

PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE ET PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS A L'UNIVERSITE : DES PERSPECTIVES EN TENSION

*Emmanuel TRIBY,
professeur des universités, Université de Strasbourg,
membre du Laboratoire Interuniversitaire de
Sciences de l'Education et de la Communication (Lisec-EA 2310)*

RESUME

Différentes conceptions de la professionnalisation de l'université sont interrogées, de même que "l'idée d'université" et le rapport au savoir qui y fonctionne. Ceci permet d'envisager la formation des formateurs à l'université dans la perspective d'une professionnalité rendue plus problématique du fait de l'évolution des fonctions de l'université et des dispositifs censés aider sa réalisation : "démarche compétences", droit à la validation de son expérience (VAE). Enfin, la place des professionnels dans les formations ainsi développées est éclairée à la lumière de l'économie de la formation, tant interne qu'externe, propre à l'institution universitaire.

MOTS-CLES

Formateur / professionnalisation / professionnalité / rapport au savoir / université

■ La question du devenir de la professionnalisation des formateurs est l'occasion d'interroger la signification et la portée de la professionnalisation *de* l'université, non seulement parce que cette institution accueille une part substantielle des formations diplômantes dans cette filière, mais également parce que la fonction de formateur se transforme dans un sens qui interpelle la formation universitaire : réflexivité et distance critique, rapport au savoir et aux relations entre les savoirs, posture intellectuelle et travail de conceptualisation...

Afin d'apporter un éclairage à la fois original et pertinent à cette thématique complexe, nous proposons de mobiliser un travail de conceptualisation mûri progressivement à l'épreuve de notre expériences de plus de trente années de formation à l'université, dans le secteur de l'éducation et de la formation. Ainsi, cette contribution n'est pas élaborée sur la base d'un corpus résultant d'une démarche de recherche *ad hoc*, mais de ce double mouvement de conceptualisation et de sa mise à l'épreuve dans la formation elle-même. Il convient de la prendre comme le point de vue d'un formateur universitaire, un chercheur qui considère que le registre de savoir et les conditions de son *enseignement* comptent davantage que son adéquation *a priori* à de prétendus besoins *actuels* de la société. On est ici au cœur du débat épistémologique - mais aussi professionnel - qui agite les sciences de l'éducation et de la formation, et leur implication dans l'offre de formation de l'université.

Après avoir esquissé une approche de la professionnalisation de l'université et dégagé ce qui nous semble constituer le caractère propre de la formation universitaire, nous tentons de voir comment peut se construire la professionnalité des formateurs à l'université et la place que les professionnels peuvent y occuper.

LA PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE : QUELLES SIGNIFICATIONS ?

Sans viser l'exhaustivité, mais seulement les besoins de notre argumentation, nous proposons ici de comprendre les conceptions et les logiques que sous-tend la professionnalisation, notamment à l'université ; dispositifs et processus de professionnalisation sont ici étroitement articulés (Sorel et Wittorski, 2006).

MODALITES ET FORMES DE LA PROFESSIONNALISATION DE L'UNIVERSITE

Comme "plusieurs conceptions de la professionnalisation des formations universitaires coexistent" (Postiaux et Romainville, 2011, p. 46), il convient surtout de tenter d'ordonner ces différentes approches. Nous le ferons en distinguant les différents degrés d'analyse qu'elles peuvent comporter, i.e. les caractéristiques de la formation universitaire retenues et la manière de les inscrire dans une conception de l'apprentissage.

1^{er} degré d'analyse : l'adéquation appliquée

Sans doute la plus courante, cette approche comporte différents avatars plus ou moins sophistiqués suivant les indicateurs dont elle se saisit :

- L'augmentation des professionnels dans les formations universitaires. Ce mouvement est symétrique de *l'universitarisation* quand celle-ci se réduit à l'augmentation des intervenants universitaires dans les formations professionnelles supérieures ; il est le complément de la secondarisation de l'université quand, décidément, la matière à enseigner et les modalités de la formation sont trop inadaptées aux dispositions des publics étudiants, et les universitaires eux-mêmes trop éloignés des contingences pédagogiques et didactiques de la formation.
- La substitution progressive des formations professionnalisantes aux formations "généralistes" traditionnelles à l'université. C'est la conception "quantitative" ou arithmétique de l'adéquation formation – emploi. L'utilisation du cadre LMD (Licence/Master/Doctorat), somme toute assez réducteur (d'autant que le D reste d'un usage limité), est l'occasion d'une différenciation de "niveaux" dans des filières qui restent largement en chantier : l'élévation des niveaux de formation initiale autant que la procédure VAE exigeraient que l'on différencie plus nettement les métiers du L et les métiers du M, plutôt que de laisser cette différenciation au marché du travail ou aux techniciens des compétences référencées. En lien avec la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités) de 2007, cette évolution a pris une tournure plus marquée avec l'exigence, intégrée dans les nouvelles maquettes de diplômes habilités par le Ministère, d'introduire explicitement des préoccupations d'insertion à la sortie des diplômes généralistes, notamment la licence.
- La définition des caractéristiques des formations (objectifs, contenus) en fonction des besoins supposés du marché du travail : un adéquationnisme un peu primaire auquel l'université s'est apparemment laissé prendre progressivement. Avec l'introduction des fiches RNCP (Répertoire Nationale des certifications Professionnelles) servant de trame pour la conception des diplômes, les objectifs sont traduits en compétences, les contenus déclinés en domaines professionnels ; ce double exercice est censé exprimer un lien fort et immédiat entre la formation universitaire et l'activité professionnelle, plus ou moins située. Tout cela apparaît encore plutôt formel, les exigences de l'approche compétences n'étant pas encore vraiment comprises, volontairement ou non (Chauvigné et Coulet, 2010).

