

PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELS ENJEUX ?

Nathalie LAVIELLE-GUTNIK,
maître de conférences, Université de Lorraine Nancy
membre du laboratoire Interuniversitaire
des Sciences de l'Education et de la Communication (Lisec-EA 2310)

RESUME

L'analyse d'un dispositif expérimental à destination de jeunes adultes (dits "décrochés"), mis en œuvre par le service de formation continue de l'université Paris 6 - Pierre et Marie Curie, conduit à interroger les enjeux de la professionnalité des formateurs au sein des universités françaises actuellement en mutation.

Une fois présenté le dispositif de formation et le protocole de recherche, l'analyse des processus de socialisation (Dubar, 1996) de ces jeunes et des formateurs permettra d'identifier la professionnalité des formateurs dans ce dispositif de formation.

Enfin, cette contribution se conclut sur la question de savoir quels sont les enjeux de la reconnaissance de la professionnalité des formateurs au sein des universités pour débattre de leurs évolutions.

MOTS-CLES

Socialisation / négociations identitaires / professionnalité / formateurs

■ Les pratiques professionnelles des formateurs d'adultes se trouvent encore inscrites dans une double tension que soulignait, déjà, Lesne, en 1980 : celle de la "*promotion sociale du travail*" tendant à favoriser les projets personnels de formation" et celle de "formation professionnelle continue" (Lesne, 1980, p. 54) pouvant privilégier des besoins socioéconomiques. C'est dans cette tension sur les finalités des métiers de la formation qu'il s'agit de resituer la question de la professionnalité des formateurs.

Pour l'aborder, nous nous appuyons, ici, sur l'analyse d'un dispositif expérimental d'insertion professionnelle à destination d'étudiants "dits décrochés" de l'enseignement supérieur mis en œuvre par le service de formation continue de l'université Paris 6, Pierre et Marie Curie.

La professionnalité des formateurs de ce dispositif va d'abord être interrogée du point de vue des représentations des groupes de jeunes dits décrochés engagés dans ce dispositif expérimental.

Elle conduira, ensuite, à interroger les différents enjeux de reconnaissance de la professionnalité des formateurs au sein des universités françaises.

UN DISPOSITIF D'INSERTION PROFESSIONNELLE A DESTINATION D'ETUDIANTS DITS "DECROCHES" AU SEIN D'UN SERVICE DE FORMATION CONTINUE D'UNE UNIVERSITE FRANÇAISE

UN DISPOSITIF LIE AUX MISSIONS D'INSERTION ET DE PROFESSIONNALISATION DES UNIVERSITES

Le service de formation continue de l'Université Paris 6 Pierre et Marie Curie (UPMC) s'est positionné, en 2009, sur l'un des appels à projets du haut commissaire à la jeunesse qui avait lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes de seize à vingt-cinq ans visant à améliorer leur insertion sociale et professionnelle. Ces programmes expérimentaux, issus d'un "fonds d'expérimentations pour la Jeunesse", faisaient suite à la généralisation du RSA (Revenu de Solidarité Active) relatif à l'article 25 de la loi du 1^{er} décembre 2008. Parmi les 14 programmes, l'Université Pierre et Marie Curie a proposé un projet, nommé "Interaction", dans le cadre du programme concernant "l'accompagnement et l'insertion professionnelle des étudiants qui décrochent".

L'objectif du dispositif "Interaction" ¹ est de "permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation, d'optimiser leur employabilité en développant des réseaux personnels et professionnels, et de renforcer leurs compétences de base". Plus précisément, d'une durée 16 semaines dont 6 en entreprise, il vise prioritairement la définition d'orientations professionnelles : reprise de formation ou accès à l'emploi.

¹ Il s'agit d'un dispositif non qualifiant et non diplômant ne permettant pas l'obtention d'ECTS (European Credits Transfert System)

Ce dispositif semble s'inscrire parmi les nouvelles missions des universités, définies par la loi "relative aux Libertés et Responsabilités des Universités" (LRU) en termes d'orientation et d'insertion professionnelle. En effet, ainsi que le souligne Felouzis (2008, p. 135), ces missions s'inscrivent dans une évolution déjà ancienne vers la professionnalisation croissante des diplômes universitaires et elles "ne se limitent donc plus à la production et la diffusion de la connaissance et des savoirs, mais s'étendent désormais de plein droit à la formation professionnelle".

Pour autant, si ce dispositif est soutenu par la Présidence de l'université, il relève de l'initiative d'un service, celui de la formation continue et interroge donc l'intégration de ce dernier dans les orientations stratégiques de l'université.

