

L'ÉVOLUTION DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES PROFESSIONNALISANTES

Quels modèles ? Quels acteurs ?

Résumé : Après avoir rappelé les fondements d'une formation universitaire visant des objectifs de professionnalisation, cet article décrit différents types de contextes dans lesquels cette formation peut se déployer. La mise en évidence des critiques formulées à l'égard de ses résultats invite à s'orienter vers des formations visant la réflexivité ce qui, en contexte universitaire, pose un certain nombre de questions aux formations universitaires professionnalisantes actuelles : quel horizon pour ces formations ? quel dispositif global de formation au regard de l'alternance à promouvoir ? quels outils et quels acteurs pour cette formation ?

Mots-clés : formation universitaire professionnalisante — réflexivité — professionnalité — dispositif de formation — pratiques de formation.

INTRODUCTION

La récente intégration des IUFM au sein de l'Université a été présentée comme devant concourir au renforcement de la l'universitarisation de la formation des maîtres (loi du 23 avril 2005). Parmi les conséquences de cette évolution, la question des modèles et des acteurs de la formation occupe une place de choix, ne serait-ce que par l'importance qu'ont prise ces questions lors de ces dernières années dans les IUFM. Dans la mesure où la nécessité de renforcer le caractère universitaire de la formation des enseignants a été présentée comme la justification essentielle de la loi, il est important de s'interroger sur les caractéristiques des formations universitaires, au regard d'un enjeu qui n'est pas tant académique que professionnel. De ce fait, les caractéristiques d'une formation universitaire qui vise à la professionnalisation doivent être situées non seulement par rapport aux fondements de la logique universitaire mais aussi par rapport aux critiques auxquelles elle a donné lieu et aux transformations subies.

AU FONDEMENT CLASSIQUE DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES

Avant toute chose, il faut rappeler les fondements idéologiques (mais aussi structurels) sur lesquels repose l'édifice universitaire. Le tableau suivant peut paraître théorique, idéal et souvent décalé par rapport à la tradition française¹, mais

¹ Marquée par la spécificité de la présence des grands organismes de recherche d'une part, du système des grandes écoles pour la formation des élites d'autre part.

l'important ici est de mettre en évidence les principes de légitimité auxquels il se réfère.

Au fondement des formations universitaires, se trouve le principe que la spécificité de ces formations réside dans leur irrigation par la recherche,

Fondamentalement, et depuis le XIX^e siècle, l'université est d'abord le lieu d'élaboration des savoirs, le lieu de la recherche. A l'université, on trouve d'abord des chercheurs. Mais comme les savoirs doivent être diffusés, la solution la plus « pratique » a été d'associer logique de transmission et logique d'élaboration des savoirs. En d'autres termes, l'enseignement et la recherche ; le créateur du savoir doit le transmettre lui-même : il doit donc enseigner pour transmettre non seulement ce qu'il sait, mais aussi et surtout, le savoir qui est en train de se créer. Le couple enseignement recherche est au cœur de la logique universitaire moderne. Le statut d'enseignant-chercheur, qui symbolise la réunion de deux fonctions par ailleurs parfois dissociées (dans les grandes écoles et organismes de recherche), en est la traduction actuelle.

SECOND PRINCIPE DE LÉGITIMITÉ : LA PRATIQUE

L'université a cependant été parfois amenée (à des moments différents suivant les contextes nationaux : plus tôt aux États-Unis, plus tard en France) à envisager son intervention dans le champ de la formation aux pratiques professionnelles : les premiers mouvements forts en direction des logiques de la professionnalisation remontent maintenant en France à plus de 40 ans avec la naissance en France des IUT, qui seront suivis plus tard par les IUP, DESS, etc., tous diplômes ou institutions qui traduisent le souci d'articuler formation universitaire et débouchés professionnels. Cette logique de professionnalisation s'accompagne immédiatement d'une mutation symboliquement importante : la venue, dans la formation, d'intervenants dont la légitimité ne provient pas de leurs savoirs académiques mais bien de leur rapport aux terrains d'exercice de la professionnalité visée par ces formations. Ce sont bien des intervenants en formation, ils font des cours, encadrent des TD... mais ils le font en tant que professionnels, praticiens expérimentés et reconnus comme « compétents ». Cet appel aux praticiens n'est cependant pas vraiment une nouveauté dans les années soixante, puisqu'il existait précédemment dans certaines formations installées à l'université depuis très longtemps, et en particulier dans le champ des formations universitaires hospitalières. Dans ce dernier cas en effet, la nécessité d'associer recherche, enseignement et pratique donne naissance au « formateur idéal » de l'enseignant chercheur praticien. Là encore, il ne s'agit pas de désigner des réalités : il est rare que l'on trouve dans les CHU des enseignants chercheurs et praticiens également investis dans ces trois missions ; le plus souvent ils se concentrent sur deux d'entre elles. Mais le principe de légitimité reste lui très ancré dans les manières de voir, de réglementer et même dans les statuts de ces personnels.