2^e degré d'analyse : la perspective formative ou le modèle de l'alternance

L'alternance, ou plus concrètement l'introduction systématique de stages en milieu professionnel dans les cursus de formation, constitue en elle-même l'affirmation d'une intention de professionnalisation. Remarquons tout de suite que l'alternance n'est pas loin de faire partie de ces utopies dont l'éducation et la formation fourmillent sans doute parce qu'elles en ont intimement besoin ; et "la force de ces utopies ne tient pas tant à la rationalité de leur construction ou à la cohérence de leur conception qu'à la

mise en scène de personnages dans un décor, de séquences d'action, bref, à une dramatique immédiatement mobilisatrice d'idées et de projets, dramatique capable de stimuler et d'enrichir l'imaginaire collectif et individuel des éducateurs" (Guist-Desprairies, 2005).

La réalité est que, en termes de formation, il reste assez difficile de savoir comment et quand cette alternance fonctionne ; on sait surtout pourquoi et pour qui elle est mise en place : "la mise en œuvre d'une liaison structurelle et fonctionnelle entre travail et formation peut faciliter l'insertion des jeunes et dynamiser le processus d'intégration dans le travail, quel que soit leur niveau de formation" (Fernagu-Oudet, 2010, p. 95). La formation n'est pas première, c'est l'insertion qui domine, donc la convergence de deux préoccupations renforcées aujourd'hui par le niveau de chômage, des jeunes notamment : l'accès à l'emploi pour l'université, la mise au travail pour les milieux professionnels d'accueil des étudiants.

Même s'il est difficile de parler de véritable alternance dans les formations¹, celle-ci paraît condenser les aspirations vers une articulation étroite université – entreprises (au sens large) alors que ses effets réels relèvent encore bien souvent, soit de la pure et simple assertion, soit de constats statistiques à élucider : "des relations fréquentes s'accompagnent d'un meilleur encadrement et facilitent donc l'acquisition de compétences en milieu professionnel" (Giret et Issehnane, 2012, p. 33). Pourtant, malgré leur dimension "pratique" et de proximité avec des emplois potentiels, les stages ne semblent guère favoriser l'égalité qui préoccupe l'institution universitaire : "au total, ces différentes caractéristiques révèlent que les indicateurs d'un "bon stage" ont tendance non seulement à se cumuler mais également à renforcer les inégalités initiales en termes de formation et de niveau d'études. Les formations les plus sélectives, et dont le niveau d'études est le plus élevé, bénéficient généralement des stages les plus longs, les plus rémunérés et les mieux encadrés". (Giret et Issehnane, 2012, p. 34)

3^e degré d'analyse : une "sociologisation" de la formation universitaire

La professionnalisation ne peut être seulement contenue dans des formes ou des dispositifs ; elle trouve son sens en tant que processus engageant l'institution au regard des contraintes qu'elle supporte. Le fondement de la professionnalisation de l'université est social, voire sociologique : "toute approche de la professionnalisation ne devrait pas faire l'impasse sur une troisième donnée centrale, à savoir la

¹ D'une part, notamment en Master, le stage est unique et a lieu au semestre 4 de ce diplôme (le dernier) et, d'autre part, le "retour de stage" et plus largement l'interaction lieu de stage / formation à l'université, ne sont pas vraiment ni organisés, ni outillés.

massification de l'accès aux études universitaires. Le seul fait d'accueillir une proportion de plus en plus importante de jeunes incite, mécaniquement en quelque sorte, l'université à s'interroger, d'autant que la crise de l'emploi perdure, sur la capacité qu'auront ultérieurement ces jeunes à s'insérer dans le marché du travail". (Postiaux et Romainville, 2011, p. 47).

La massification comporte deux principes d'organisation : l'un correspond au fait que l'université est un des segments majeurs du système de formation initiale ; cela lui impose d'accepter d'entrer dans la gestion des flux d'élèves et d'étudiants nourris par cette "démographisation" (Langouët, 2001). Elle ne peut plus simplement sélectionner par le haut, mais doit mettre en place des dispositions qui prolongent la dynamique de sélection progressive au-delà du baccalauréat. L'autre principe d'organisation est lié au fait que l'université s'inscrit dans la trajectoire des individus, "tout au long de la vie" ; à ce titre, elle doit se penser et s'organiser selon une logique d'investissement et de valorisation du produit de cet investissement. Cela peut l'amener à multiplier les dispositions qui vont agir sur la valeur réelle et symbolique de ses diplômes, la *valorisation* progressive des acquis de l'étudiant (Vatin, 2009).