UN DISPOSITIF REVENDIQUANT UNE RUPTURE AVEC "L'IMPENSE PEDAGOGIQUE DE L'UNIVERSITE".

L'ingénierie pédagogique privilégiée par le dispositif est définie selon ces termes : "Notre ambition est d'offrir un programme universitaire aux jeunes "décrochés" de l'enseignement supérieur (jeunes femmes et hommes sans exclusive) en adaptant des méthodes et outils pédagogiques habituellement utilisés dans le cadre de la formation continue des adultes". Plus concrètement, elle s'appuie sur la composition de groupes restreints, la formation-action, la dynamique de groupe, les mises en situation ainsi que l'accompagnement personnalisé par des seniors bénévoles. Le dispositif semble, ainsi, vouloir rompre avec "l'impensé pédagogique de l'université" (Paivandi, 2010, p. 41) dans lequel la valeur du cours magistral et la parole de l'enseignant dominant (Gremmo et Kellner, 2011) et où la dissymétrie perdure entre celui qui possède le savoir et celui qui vient le chercher (Albéro, 2011). Il s'agit, plutôt, de considérer l'acte d'apprendre dans son contexte socio-économique et l'acte de formation comme un processus de socialisation visant à relier pratique de formation, apprenant et société (Lesne, 1988, p. 24).

Il apparaît, ainsi, que dans les intentions pédagogiques (ayant recours à des méthodes et outils issus de la formation d'adultes) le dispositif se veut universitaire dans ses contenus d'apprentissage et non dans ses processus d'apprentissage.

Enfin, élément central dans cette contribution, ce choix d'ingénierie a été soutenu par la composition d'une équipe pédagogique constituée pour sa majorité d'intervenants non "enseignants-chercheurs" mais de formateurs (personnels du service de formation continue et de formateurs de la formation professionnelle et continue externe) ; ce qui contribue à l'effet de rupture avec les pratiques pédagogiques universitaires dominantes.

DU LIEN PROBLEMATIQUE ENTRE LA DEMANDE PEDAGOGIQUE DES JEUNES ET LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS AU SEIN DE L'UNIVERSITE

Le cadre institutionnel de la recherche et ses objets

L'équipe de recherche, composée de chercheurs issus du Laboratoire Interuniversitaire en Sciences de l'Education et de la Communication, Lisec, et plus particulièrement de l'équipe ATIP (Activités, Travail, Identités Professionnelles) en partenariat avec le Centre de Recherche en Education et Formation, Cref, Paris Ouest-Nanterre-La Défense² a été sélectionnée par le Fonds d'Expérimentation par la Jeunesse afin d'analyser le dispositif concerné.

Dans le cadre de cette mission, l'équipe s'est notamment, centrée sur l'analyse des représentations des "jeunes" concernés par cette offre quant à l'offre pédagogique qui leur a été faite et sur celle des enjeux de cette expérimentation quant aux formes de professionnalités des formateurs de l'équipe pédagogique et de leur positionnement au sein de l'université.

En effet, ainsi que le rappelle Jorro (2011, p. 8), "des différentes définitions du terme professionnalité étudiées par Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995), il est possible de retenir l'idée de capacité professionnelle ou d'expertise professionnelle même si la notion est instable, toujours en construction".

Cependant, si à la suite de Demailly (1994, p. 72), nous considérons la professionnalité comme "l'ensemble des compétences considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné", nous pouvons nous interroger sur le groupe professionnel d'appartenance /ou de référence des membres de cette équipe pédagogique : quelles sont les conséquences du développement des pratiques pédagogiques de formation d'adultes pour des jeunes habitués à des pratiques pédagogiques universitaires ? Comment ces derniers perçoivent-ils ces écarts ? Dans quels groupes professionnels situent-ils les formateurs ? Celui potentiel des formateurs ? Celui des enseignants-chercheurs ? Autres ?

² Composent l'équipe de recherche : Houot, Lavielle-Gutnik et Loquais pour le Lisec et Lenoir pour le Cref.

LE CHOIX DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Afin d'explorer ce lien entre demande pédagogique des jeunes et professionnalité des formateurs, la méthodologie de recherche a procédé à deux types de recueil de donnée : le recueil de données documentaires (documents pédagogiques, documents de pilotage...) et le recueil de données discursives par la conduite d'entretiens semi-directifs de recherche auprès des jeunes et des acteurs du dispositif.