Au total, ce qui est finalement remarquable, c'est l'affirmation progressive, par le biais des de ce type de formation, d'un second principe de légitimité : celui que procure la fréquentation du terrain de la pratique, le fait que l'on fait soi-même le métier auquel se destine le public en formation.

Contrairement à une idée répandue, ce type de formation ne se traduit pas par la remise en cause du modèle universitaire dominant fondé sur la recherche et les savoirs académiques : « plus le secteur professionnel se développe en contexte universitaire, plus le modèle scientifique domine et devient en quelque sorte hégémonique » (Lessard et Bourdoncle, 1998).

UNIVERSITÉ, PROFESSIONNALISATION ET CONTEXTES NATIONAUX

Les propos qui précèdent renvoient explicitement à l'expérience française d'un rapport entre Université et professionnalisation somme toute assez particulier. En effet, l'existence des grandes écoles en France occulte souvent pour l'observateur l'originalité de la situation française au regard des autres systèmes de formation. De ce point de vue, la question des Formations Universitaires Professionnalisantes peut être utilement éclairée par un regard comparatif. Si l'on considère notamment la situation américaine, on découvre un univers où les universités, très tôt (de fait pratiquement dès leur naissance), se donnent aussi comme objectif ce que l'on désigne aujourd'hui comme la professionnalisation ; celle-ci il est vrai est mise en relation avec une fonction sociale fondamentale des universités américaines : assurer la formation des élites et en particulier, la formation des « professionnels » (au sens anglo-saxon du terme), assurer le « support » des professions. Comme cela est en effet souvent signalé, « si les liens entre professions et universités sont très anciens, la professionnalisation d'un groupe social semble bien devoir passer par « l'universitarisation » de la production, du contrôle et de la transmission des savoirs spécifiques à la profession » (Lang, 1999, p. 43). En effet, « ce qui caractérise le professionnalisme, c'est qu'il se réfère à la légitimité scientifique qui est universelle » (Dubar et Tripier, 1998, p. 82).

Dans la mesure où les deux traits principaux qui font finalement accord chez les sociologues fonctionnalistes à propos des fondements de la profession sont bien : « la compétence, technique et scientifiquement fondée, et l'acceptation d'un code éthique commun » (Dubar et Tripier, 1998, p. 87), les formations professionnelles acquises à l'Université lui donnent un rôle majeur dans la construction de ces groupes sociaux.

On aura, bien entendu, remarqué que la « professionnalisation » dont il s'agit ici ne désigne pas toutes les activités de travail, mais bien celles qui ressortent des « professions », entendues dans une perspective sociologique. Il reste que le monde de la pratique, la finalisation des formations universitaires par un exercice professionnel s'installe très tôt dans l'université américaine, à la différence d'autres contextes nationaux.

UNE CRITIQUE DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES PROFESSIONNALISANTES

C'est d'ailleurs parce que c'est une mission devenue traditionnelle de cette université que le regard que porte Schön sur ces formations est si critique (Schön, 1983). Ces formations universitaires à visée professionnelle ont en effet eu le temps de s'installer, de se développer, de se réformer..., au moins aux États-Unis.

Or, le bilan qui est tiré de cette longue tradition est bien modeste pour Schön puisque la « faillite des experts » que révèlent les années soixante est aussi une faillite du système de formation qui les a produits. La « crise des professions » des années soixante est ainsi très largement pour Schön une crise des Formations Universitaires Professionnalisantes, ce qu'il considère comme la faillite de la « science appliquée » (Saint-Arnaud, 1992).