Dans cette conception, le développement de l'évaluation des enseignements, en plein essor à l'université, prend tout son sens, pas simplement normatif ou productiviste ; il s'agit de tenter de contrôler la valeur de l'investissement, le processus de valorisation des acquis d'un étudiant dont la réussite, scolaire et sociale, ne va pas (ou plus) de soi. Empruntant aux pratiques d'évaluation ayant cours en formation des adultes, ce dispositif marque la volonté d'instaurer un autre rapport des étudiants à des études pour lesquelles ils ont *a priori* moins de prédispositions et qui définissent aujourd'hui des trajectoires plus aléatoires. Ce mouvement reste pour l'instant très limité, dans ses démarches comme dans ses effets pratiques, mais sa signification est clairement dessinée.

4^e degré d'analyse : la professionnalisation en actes, l'entrée dans l'activité

Il n'est pas possible de parler de professionnalisation sans parler de ce qui constitue à la fois le potentiel d'efficacité et le ferment d'identité des deux principaux acteurs de l'université, les enseignants-chercheurs et des étudiants. Une professionnalisation libérée à la fois des contraintes de l'institution et de l'économie devrait s'intéresser à leur *activité* respective, au plus près du réel et dans ses différentes dimensions.

L'université à l'origine est professionnalisante dans le sens où des professionnels viennent partager leurs savoirs dans des champs caractérisés par l'accumulation et l'acquisition de connaissances rassemblées dans des livres. Ce fonctionnement a presque entièrement disparu sous l'effet de "l'industrialisation" imposée par la

massification, elle-même liée à l'émergence des *disciplines*, principe d'organisation de filières et de segmentation des savoirs. Le résultat est quelque peu contradictoire : le poids donné à l'acquisition de connaissances formelles se ramène à un bachotage et quelques "ficelles de métier" chez l'étudiant ; la valeur dominante accordée à l'activité de recherche et à sa productivité pour les enseignants-chercheurs leur impose d'organiser leur travail pour "publier". De ce fait, leur mode de sélection respectif ne garantit pas un professionnalisme quand la recherche et l'enseignement sont ainsi découplés ; "l'autonomie" laissée à l'étudiant n'implique pas une activité d'apprentissage efficace, ni même de s'intéresser à ce qui ne peut concourir directement à la réussite ; la "publication" attendue de l'enseignant-chercheur n'implique pas une maîtrise de l'activité même de recherche suffisante pour la rendre transposable et accessible dans ses enseignements.

Une professionnalisation digne de ce nom nécessiterait une autre conception de l'activité réelle des étudiants que les Grandes Ecoles ont partiellement adoptée : la prise en compte de l'ensemble des activités que développent les étudiants durant leur scolarité, concourant à former ce qui réalisera plus tard les "ingrédients de la compétence" (Schwartz, 1997) : les activités mises en œuvre pour élaborer un dossier ou préparer une épreuve d'examen, comme celles développées dans des occupations plus périphériques aux études, souvent plus structurantes. Chez les enseignants-chercheurs, la professionnalisation supposerait une analyse fine du "réel de l'activité" de chercheur et sa valorisation, afin de fonder sur des bases plus claires et plus sûres l'articulation entre l'activité de recherche et l'activité de formation.

LE CARACTERE PROPRE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Il y a le modèle, ce que Bienaymé appelle "l'idée d'université", fortement inscrit dans la tradition et certaines conceptions idéalisées des connaissances, leur production et leur diffusion, et il y a la réalité, aujourd'hui. C'est en fonction de cette "idée d'université" que beaucoup d'adultes viennent ou reviennent à l'université ; la réalité n'est pas nécessairement distincte du modèle, mais elle en constitue assurément une déclinaison particulière (Renaut, 2008).

"Nous confondons à tort l'idée d'université avec l'enseignement supérieur (...). L'idée d'université se définit comme école d'humanité, lieu de "haute culture", centre de recherche libre et désintéressée, communauté humaine préoccupée par la recomposition d'un savoir émiétté, lieu d'exercice critique de la pensée. Son rôle propre réside dans la constante recherche du vrai, le rejet du faux et l'éducation du discernement". (Bienaymé, 1986, p. 2-3). Conscient d'exprimer un idéal, marqué lui-même par un idéalisme de bon aloi, l'auteur ajoute : "ainsi définie, l'idée d'université

ne gouverne que très partiellement nos enseignements supérieurs, en France tout particulièrement" (Bienaymé, 1986, p. 2-3)...

Plus réaliste, Agulhon verrait davantage à l'université une "cohérence interne des savoirs" qui traverserait toute "l'amplitude des formations" et autoriserait "l'ouverture d'esprit des étudiants" (Agulhon, 2007, p. 11). Cette cohérence n'est pas facile à repérer et à identifier. C'est pourtant une question cruciale : la définir permet de construire un modèle de formation ; ce devrait être le cœur de toute approche ingénierale de la formation universitaire. Il est possible d'en ébaucher la trame à l'aide d'un triptyque construit et mobilisé tout au long de notre expérience de formation à l'université et conçu à partir des trois composantes du processus de construction des savoirs : la problématisation, la conceptualisation, la formalisation.