57 jeunes (par groupes de 12 à 15 personnes) sont entrés dans le dispositif et ont été soumis à trois phases d'entretien : entretiens individuels avant l'entrée dans le dispositif, entretien collectif à la fin du dispositif et entretiens individuels entre 3 à 12 mois après la sortie du dispositif.

Les taux d'entretiens réalisés pour les trois premiers groupes sont les suivants :

	Nbre de jeunes	Entretiens individuels avant formation	% réponses	Entretiens collectif	Entretiens individuels après formation	% réponses
Groupe 1	11	9	82		5	45
Groupe 2	17	14	82	Réalisé	5	29
Groupe 3	14	14	100	Réalisé	en cours	

Il est à noter que :

- les entretiens collectifs de fin de session ont été intégrés au protocole de recherche à l'issue de la session 1 ;
- l'étude étant en cours, les entretiens individuels à réaliser à l'issue de la formation sont toujours en cours pour les groupes 1 et 2 et auront lieu ultérieurement pour le groupe 3.

L'ensemble de ces entretiens ainsi que ceux réalisés auprès de l'équipe pédagogique ont été traités par analyse thématique de contenu complétée par le recours au logiciel d'analyse pragmatique et sémantique Tropes 7.0.

Si l'analyse documentaire vient compléter le protocole d'analyse des données recueillies, nous appuierons, ici, plus particulièrement, sur l'analyse des entretiens conduits auprès des jeunes. En effet, nous verrons, plus loin que leur représentation de la professionnalité des formateurs constitue un élément structurant de la professionnalité de ces derniers.

PREMIERS RESULTATS : COMPRENDRE LE PROCESSUS DE SOCIALISATION CONJOINTE DES JEUNES ET DES FORMATEURS

LA CONFIRMATION D'UNE THESE DEJA CONNUE : LA DEMANDE ET L'OFFRE DE FORMATION CONSTITUENT UNE DEMANDE ET UNE OFFRE IDENTITAIRE

L'ensemble des parcours individuels des jeunes, avant l'entrée en formation, témoignent d'un même processus socioéducatif, professionnel, personnel et relationnel : des difficultés d'affiliation universitaire (Coulon, 1997) conduisant progressivement mais très rapidement (6 mois à 2 ans) à une configuration de faible investissement, à une "désaffiliation" progressive et à des "sociabilités flottantes" (Castel, 1995, 416) que traduisent des propos tels que :

- "Je me levais à 12:00, je mangeais, après je restais beaucoup sur mon ordinateur. (...) De temps en temps je faisais des recherches de jobs, des trucs comme ça, je regardais les formations. Je sortais des fois l'après-midi, pas tous les jours, j'allais voir des amis."
- "Pour l'instant à court terme c'est de me replier sur moi parce que je vais finir par péter une durite avec tout ce qui passe autour de moi".

Deux principaux motifs d'engagement en formation peuvent être inférés des analyses des entretiens et de ces parcours : un premier intrinsèque de type "socio-affectif" (Carré, 1998, p. 124) traduisant l'attente de contacts sociaux au cours de la formation et un second extrinsèque, de type "vocationnel" (Carré, 1998, p. 127), centré sur une logique d'orientation professionnelle ou formative

Ces motifs d'engagement s'inscrivent dans un processus plus large de demande de formation et de demande identitaire. L'analyse des entretiens et, plus spécifiquement, celle des différentes images de soi des jeunes nous permet d'avancer l'idée selon laquelle la demande de formation inclut une demande identitaire qui se situent, selon les cas, sur le plan professionnel (trouver un espace de réalisation de soi dans un domaine professionnel), sur le plan social (assumer sa vie d'adulte), sur le plan personnel (construire une nouvelle image de soi, estime de soi)...

En outre, face à cette demande de formation et identitaire, l'analyse des entretiens réalisés à l'issue de la formation atteste du fait que l'offre pédagogique mise en œuvre visait à répondre à cette demande conjointe en prenant en compte non seulement les parcours éducatifs (voire professionnel) mais également les parcours de vie des jeunes :

- "On avait fait en cours d'écriture, on écrivait ce qu'on ressentait et ça, ça m'a beaucoup marqué" ;

- "Et, même moi, j'étais content de moi-même quand même, d'avoir réussi à faire ça [dépasser des angoisses personnelles].

En effet, l'ensemble des interventions proposées dans le cadre du dispositif était construit de manière à articuler les contenus, leur analyse et le vécu expérientiel des jeunes (qui pouvait, selon les cas, conduire à des retours sur les événements de vie, à l'évocation d'éléments signifiants dans la trajectoire de vie...).