Partant de la vision traditionnelle de l'utilisation des savoirs par des praticiens, Schön procède à un examen critique de la manière dont on la perçoit habituellement : les savoirs produits à l'université et diffusés par cette dernière auprès de ceux qui occuperont des fonctions nécessitant ces savoirs de haut niveau (ingénieurs, décideurs...) seraient en quelque sorte instrumentés dans une perspective d'application, lorsque les cas d'utilisation professionnelle se présenteraient. Cette perspective suggère l'intégration des savoirs dans des protocoles préétablis, que ces protocoles puissent être transmis en formation, et qu'ils soient utilisables dans un nombre de cas suffisamment important pour qu'ils soient « rentables ». Ils supposent donc la reproductibilité des situations rencontrées par le praticien. Schön critique cette perspective en faisant valoir que ce n'est pas ainsi que les choses se présentent, du moins pour de nombreuses professions (urbanistes, psychothérapeutes, enseignants, architectes...). Pour ces dernières professions, les situations qui se présentent ordinairement aux praticiens sont le plus souvent des situations problématiques, dans le sens où elles échappent à toute rationalité technique *a priori*. C'est même, pour Schön, ce qui définit sans doute la pratique professionnelle par rapport aux autres, que d'être confrontée « normalement » à des cas uniques, non décrits dans les manuels, et non susceptibles de correspondre à des protocoles routiniers. Les raisons de ce décalage entre des protocoles susceptibles d'être appris en formation et les réalités rencontrées par le professionnel peuvent être diverses : la réalité rencontrée peut constituer un cas unique qui n'a jamais été traité en formation ; le problème peut se poser de façon différente de la manière classique ; le protocole peut aussi contenir des valeurs qui sont en contradiction avec celles se trouvant engagées dans la situation réelle.

Pourtant, les professionnels observés par Schön mettent bien en œuvre des comportements ou compétences efficaces en ce sens qu'ils résolvent les problèmes rencontrés. Ces comportements efficaces relèvent pour Schön d'un « art de la pratique » qu'il dénomme « réflexion en action ». Cette réflexion en action se manifeste essentiellement par des réactions adéquates du praticien à des imprévus, ces réactions adéquates s'alimentant à diverses sources : « quand les phénomènes en présence échappent aux catégories ordinaires du savoir en pratique et se présentent comme singuliers ou versatiles, le praticien peut repenser à ce qu'il a tout d'abord compris du phénomène, se critiquer et construire une nouvelle description du phénomène en question. Puis il retournera très vite sur le terrain pour la vérifier. Lorsqu'il se sent coincé dans une situation problématique qu'il ne peut transformer rapidement en un cas contrôlable, il peut restructurer le problème.

Lorsqu'il fait face à des exigences à première vue incompatibles ou contradictoires, il peut réagir en se demandant comment la situation a été appréciée par lui ou par d'autres. Si dilemme il y a, il pourra l'attribuer à la façon dont il a posé son problème ou même à la façon dont il a construit son rôle... » (Schön, 1994, p. 91).

Cette pensée en action et non après coup, cet « agir réflexif » est un savoir tacite qui s'actualise dans l'action et qui nécessite de toutes façons les savoirs scientifiques, mais re-contextualisés par le praticien. On peut en conclure que la perspective développée par Schön est très critique par rapport au modèle traditionnel de la profession dans lequel « les professions sont des médiatrices entre la science et la société et transforment la recherche en progrès social » (Schön, 1994, p. 398). En même temps, Schön montre « qu'il existe des praticiens professionnels capables de réfléchir en cours d'action sur leurs propres structures et sur leurs propres théories en action » (Schön, 1994, p. 414).