Ces composantes ne sont pas propres à l'université ; on les retrouve, sous des formes et selon des modalités fort différentes, dans tous les domaines où se construisent des savoirs : la mise en œuvre de projets d'action, la démarche de résolution de problèmes, la réalisation d'un mémoire professionnel, la recherche académique, les pratiques de recherche-action... Tous ces domaines sont d'ailleurs plus ou moins mobilisés ou pratiqués dans les formations, y compris universitaires, et notamment les formations de formateurs. Néanmoins, à l'université, ce processus de construction des savoirs est censé comporter des spécificités :

- *Le sens du processus.* Même s'il peut y avoir des aller-retour entre ces composantes dans la pratique de la recherche, il y a un ordre fondamental d'enchaînement de ces composantes : la problématisation est première, elle engage le processus que suppose la production même de connaissances, de même qu'elle marque le caractère provisoire, ouvert, des résultats de ce processus.
- *La primauté de l'objectif de production de connaissances.* Il ne s'agit pas nécessairement de connaissances théoriques nouvelles, mais, *a minima*, d'une mise à distance critique des savoirs issus du "sens pratique" par le truchement d'outils intellectuels produits pour rendre possible cette posture. Cette mise à distance ne signifie pas la disqualification de ces savoirs d'expérience, mais avant tout le projet de réduire et contenir l'intervention du subjectif autant que du normatif dans la création des savoirs. L'université a institué cette mise à distance, cette "étrangeté" de ses savoirs, en élaborant progressivement des *disciplines* ; ceci explique notamment pourquoi "une longue tradition universitaire a placé les savoirs disciplinaires au cœur des curricula" (Chauvigné et Coulet, 2010). Cela ne garantit pas que la mise à distance sera effective chez l'étudiant...
- *Le nécessaire détour théorique.* Avant le contexte même du problème, avant même les facteurs historiques qui ont généré ce contexte, il y a déjà quelque chose, un

"déjà-là" particulier : une base constituée de questions déjà travaillées et ouvertes, de savoirs déjà accumulés et discutés. Dans le chemin qui mène à la "solution" que recherche par ailleurs le professionnel ou le consultant, il y a des balises, des repères et surtout des passages obligés : théories, notions-clés, choix méthodologiques, débats épistémologiques. Enfin, les résultats n'ont pas forcément la forme susceptible d'être consommée par tout un chacun ; il y a un langage, une formalisation, qui en dit plus que ce qu'un commanditaire éventuel peut ou veut en attendre. C'est là le chemin de "l'enquête" (Fabre, 2006) que déploie le processus de la *recherche*.

QUEL RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) ?

La construction du concept de rapport au savoir est sans doute un moment clé de l'histoire récente de la recherche en éducation et formation. Il permet d'inscrire la question des savoirs dans une anthropologie à la fois actuelle et dynamique : actuelle, car il prend toute la mesure du caractère déterminant des savoirs aujourd'hui ; dynamique, car il situe les savoirs dans la problématique des parcours individuels tracés à travers des appartenances de plus en plus précaires et multiples.

Afin de saisir toute la portée heuristique de ce concept développé par Charlot (1999) et l'équipe *Escol* (Bautier, Charlot et Rochex, 2000), il convient d'accepter d'étendre son champ de validité, notamment à l'adulte et à la diversité des savoirs à laquelle les individus sont mis à l'épreuve tout au long de leur vie. Ceci implique une recomposition de son contenu autour de trois pôles :

- l'identification des *savoirs constitutifs de l'existence* et les rapports (de complémentarité ou d'exclusivité, de domination ou de soumission) entre les savoirs ainsi identifiés (pratiques, professionnels, critiques, théoriques) ;
- le repérage et la définition des *savoirs de référence* et la place de ces savoirs dans les parcours professionnels et l'existence sociale : savoirs théoriques mais également savoirs professionnels, en somme les savoirs de la transmission ;
- la formulation des *conditions d'appropriation* des savoirs, notamment les savoirs théoriques, diversement discriminatoires : la relation inégale entre les individus et les différents savoirs, le jeu des positions par rapport aux savoirs dans l'activité même de formation et l'apprentissage...

Ainsi conçu et étendu, le rapport au savoir est au cœur des trajectoires individuelles et des parcours de formation. "L'économie du savoir" prônée par la Communauté européenne depuis 2000 à Lisbonne n'est pas tant l'affirmation que les savoirs constitueraient une "arme dans la compétition économique mondiale", que le constat

que les savoirs produisent aujourd'hui des effets sociaux beaucoup plus déterminants et plus discriminants que dans la période de croissance d'après-guerre 1939-1945 et *a fortiori* auparavant. La place de l'université est forcément interrogée autant que le sens et la portée de la professionnalisation qu'elle tente d'assumer ou de construire ; "l'enjeu étant la mise en place d'une professionnalité dont l'attribution requiert des mises en reconnaissance de la part des individus, des collectifs ou des organisations" (Sorel, 2008, p. 41).

C'est cette dimension proprement anthropologique des savoirs que l'université prend nécessairement en charge, *a fortiori* quand il s'agit d'accueillir un adulte en "bifurcation biographique" (Négroni) et, en particulier, lorsque ces personnes viennent pour se former comme formateurs ou formatrices.