Ainsi, entre le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui), l'enjeu est "celui de l'articulation de ces deux processus complexes mais autonomes" (Dubar, 1996, 117). Si à la suite de Kaddouri (1996), nous considérons que toute demande et offre de formation constitue une offre et une demande identitaire, nous pouvons avancer que le dispositif semble, participer à deux processus de socialisation, entendue, ici, "comme un mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions [...] dans l'élaboration de leur projet collectif" (Dubar, 1992, p. 522).

Tout d'abord, il participe à la socialisation des jeunes, c'est-à-dire une nouvelle construction sociale de leurs identités sur la base d'une "double transaction"³.

Mais, ce qui nous intéressera plus particulièrement, ici, c'est qu'il semble, également, contribuer au processus de socialisation professionnelle des formateurs sur la base des "transactions relationnelles" opérées avec les jeunes. Selon les jeunes, leurs apprentissages et les pratiques des formateurs sont interdépendants. Ils ont le sentiment que les formateurs cherchent un juste milieu entre les objectifs d'apprentissage visés par le dispositif et les besoins du groupe. En cela, ils considèrent que leur rôle d'apprenants est central pour la reconnaissance des "savoirs professionnels" des formateurs.

Ces savoirs professionnels, que Vasconcellos (2008, p. 157) définit comme :

- "une combinatoire des connaissances rattachées à un domaine spécialisé, des savoirs pratiques acquis par l'expérience, et des savoirs formalisés transmis par l'Ecole" ;
- "l'apprentissage des ficelles du métier ou les astuces produites par l'expérience" ;
- des "savoirs tacites, qui restent invisibles car ils ne se dévoilent que dans l'exercice quotidien du travail" ;
- constituent pour les jeunes l'une des spécificités des pratiques des formateurs mais, également, l'une des particularités de leur identité professionnelle.

³ La double transaction, selon Dubar (1992) articule la "transaction biographique consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ("trajectoire") ; et [la] transaction "relationnelle" visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens ("politiques") de l'institution" (Dubar, 1992, p. 520-521).

On pourrait, d'ailleurs, avancer que ce processus de reconnaissance des savoirs professionnels, par les jeunes, consolide la professionnalité des formateurs. Ils renvoient à ces derniers une confirmation de leur "capacité professionnelle ou expertise professionnelle" (Jorro, 2011, p. 8).

Si le dispositif expérimental constitue, pour les jeunes et pour les formateurs, un espace de socialisation dans lequel les transactions relationnelles occupent une fonction centrale et structurante, notamment, de l'identité professionnelle de la professionnalité des formateurs, il y a lieu d'analyser les objets spécifiques des transactions relationnelles engagées.

LES OBJETS SPECIFIQUES DE LA "TRANSACTION RELATIONNELLE" : LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES DES FORMATEURS

L'analyse de l'ensemble des entretiens permet d'inférer trois objets spécifiques aux transactions relationnelles engagées entre jeunes et formateurs : l'ingénierie du dispositif, le statut du savoir et les postures professionnelles adoptées par les formateurs.

En premier lieu, l'ingénierie du dispositif paraît permettre de proposer et d'expérimenter de nouvelles manières de penser et d'agir dans le cadre de trois configurations différentes :

- au sein du groupe de formation lui-même par la comparaison, la confrontation et l'analyse de différentes manières d'apprendre et d'agir ;
- dans le cadre de la relation avec les seniors⁴, du fait de la confrontation générationnelle et expérientielle ;
- dans les environnements professionnels dans lesquels se déroulent les stages par la découverte et l'analyse des formes organisationnelles et des pratiques.

Ces configurations apparaissent comme autant de possibilités de développer de nouvelles formes interrelationnelles ainsi que des réseaux professionnels. Elles conduisent à aborder ces trois contextes comme autant d'espaces de socialisation différents, autant d'espaces de transition personnelles et professionnelles (Baubion-Broyer, 1998) que les jeunes et les formateurs considèrent comme le moyen de préparer de nouvelles orientations en mobilisant et concernant "potentiellement l'ensemble du cycle de la vie" (Dubar, 1992, p. 522).

⁴ Nous avons indiqué, plus haut, que des seniors participaient au dispositif. Leur contribution, bénévole, consistait en une mise à disposition de leurs expériences professionnelles et de leur réseau, dans une logique d'action proche de celle du compagnonnage.

En deuxième lieu, le "savoir" semble constituer le deuxième objet de transaction et le socle à partir duquel le dispositif contribue à "redonner sa dignité au sujet" (Lenoir, 2006) en s'appuyant sur le désir d'apprendre, sur l'"appétit de savoir" des jeunes.

