'application des savoirs issus de la formation*. Or, la réalité est bien différente puisque de nombreux travaux (tels ceux de Carré et Charbonnier (2003) qui parlent d'apprentissages professionnels informels) insistent sur le fait que les situations de travail sont également formatrices. Par ailleurs, il est montré que les savoirs issus de la formation ne se transfèrent pas automatiquement dans les pratiques. Cette conception a souvent pour corollaire l'idée que *le savoir théorique est préalable à toute action professionnelle efficace* et tend donc à « sacraliser » le savoir théorique et à placer l'organisme de formation dans une place de « prescripteur » et le terrain professionnel dans une place d'« utilisateur ». Or, comme le montrent certains travaux (notamment Schön, 1996 ou Tardif et Lessard, 2000) depuis une vingtaine d'années, l'action professionnelle recèle des savoirs tout aussi efficaces ; parfois plus que ceux issus de l'activité scientifique. Ce qui explique d'ailleurs l'enjeu actuel relatif aux dispositifs d'analyse de pratiques qui se développent dans de nombreux secteurs

en vue de repérer les pratiques efficaces et identifier des savoirs spécifiques au champ professionnel ;
-cette conception s'accompagne enfin souvent d'une conception « élitiste » des savoirs, considérant la pratique comme de seconde valeur.

Pour terminer, le défi principal nous semble donc bien être celui du développement d'une véritable politique de « formation professionnelle supérieure » à l'Université reposant sur une vision de ce que peut et doit être la formation professionnelle à l'Université permettant de donner du sens aux orientations qui seront prises. Cette vision a pour enjeu, selon nous, de penser les articulations entre culture universitaire et culture professionnelle sans opposer les deux. Elle reste à construire même si la question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur est déjà ancienne (formation des Ingénieurs et des Médecins par exemple). De façon liée, la seconde facette du défi consiste à impulser et accompagner, aux côtés et non à la place d'une recherche plus « classique », le rapprochement entre la recherche universitaire et les préoccupations professionnelles, particulièrement dans les composantes développant des formations professionnelles supérieures. Il semble indispensable que les fonctions formation et recherche s'ouvrent ensemble aux enjeux de la professionnalisation de manière à accroître la cohérence d'ensemble.

De ce point de vue, l'universitarisation des formations professionnelles des métiers adressés à autrui, si l'on s'en donne les moyens, peut constituer une chance permettant de poursuivre la professionnalisation en marche de l'enseignement supérieur...

Bibliographie :

- Adé, D. et LESCOUARCH, L. (2015). Première année d'expérience dans des métiers de l'interaction humaine : une analyse à partir des ressources mobilisées par des néo-professionnelles. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 48/4, ???.
- Agulhon, C. et Convert, B. (2011). La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors Série, n°3.
- Bédoué C., Espinasse J.-M. et Vincens J. (2007), De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation Emploi* 99, juillet-septembre 2007, pp. 103-121.
- Carré P. et Charbonnier O. (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris, L'Harmattan.
- Monchatre S. (2007), « En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise », *Formation Emploi*, 99, pp. 29-45.
- Schön D.A. (1996), À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (Éds.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.
- Tardif M. et Lessard C. (2000), *Le travail enseignant au quotidien*, Louvain, De Boeck.
- Wittorski R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'harmattan.
- Demaziere D. (2012). Le dualisme de la professionnalisation. Les professionnels de métier dans les grandes organisations en mutation In Demaziere D., Roquet P., Wittorski R. (éd.). *La professionnalisation mise en objet* (p. 75-91). Paris : L'Harmattan.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Paris, Gallimard.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 469-497.
- Roquet P. (2009). Contexte d'émergence de l'accompagnement en formation. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, 62, 13-24.
- Wittorski R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- Thievenaz, J. (2012) *Faire expérience de l'expérience d'autrui : la transformation des habitudes d'orientations du médecin du travail en situation de consultation*. Communication au symposium « Dimensions individuelles et collectives des apprentissages » lors du « 2ème colloque international

Commenté [Office1]: Pages ???

de didactique Professionnelle », du 7 au 8 juin 2012 à Nantes.