FORMER LES FORMATEURS A L'UNIVERSITE

Sont présentées ici les grandes lignes de ce qui peut constituer l'apport propre de l'université à la formation des formateurs, afin de n'être plus seulement un cadre accueillant naturellement cette filière mais un "lieu apprenant", effectivement problématisant. Cela interroge les situations de formation offertes aux étudiants, jeunes et surtout adultes, dans le cadre d'un enseignement, sous ses différentes modalités (présence/distance, cours et TP...), ou dans le cadre de la procédure de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

LA CADRE DE CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE DES FORMATEURS

Nous savons que la professionnalité se construit dans deux registres, l'un plutôt économique, la maîtrise d'une efficacité dans l'activité ("l'expertise"), l'autre plutôt social et politique, la légitimité et les valeurs mobilisées dans une activité ("l'éthique") (Jorro, 2009) ; celle-ci ne peut donc se réaliser par la seule acquisition de capacités et de savoir-faire plus ou moins ajustés. Ceci suggère quelques orientations de la formation de formateurs constituant la trame d'une conception de leur professionnalité en construction. Cette trame se déroule nécessairement dans un double cadre : le contexte social et la situation d'apprentissage.

Le contexte social

La "société pédagogique" repérée par Beillerot dès 1982 a peut-être enfin émergé... L'exigence de formation et de développement des personnes a profondément changé ; même si maintes entreprises lient encore très étroitement le besoin de formation à leurs ressources disponibles et le résument à des rubriques du plan de formation, la plupart des organisations admettent que la formation est proprement décisive ; mais

selon quelles modalités ? Elle ne correspond plus seulement à un besoin du développement des organisations et de l'économie ; elle ne se définit plus seulement par les convergences toujours problématiques entre les besoins des organisations et les exigences d'amélioration des compétences des personnes ; elle est avant tout liée à l'aboutissement du processus historique d'*individuation*, analysé notamment par Norbert Elias, (1991), processus lui-même décliné aujourd'hui en différentes formes d'*individualisation*. Le développement des personnes recouvre aujourd'hui toutes les modalités de construction des individus et les caractéristiques de leur devenir incertain ; ces modalités sont l'objet, de plus en plus souvent, de pratiques de gestion individualisées de la part des responsables de ressources humaines ou des professionnels chargés de l'accompagnement des personnes.

Dans ce contexte, qu'est-ce alors que se former comme formateur ? On n'est pas formateur parce que l'on disposerait d'un savoir propre et de la capacité à l'enseigner. Devenir formateur (et non pas enseignant²) est le résultat d'une triple opération effectuée sur sa propre expérience et qui, pour être efficace, suppose que cette expérience soit significative et analysée. Cette triple opération correspond à ces trois opérations distinctes quoique liées : transfert, traduction, transposition. Le transfert suggère que la personne est susceptible de mobiliser les savoirs acquis du fait de son expérience dans un autre contexte, une autre situation que celle en laquelle elle les a acquis ; la traduction renvoie à la capacité de l'individu à interpréter son expérience, et les savoirs acquis, dans les registres et la conceptualisation propres aux savoirs de référence (théoriques ou professionnels) ; la transposition signifie que le sujet est capable d'analyser son expérience et ses savoirs, de manière à les rendre compréhensibles à un tiers. Ces trois opérations exigent au moins autant un décentrement de la personne formée à être formateur et une posture critique quant aux enjeux de son activité, que la maîtrise toujours relative de certains savoirs prétendument professionnels et la connaissance des dispositions concernant la formation.

La situation d'apprentissage

Apprendre et (se) former sont des actes qui ne trouvent leur sens qu'en situation (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Quand il s'agit de former des formateurs, la situation de référence est de nature très diverse, elle va de la relation d'enseignement

² Il conviendrait de donner toute sa place à cette différence radicale. Ceci devient d'autant plus urgent qu'un méta discours de "la formation de formateurs" se développe aujourd'hui au sein des IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), largement nourri de "didactique professionnelle", cette appellation regrettable induisant en erreur ou semblant légitimer la confusion.

la plus magistrale à la situation de travail la plus "informelle" ; à condition d'être interrogée, chacune est susceptible de produire des effets d'apprentissage.

Qu'est-ce qui va alors pouvoir générer un effet formatif significatif ? Trois éléments doivent trouver leur place, d'une manière ou d'une autre : la nature de l'activité proposée pour (se) former et interroger cette activité ; la mise en projet de cette activité en lien avec l'expérience de chaque sujet ; les ressources offertes pour mener à bien cette activité et le contrôle de leur appropriation par les étudiants. A cette triade très attendue, nous ajouterions volontiers la diversité des âges entre les formés qui paraît pouvoir instaurer une interaction dynamique entre ces trois éléments, pour le groupe concerné (de travail/de formation) et chaque participant en particulier. La distinction entre jeunes et adultes constitue un clivage important et sans doute déterminant quant à la portée de l'offre de formation ; un clivage mais aussi une dualité sociale, dans la mesure où ces deux publics se mêlent de plus en plus étroitement dans les formations universitaires, à l'instar des situations professionnelles. Ainsi, ce sont quatre caractéristiques qu'il convient de mettre en œuvre dans la formation des formateurs.