Les analyses des entretiens montrent que cette dimension "épistémique" se cristallise sur notamment sur des apprentissages à visée réflexive portant sur l'analyse des codes et des normes propres aux différents environnements socioprofessionnels : monde professionnel, processus d'orientation, logique de développement de réseaux, logique de recrutement dans les écoles, établissements d'enseignement supérieur... :

"Parce que "interaction" nous a appris que si vous n'avez pas du tout les modes de fonctionnement et que vous ne savez pas du tout comment ça marche, même avec l'expérience, ça ne sert à rien".

Ces apprentissages à visée réflexive permettent, par ailleurs, de découvrir et de s'appropriier des techniques conduisant à d'autres formes de connaissance de soi (centres d'intérêts...). Ils permettent, également, de limiter les explications causales internes (Beauvois et Le Poulitier, 1986 ; Dubois, 1994) de leurs échecs (entraînant de fortes dépréciations de soi) pour en percevoir les causalités externes.

"Ils [les intervenants] nous aident à reprendre confiance en nous et à surtout nous faire comprendre que ce n'est pas par ce que on n'a pas fait une classe prépa que l'on n'est pas dans la vie active à 25 ans avec un bac+5 et un bac mention très bien, que l'on est moins bien que d'autres personnes. Et moi j'avais besoin qu'on me dise. Je me suis tellement rabaissé en me disant que j'étais capable de rien, au final qu'il y ait des gens qui puissent me dire ça... "

En s'appuyant sur cette dimension épistémique (au moyen d'apports sociologiques et psychosociologiques), le dispositif propose une démarche d'intelligibilité des environnements éducatifs et socioprofessionnels visant à développer de nouvelles manières de penser et d'agir dans ces mêmes environnements. Cette démarche inclut un questionnement sur la manière de "se" penser dans ces environnements et, par ce double mouvement, constitue une "offre identitaire" (Kaddouri, 1996). Il permet, en effet, des négociations identitaires en ce qu'il encourage les jeunes à caractériser leur positionnement vis-à-vis de l'enseignement supérieur, du monde professionnel et d'eux-mêmes. Cette offre identitaire paraît être est considérée par les jeunes comme un autre élément structurel de la professionnalité des formateurs : le travail sur le statut du savoir et sur le rapport au savoir constituerait, selon eux, une expertise peu développée au sein de l'université et/ou de l'enseignement supérieur.

Cette offre identitaire permettrait, alors, pour les jeunes de faire coexister différentes dynamiques identitaires telles que des dynamiques de "transformations identitaires, de gestations identitaires et/ ou de continuité identitaires" (Kaddouri, 2010) :

"La capacité en droit, c'est pour reprendre les études et moi j'ai le projet plus tard de monter un café-théâtre et le droit pourra me servir, parce qu'il y a du droit commercial. (...)Et après il y aura une école d'éducateur en même temps. Je pourrais jongler avec les deux en même temps. Parce qu'il y a des stages avec l'école d'éducateur, 15 mois de stage, c'est sur trois ans, 15 mois de stage"

"depuis longtemps je voulais être styliste parce que j'avais fait un stage en troisième dans une école de styliste très connu, et ça m'avait beaucoup plu. Depuis toujours je voulais faire ça, et en fait j'ai un peu laissé de côté parce que j'ai fait un bac S., j'ai un peu abandonné cette idée, et c'est quelque chose qui me revient dans la tête et j'ai bien envie de le faire".

"Je pense que tout le monde me le dit, pour interaction, c'est un peu un parcours atypique, j'ai fait un peu de tout à droite à gauche, mais bon, je pense qu'il est ... qu'est-ce que je pourrais dire. Je fais un peu toutes les choses qui n'ont rien à voir entre elles, j'ai un bac STI, et maintenant je suis en BTS banque. (...) Donc c'est pour ça que après, on s'habitue quand on rencontre des gens à Paris, j'arrive à être de plus en plus objectif. Même sur des idées... Je sais qu'il y a des gens qui ne sont pas du tout objectifs, et on va leur présenter des idées... pour dire que non, non pas du tout. Moi je sais que je suis un peu agressif, quand je ne suis pas d'accord... Parfois je peux être un peu, pas agressif, mais bloqué, et après j'arrive à réfléchir".

En dernier lieu, les postures professionnelles adoptées par les formateurs constituent le troisième objet de transactions. Elles sont énoncées par les jeunes comme constitutives de leur processus de socialisation.

En effet, si les expériences antérieures de l'université et/ou de l'enseignement supérieur sont associées à des situations éducatives ne s'intéressant que peu ou pas à leurs processus d'apprentissage et se réduisant à un enchaînement de cours en amphithéâtre ainsi qu'à une quasi-absence d'encadrement pédagogique (Frickey, 2000 ; Felouzis, 2001, 2008), le dispositif pédagogique représente autant de situations de "collaboration" avec l'équipe pédagogique fondées sur un enjeu partagé, celui des apprentissages. Trois éléments sont récurrents dans les discours des jeunes pour caractériser les postures professionnelles des formateurs : leurs choix pédagogiques fondés sur les dynamiques de groupe, leur disponibilité (réponse aux questions en situation mais également par courriel...) et leur exigence en termes d'acquisition de contenu.

Les analyses conduites, notamment avec le logiciel Tropes, montrent que les qualificatifs employés pour désigner l'équipe pédagogique alternent entre le terme "intervenants" et les "prénoms ou noms" des intervenants. Les substantifs d'"enseignants" ou "professeurs" sont très faiblement représentés.

Ceci n'est, d'ailleurs, pas sans interroger les jeunes et sans remettre en question leurs représentations de l'université et de l'enseignement supérieur. Les jeunes ont, dans le cadre de ce dispositif, le sentiment d'être respectés en tant qu'apprenants et en tant que sujets sociaux dont les dimensions conatives et affectives ont une place dans le dispositif pédagogique.

Cette transformation des représentations des jeunes constitue un nouvel élément structurant de la professionnalité des formateurs : pour eux, les formateurs se distinguent, fortement, du groupe professionnel des enseignants-chercheurs et seraient à rapprocher d'un autre groupe professionnel (sans que ce dernier soit qualifié...).

Ainsi, au-delà, du processus d'offre et de demande identitaire, nous pouvons avancer que les transactions relationnelles à l'œuvre contribuent au processus de socialisation des jeunes et des formateurs que nous proposons de nommer un processus de socialisation conjointe. Ainsi que le souligne Jobert (2013, p. 42), "il n'y a pas que la reconnaissance dans ce qu'on fait ; il y a aussi la reconnaissance par autrui", et pour les formateurs, la reconnaissance de leur professionnalité par les jeunes contribue à leur propre socialisation.

Mais leur socialisation ne peut se réduire aux seules transactions relationnelles avec les jeunes, elle relève, également, de celles mises en œuvre avec l'institution. Ceci conduit à nous interroger sur la reconnaissance de la professionnalité des formateurs de ce dispositif au sein de l'université ; et peut-être plus largement, au sein des universités françaises.

PISTES DE DISCUSSION : LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS POUR L'UNIVERSITE

Les transactions relationnelles présentées ci-dessus, semblent contribuer à l'émergence de relations moins inégalitaires entre l'équipe pédagogique et les jeunes :

"C'était pas, ils [les intervenants] étaient pas bancal sur, enfin bornés sur leurs idées je veux dire".

et conduisent, plus largement à repenser "les rapports des places" (Flahault, 1978) entre les différents acteurs, notamment universitaires.

Ces transactions sont opérées, comme les analyses le suggèrent, sur la base de la reconnaissance de la professionnalité des formateurs ; une professionnalité qui indique "comment un (des) professionnel(s) occupe(nt) l'espace de travail qui leur est dévolu, étant donné la manière dont il(s) l'apprehende(nt) et le signifie(nt) " (Sorel, 2008, p. 48). Dans le cas présent, cette professionnalité des formateurs indique qu'elle se réfère au modèle de la formation des adultes qui "trouve sa spécificité du côté du développement tout autant, et sans doute davantage, que du côté de l'apprentissage" (Jobert, 2013, p. 15).

s lors, considérer la professionnalité comme : "une mise en reconnaissance de l'expertise [qui] se définit au final par la conjonction de trois ordres de données que sont : ce que la personne fait, la manière dont elle le fait et le sens qu'elle donne à ce qu'elle fait ; ce que l'environnement de travail attend que la personne fasse au regard des effets recherchés ; et ce que les systèmes sociaux définissent comme critères

d'efficacité et de légitimité" (Sorel, 2008, p. 49), interroge, dans le cadre de cette recherche, ce que l'environnement de travail, autrement dit l'université, attend de l'équipe de formateurs concernée et quelles peuvent en être les conséquences.

Au vu de ce questionnement, nous proposons deux pistes d'hypothèses relatives aux effets des pratiques des formateurs au sein de l'université.