Cependant, le fait que les diplômés de la filière de la formation soient le plus souvent ouverts à la formation continue, par le biais de la procédure dite de "validation des Acquis Professionnels et Personnels" (Vapp), n'est pas indifférent pour la situation de formation : "les licences professionnelles tendent à professionnaliser un public qui l'est déjà" (Gayraud, 2009). Ceci n'est pas vraiment nouveau au regard de la longue histoire des universités, mais introduit aujourd'hui au moins deux questions particulières :

- Que faire des savoirs d'expérience portés par ces adultes qui ont déjà vécu, plus ou moins durablement, une activité de formateur ? Cette expérience antérieure peut-elle effectivement constituer la matière d'une formation universitaire ?
- Comment donner toute sa place aux trois composantes des savoirs universitaires dans un contexte social et cognitif déjà fortement structuré ? S'agit-il d'introduire une rupture ou ne peut-il s'agir que de former un regard *plus* critique, une approche *plus* conceptualisée ?

Ce ne sont pas là des alternatives ; ce sont des questions en forme de contraintes, au fondement même de toute construction ingénierale de la formation de formateurs à l'université.

Une autre question surgit alors : une formation *initiale* de formateurs est-elle souhaitable ? Répondre à cette question exige de définir ce qu'il convient d'entendre par "formation initiale" : une formation qui n'a pas été précédée par une expérience

professionnelle significative (durable, à temps incomplet ou complet), une formation qui s'inscrit dans un processus relativement continu, initié à l'école maternelle et poursuivi jusqu'à l'obtention d'une certification ou d'une sortie durable du système scolaire ou supérieur. Dans cette double conception – absence d'expérience durable et de rupture significative du cursus – et compte tenu de la situation et du contexte propre à la formation de formateur, une formation initiale de formateurs efficace paraît difficile à mettre en œuvre.

ETRE FORMATEUR A ET PAR L'UNIVERSITE

Former des formateurs, ce n'est pas anodin, notamment dans une institution de formation, particulièrement à l'université. Cette institution a originellement trois fonctions nécessairement liées : elle forme et certifie la formation par le biais de diplômes ; elle capitalise des savoirs, notamment des savoirs sur la formation, et élabore les dispositifs de formation susceptibles de les transmettre ; elle produit des savoirs, notamment sur l'apprentissage et les conditions de la formation, et travaille à les constituer comme savoirs de référence. Les étudiants ainsi formés seront susceptibles d'utiliser les savoirs acquis dans leur formation pour exercer leur regard critique sur cette formation et devenir capable de produire un nouveau savoir ; à cet égard, "l'initiation à la recherche" devrait y être consubstantielle à la formation, comme une sorte de pléonasme.

Les formations universitaires de formateurs comportent une spécificité qui tient moins à un caractère propre de l'université qu'au fait qu'elles sont censées articuler de façon forcément particulière les trois fonctions portées par cette institution : la certification, la formation, la production de connaissances. A cet égard, la distinction entre les Diplômes d'Université (DU) - le Dufa et le Durf - et les diplômes nationaux n'est pas indifférente, même si ces DU sont l'objet d'une reconnaissance par le biais du Registre National de Certification Professionnelle (RNCP). S'ils garantissent une formation effective, il convient d'interroger les modalités selon lesquelles ces diplômes portent réellement la préoccupation de cette articulation particulière des fonctions de l'université.

Introduite par la loi LRU de 2007, la quatrième fonction, l'insertion des étudiants, a compliqué la situation, en appelant assez naturellement l'entrée dans "l'approche compétences" : la "cohérence interne des savoirs" ne suffit plus et la validation sociale de la formation prend un tout autre caractère. Dans les termes du "filtre" des économistes, il s'agit moins de former que de positionner sur le marché du travail en opposant à des individus construisant leur "parcours" un certain nombre d'épreuves de classement et de distinction. Ce que les étudiants ont réalisé avant leur entrée en

formation universitaire devient beaucoup plus déterminant de même que ce qu'ils sont susceptibles de projeter comme devenir professionnel.

Dans ces conditions, la formation des formateurs s'avère une opération bien délicate. Une conception "professionnelle" de cette formation, soit plutôt normative, soit strictement opérationnelle des compétences, peut sembler mettre en doute le bien fondé et l'utilité des connaissances savantes sur la formation, alors qu'une conception plus critique ouvre à la compréhension de ce qui constitue littéralement l'agir, et notamment la part de soi et du collectif qu'il comporte (Schwartz, 1997 ; Vinatier, 2009 ; Eneau, Lameul et Bertrand, 2012). La contrainte de l'accès à l'emploi peut laisser croire à la nécessité de transmettre des savoirs utiles alors même que le passage par l'université peut être l'occasion de construire une posture critique. La *valorisation* des savoirs d'expérience est centrale, dans toute leur ampleur et leur transversalité : constituer ces savoirs comme un potentiel de création de valeur susceptible d'être reconnu socialement et économiquement³.