HYPOTHESE 1: LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR COMME REPONSE AUX ATTENTES PEDAGOGIQUES DE SES BENEFICIAIRES

Les résultats de cette recherche montrent en quoi les changements d'attitudes, de modification des représentations comme des affects et conations et des dynamiques identitaires (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1996 ; Kaddouri, 1996, 2010) des jeunes sont le résultat des transactions relationnelle avec les formateurs et, plus largement, des négociations identitaires opérés entre l'offre du dispositif pédagogique et les demandes intersubjectives des jeunes.

De ce point de vue, nous pourrions faire l'hypothèse, à la suite de Felouzis (2008, p. 139) que "la professionnalisation de l'enseignement supérieur [serait] aussi le fruit de la demande étudiante".

Si nous reconsidérons plus précisément le dispositif faisant l'objet de cette étude et la "demande" des jeunes, nous constatons que cette demande recouvre deux objets : aux demandes de nouvelles formes pédagogiques s'adjoignent des demandes d'accompagnement à l'orientation socioprofessionnelle et formative. Ainsi que les analyses ont pu le montrer, le dispositif s'est employé à tenter de répondre à ces demandes.

Cependant, par cette action et la reconnaissance de la professionnalité des formateurs qui en a découlé, il questionne le processus d'insertion et son corollaire d'exclusion mis en œuvre par l'université. Plus précisément, il conduit à interroger les négociations identitaires entreprises au sein des universités et notamment la "cohérence de ces négociations identitaires" (Demazière, 2008, p. 140) proposées par les universités afin que les publics puissent trouver leur place dans les environnements de l'enseignement supérieur et du monde du travail. En effet, ainsi que le souligne l'auteur, la question de l'insertion et de l'exclusion ne peut être considérée, exclusivement, du point de vue des parcours individuels mais devrait être envisagée du côté des offres identitaires faites par les institutions (Demazière, 2008, p. 141) ; et dans le cas présent, du côté des universités.

Par conséquent, quelle professionnalisation est envisageable et souhaitable au sein de l'enseignement supérieur pour parvenir à cette "cohérence des négociations identitaires" : "professionnalisation de l'activité, du groupe exerçant cette activité, des savoirs, des personnes exerçant l'activité ou des formations" (Bourdoncle, 2000) ?

HYPOTHESE 2 : LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS COMME DECLENCHEUR DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La reconnaissance par les jeunes de la professionnalité des formateurs de ce dispositif expérimental pose, également, la question de savoir quelle est la place des formateurs au sein de l'université, c'est-à-dire la question des "professionnels de la formation" dans le monde universitaire.

On pourrait considérer que "cette place" constitue un allant de soi, compte tenu de deux éléments. D'une part, les universités françaises préparent aux métiers de la formation et portent donc, en leur sein, la double culture de l'enseignement et de la formation. D'autre part, les universités ont été invitées, dès 2002, notamment par la CNCP (Commission Nationale de Certification Professionnelle), à se regrouper pour harmoniser et rendre plus lisible leurs offres dans le domaine des métiers de la formation ; ce qui a conduit à l'élaboration de référentiels communs édités en 2010 par le Rumef (Réseau des Universités préparant aux Métiers de la Formation) qui regroupe une quinzaine d'universités sur l'ensemble du territoire (Eneau, 2011).

Toutefois, à comparer les différents modèles organisationnels des universités et à s'attacher plus spécifiquement à la place faite aux services de formation continue, on ne peut que constater la diversité des configurations et des formes de reconnaissances de leur expertise (compétences en gestion, compétence administrative, compétence pédagogique...) et s'interroger sur les orientations qui peuvent ou pourront être données et/ou prises au sein des universités en termes de reconnaissance et d'articulation des différentes professionnalités : professionnalité des formateurs, des enseignants-chercheurs et des personnels des services de formation continue.

Plus précisément, si à la suite de Gutnik (2008, p. 105), on considère que "c'est désormais la construction politico-symbolique de la reconnaissance et ses implications psycho-idéologiques sur la construction des identités au travail qui fonde en raison la critique systématique des formes de socialisation au travail", on peut alors soulever les questions suivantes : sur quels fondements idéologiques les universités articuleront ces différentes professionnalités ? Quels processus de construction des identités au travail soutiendront-elles ? Quelles formes de socialisation pourront se développer au sein des universités ?