LES PROFESSIONNELS A L'UNIVERSITE. ELEMENTS D'ECONOMIE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE

L'objet même de cette contribution implique, de façon sans doute plus marquée que pour d'autres domaines professionnels, de questionner la place et le rôle des professionnels qui viennent traditionnellement apporter un concours souvent déterminant à des universitaires trop détachés des contingences de la formation professionnelle. Il s'agit de s'interroger sur la place qu'ils occupent aujourd'hui, plus de quarante ans après l'instauration d'un droit à la formation continue (lui-même plus ou moins issu de la promotion sociale), et sur les fonctions qu'on leur fait occuper au sein du fonctionnement particulier de la formation à l'université. D'autres contributions apportent des réponses précises et circonstanciées à ces questions ; nous nous contenterons ici d'en identifier la dimension proprement économique.

LA PLACE DES PROFESSIONNELS DANS LA FORMATION A L'UNIVERSITE

Au regard de l'économie de la formation, la place de ces professionnels est à la fois évidente et problématique. Elle est évidente car ils portent avec eux des savoirs et des démarches qui paraissent constituer les compléments obligés de ceux des universitaires pour produire l'effet recherché ; une juste division du travail exige leur intervention. Elle est problématique car, d'une part, leur présence même montre le

³ En l'occurrence, l'étude des dossiers de validation de candidats à un diplôme de la filière de formateurs est assez révélatrice du poids des parcours et de la nature même de l'expérience de ces candidats dans l'identification des savoirs de référence, donc de la matière même de la validation (VAE).

caractère incomplet d'une formation professionnelle par le détour de la confrontation aux savoirs académiques, au sein même de l'institution de formation, et, d'autre part, elle instaure une dualité entre les professionnels "du dedans" et les professionnels "du dehors", ceux que les étudiants rencontrent durant leurs périodes de stages. La réflexion récente sur les perspectives d'une "pédagogie universitaire" (De Ketele, 2010) et sur l'alternance dans l'enseignement supérieur (Giret et Issehnane, 2012) renforce encore le caractère problématique de cette situation.

Dans l'université des origines, la distance entre le professionnel expert et le savant érudit est presque inexistante, mais la diversité des métiers et leur professionnalisation, notamment dans les services, sont très limitées. Plus tard, la constitution des disciplines a eu tendance à concentrer les universitaires sur les savoirs académiques. L'apparition et le développement d'un nouveau secteur dans l'université, les formations pour adultes assises sur la loi de 1971, ont fait apparaître une nouvelle catégorie d'intervenants : les professionnels, appelés en renfort dans des domaines où les savoirs académiques et la disponibilité des universitaires trouvent leurs limites. Dans une période plus récente, la massification de l'université a rompu le lien intime et nécessaire entre recherche et formation, pour constituer la formation comme une fonction distincte de la recherche et distinctive dans la définition des parcours étudiants. Finalement, le développement des formations professionnalisantes a, en quelque sorte, *imposé* la présence de ces professionnels, à côté des universitaires, enseignants-chercheurs.

Résultat de ces évolutions croisées, la situation actuelle des professionnels est caractérisée par la combinaison de deux précarités : la précarité du statut (et parfois des ressources) qui s'aiguise du fait d'une déconnexion avec le milieu professionnel réel ; la précarité des diplômes auxquels ils apportent leurs contributions, souvent décisives, en formation initiale comme en formation continue. Celles-ci se compliquent, paradoxalement, avec le phénomène de professionnalisation tel qu'il a été analysé. En fait, ce mouvement impose avant tout de développer une capacité réflexive et donc notamment de développer une diversité de situations ; elle n'impose pas tant que cela la présence de professionnels, particulièrement dans le domaine de la formation pour lequel les universitaires sont censées disposer des compétences requises au sein de leur institution. Seule l'économie peut justifier leur place : l'économie *interne* du système universitaire qui continue de valoriser la recherche pour ses enseignants, tant du point de vue de la carrière que de la posture occupée dans la formation, ce qui ne les engage guère à développer une préoccupation pédagogique ; l'économie *externe* du système universitaire qui tend à soumettre les formations offertes aux orientations du marché de la connaissance et la définition des postes aux rigueurs de la contrainte budgétaire.

Cette double économie oblige l'université à entretenir une dualité de "permanents de la formation", les universitaires et les professionnels, et à multiplier par ailleurs les contrats partiels et précaires pour d'autres professionnels. Elle doit en outre préserver aussi longtemps que possible son offre de formation afin de justifier les services de ses deux catégories de permanents. Pour préserver son "attractivité", elle doit enfin accepter de s'impliquer dans les dispositifs censés favoriser la formation et l'insertion, des jeunes et des adultes, en particulier l'alternance et la *stagification* (en formation initiale comme en formation continue), sans pouvoir garantir ni une formation effective et durable, ni une insertion de qualité.

UNE COLLABORATION A DEVELOPPER

Les perspectives de collaboration entre universitaires et professionnels dépendent des capacités de l'institution à penser l'alternance, à entamer une réflexion sur les spécificités et la valeur propre du savoir universitaire et notamment de quoi, littéralement, il se *compose* pour générer lui-même une valeur particulière. Cette collaboration dépend ainsi de la place que l'université est et sera capable d'occuper dans le processus de valorisation de capacités individuelles et collectives ; il s'agit de "saisir le processus de valorisation dans ses modalités pratiques inscrites dans des actes de travail" (Vatin, 2009, p. 23). Très concrètement, cela signifie d'abord que la reconnaissance et encore plus la valorisation du travail ne peuvent résulter de l'application d'un dispositif formel de classification de capacités, tel qu'un référentiel, fût-il le plus détaillé.