Une telle diversité ouvre tous les champs de possible et l'on pourrait avancer, à la suite de Triby (dans ce même numéro) que "grâce à la collaboration entre universitaires et professionnels du dedans" comme "du dehors", les différents objets de professionnalisation définis par Bourdoncle (2000) seraient envisageables au sein de l'université.

En guise de conclusion, nous soulignerons l'importance des publics, ici les jeunes, dans la "mise en reconnaissance de l'expertise" (Sorel, 2008, p. 49) que constitue la professionnalité des formateurs. A l'aune des mutations vécues et à vivre par les universités, nous pourrions reprendre un questionnement soulevé par Sainsaulieu, en 1987, concernant les savoirs des formateurs, et nous demander, à notre tour, à quelle problématique sociétale, il est possible de répondre, aujourd'hui, grâce aux connaissances, aux pratiques et aux savoirs des formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Albéro, B. (2011). *Pédagogie universitaire et numérique, paradigmes de recherche*. Journées scientifiques "Pédagogie Universitaire Numérique", EduTICE/ENS Lyon, France, janvier.
- Carré, P. (1998). Motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, 136, 119-131.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.
- Baubion-Broyer, A. (1998). *Evènements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne, France : Erès.
- Beauvois, J.L. & Le Poutier, F. (1986). Norme d'internalité et pouvoir social en psychologie quotidienne. *Psychologie française*, 31, 100-108.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourdoncle, R. & Mathey-Pierre, C. (1995). Autour du mot professionnalité. *Recherche et Formation*, 19, 137-148.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education Permanente*, 128, 27-36.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, France : Fayard.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris, France : Puf.

- Demailly L. (1994). Compétence et transformations des groupes professionnels. In Minet F., Parlier M., de Witte S. (dir.) *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* (p. 71-89). Paris, France : L'Harmattan.
- Demazière D. (2008). Les négociations identitaires au cœur des épreuves d'insertion et d'exclusion. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 131-141). Paris, France : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisations professionnelles. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. 2^e édition. Paris, France : Armand Colin.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble, France : Pug.
- Eneau, J. (2011). Universités et métiers de la formation : quels enjeux, quelles spécificités ? Compte-rendu du colloque du réseau des universités préparant aux Métiers de la formation. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse, 12 et 13 mai 2011. *Savoirs*, 27, 15-122.
- Felouzis G. (2001) *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : Puf.
- Felouzis, G. (2008). Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi. *Formation emploi*, 101, 135-147.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris, France : Seuil.
- Frickey, A. (dir.) (2000). La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. *Les dossiers Education et Formation*, 115, 97-105.
- Gremmo, M.G. & Kellner C. (2011). Pratiques pédagogiques et usages des Tic : enseigner à l'université, un impensé ? In Massou L., Barbot M.J. (dir.) *Tic et métiers de l'enseignement supérieur. Emergences, transformations* (p. 35-52). Questions de communication, série actes 14.
- Gutnik, F. (2008). Les mutations organisationnelles et la construction des identités au travail : l'évolution de la problématique de la reconnaissance. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 93-106). Paris, France : L'Harmattan.
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Jorro, A. (2011). Reconnaître la professionnalité émergente. In Jorro A., de Ketele J.M. (dir.) *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* (p. 7-16). Bruxelles, Belgique : de Boeck.

- Kaddouri, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation*. Habilitation à Diriger des Recherches. Paris, France : Cnam.
- Kaddouri, M. (1996). Place du projet dans les dynamiques identitaire. *Education Permanente*, 128, 135-154.
- Lenoir, H. (2006). De la pédagogie à l'andragogie. In Arrivé J.Y., Marc E. (dir.) *Guide de la formation et du développement professionnel* (p. 31-48). Paris, France : Retz.
- Lesne, M. (1980). Interview. *Pour*, 72, 54-58.
- Lesne, M. (1988). Socialisation et formation d'adultes. *Education Permanente*, 92, 23-38.
- Paivandi, S. (2010). L'expérience pédagogique des moniteurs comme analyseur de l'université. *Revue française de pédagogie*, 172, 29-42.
- Sainsaulieu, R. (1987). Introduction au débat. Quelle formation ? Quels formateurs ? *Troisième séminaire de recherche sur la formation professionnelle de Versailles*. Paris, France, 15-16 octobre.
- Sorel, M. (2008). A propos de la professionnalisation : le retour du sujet... *Savoirs*, 17, 37-50.
- Vasconcellos, M. (2008). Identité, professionnalisation et formation. In Kaddouri M., Lespessailles C., Maillebouis M., Vasconcellos M. (dir.) *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 149-171). Paris, France : L'Harmattan.