Cela signifie également que la formation n'est pas nécessairement la solution aux difficultés productives des entreprises ; le "travail d'organisation" (Terssac, 2011) est d'une plus grande importance, même si ses enjeux psychosociaux lui font préférer trop souvent les "solutions formation". De même que la formation n'est pas forcément créatrice de valeur, ni chez le salarié, ni pour l'organisation, car elle constitue d'abord une consommation : une dépense, plus ou moins contrainte légalement, et l'occupation d'un temps qui ne débouche pas sur un usage. De même qu'est un acte de consommation l'utilisation d'une "prestation *Pôle-emploi*", telle que l'accompagnement vers l'emploi ou le bilan de compétences, si elle ne trouve pas sa valorisation à la fois dans la cohérence de parcours individuels et la dynamique de capacités mises au service de la production d'un bien ou d'un service. C'est dans ces occurrences et ces résistances que l'apport de la démarche de problématisation – conceptualisation – formalisation peut être décisif. Ainsi seulement l'université peut raisonnablement espérer maintenir sa place sur le marché des formations professionnelles de formateurs.

De leur côté, les professionnels "du dedans" ont à travailler à leur pérennité qui ne s'imposera pas d'elle-même et ne peut plus tenir à la seule survie de diplômes qui ne correspondent plus à ce que le marché du travail reconnaît et valorise ou ne trouvent pas leur place dans la "cohérence des savoirs" mobilisés à l'université ; de même, ne peuvent-ils s'en tenir à intervenir dans les domaines où les universitaires sont seulement moins compétents. Ils doivent trouver à s'intégrer dans le processus de valorisation des savoirs universitaires et de leur appropriation par la formation.

De façon plus pratique, deux orientations paraissent devoir être défendues à l'université et développées grâce à la collaboration entre universitaires et professionnels ("du dedans" comme "du dehors") :

- Faire évoluer les dispositifs d'alternance dans un sens qui n'entretienne pas simplement les "effets d'aubaine" pour les entreprises (coûts, disponibilité...) ou le besoin d'offrir des formations "attractives" pour des jeunes, ou des moins jeunes, de plus en plus rétifs à aller vers l'université. Une autre économie de l'alternance est à trouver, qui ne soit pas simplement une modalité de l'intermédiation sur le marché du travail. La collaboration universitaires – professionnels peut contribuer à donner à l'alternance une productivité réelle et un fonctionnement nouveau, en la rendant à la fois nécessaire, productive et créative, sur le modèle de la R&D (Recherche et Développement), pour le processus de valorisation : identification des questions vives, qualité de la problématisation, interrogation de la formation et sa contribution possible à la valeur...
- Prendre une plus juste mesure du rapport au savoir que l'université secrète du fait même de son fonctionnement comme institution, mais également de sa capacité à le faire évoluer chez les individus qui la fréquentent. La collaboration universitaires – professionnels peut ici utilement concourir à la constitution d'un langage commun et des notions clés partagées entre les différentes parties prenantes de ce rapport, condition même de son évolution, plus en phase avec les besoins des personnes autant que des organisations.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'université : une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, 11-27.
- Bautier, E. ; Charlot, B. ; Rochex, J.Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In Van Zanten A. (dir.) *L'école : l'état des savoirs* (p. 179-188). Paris, France : La découverte.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris, France : Puf.
- Bienaymé, A. (1986). *L'enseignement supérieur et l'idée d'université*. Paris : Economica.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir*. Paris, France : Anthropos.
- Chauvigné, C. (2010). Les référentiels de formation, des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Eneau, J. ; Lameul, G. ; Bertrand, E. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, 28(1), [en ligne] <http://ripes.revues.org/585>
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Former dans l'environnement : les formations en alternance. *Education permanente*, 183, 95-112.
- Frétigné, C. (2011). Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation. *Cahiers du CERFEE*, 29, 179-195.
- Gayraud, L. (coord.) (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? *Net Doc Céreq*, 59.
- Giret, J.F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, *Formation Emploi*, 117, 29-47.
- Guist-Desprairies, F. (2005). *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle*. 2^e édition. Paris, France : L'harmattan.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25.
- Ketele (de), J.M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Langouët G. (2001). L'école française évoluée ; mais l'insertion sociale devient de plus en plus difficile. *Revue française de pédagogie*, 137, 47-58.

- Mayen, P. ; Métral, J.F. ; Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-45.
- Postiaux, N. & Romainville, M. (2011). La compétence asservit-elle l'université, la faisant renoncer à son idéal pédagogique ?, *Education et formation*, e-296, 46-55.
- Renaut, A. (2008). *Quel avenir pour nos universités ? Essai de politique universitaire*. Boulogne-Billancourt, France : Timée Editions.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence. *Education permanente*, 133, 9-34.
- Sorel, M. (2008). A propos de professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 39-50.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2006). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris, France : L'harmattan.
- Terressac (de), G. (2011). La théorie du travail d'organisation. In Maggi B. (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 97-121). Paris, France : Puf.
- Vatin, F. (dir.) (2009). *Evaluer et valoriser. Une sociologie économique de la mesure*. Toulouse, France : Pum.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France : Pur.