Les conséquences d'une professionnalisation entendue comme exercice d'une activité fondamentalement réflexive peuvent être importantes du point de vue des pratiques de formation. La formation à cette posture peut impliquer en effet que l'acquisition des compétences professionnelles se fasse selon des modalités qui favorisent la prise de recul nécessaire à l'analyse de son activité. Si les stages conservent une place essentielle pour ce type de formation, leur signification n'est pas la même que dans le cas de la « science appliquée » puisqu'il devient d'abord le lieu où le stagiaire prélève le réel qu'il transforme ensuite en situations de réflexions. Dans cette logique, les enseignements dispensés à l'Université ne revêtent plus la même signification que dans le cadre du « paradigme applicationniste » : ces enseignements devraient² s'inscrire dans le processus global de constitution d'une expertise par la voie de la résolution de problèmes. L'écriture professionnelle est, potentiellement, d'une grande importance dans ce modèle de formation puisqu'elle offre la possibilité d'articuler dans un même objet, l'expérience acquise sur le terrain d'exercice de la professionnalité ainsi que les références fournissant les éclairages théoriques nécessaires à une bonne intelligibilité de la situation.

Elles peuvent aussi être importantes au niveau de la recherche. La professionnalisation envisagée dans le cadre du paradigme réflexif oriente la recherche du côté des savoirs professionnels, ne serait-ce que pour faire sortir les éléments de rationalité qu'ils contiennent de la délibération privée dans laquelle ils s'inscrivent le plus souvent aujourd'hui (Raymond et Lenoir, 1998, p. 66).

Cette analyse a le mérite de pointer le fait que les Formations Universitaires Professionnalisantes ne sont pas nécessairement une réponse universelle à tous les problèmes rencontrés : ce n'est pas la panacée. La crise des formations, même professionnalisantes, exprime un certain nombre d'insatisfactions que l'on retrouve dans les pays de vieille tradition Universitaire Professionnalisante, mais aussi dans les autres. En effet, toutes les formations, et pas seulement les formations universitaires, vivent aujourd'hui un malaise qui s'exprime notamment dans les facultés de médecine, dans les écoles d'ingénieurs et plus généralement dans ce segment de l'enseignement supérieur qui se trouve impliqué dans les formations professionnalisantes. Partout en effet on retrouve les mêmes critiques de la part des étudiants, mais aussi de la part des usagers et des milieux professionnels : les formations resteraient trop longtemps trop théoriques, elles ne favoriseraient pas assez l'insertion professionnelle, elles n'assureraient pas la mise en place des

² Le conditionnel est destiné à souligner le fait que le modèle développé est sans doute encore peu présent dans les pratiques actuelles de formation.

gestes professionnels efficaces, elles n'offriraient pas assez de savoirs utiles dispensés au bon moment.

On doit compléter ce panorama critique par la question des acteurs concernés par ces formations. En France notamment, les seules légitimités reconnues dans les formations universitaires à visée professionnelle se ramènent à deux grands types d'acteurs : les enseignants chercheurs, qui tirent leur légitimité de leur proximité avec la recherche, et les professionnels, qui tirent cette légitimité de leur proximité avec le terrain d'exercice de la professionnalité visée. De ce fait, la place des autres formateurs (en particulier les enseignants de statut second degré) fait aujourd'hui problème, ce problème ne pouvant plus être ignoré du fait du poids acquis par cette troisième catégorie d'acteur dans les dispositifs universitaires. Il faut rappeler en effet que le nombre des enseignants de statut second degré atteint aujourd'hui un niveau significatif : plus de 16 % du total des personnels enseignants du supérieur (*Repères*, 2006). Cette question, qui est donc loin d'être spécifique aux IUFM, voit son actualité redoublée par l'intégration des IUFM dans l'Université, cette intégration se traduisant, entre autres, par l'arrivée massive de cette « troisième catégorie » d'acteurs de la formation qui se vivent souvent comme des référents pour la mise à distance des pratiques, plus que comme des transmetteurs de savoirs ou des « compagnons expérimentés ».

DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES PROFESSIONNALISANTES À VISÉE RÉFLEXIVE : QUELLES ORIENTATIONS ?

Cette question de la formation à la réflexivité en contexte universitaire pose une série de questions et invite à formuler quelques pistes de réflexion exploratoires.

Le premier problème est celui de *l'horizon lui-même de la formation*, ou, en d'autres termes, le choix d'un modèle de professionnalité parmi plusieurs modèles possibles : « praticien artisan, praticien réflexif, acteur social, technicien, maître instruit... » (Paquay, 1994). Cette question est, bien entendu, cruciale puisqu'il existe plusieurs types de professionnalités possibles et par conséquent, plusieurs formations envisageables. Il serait imprudent en effet de sous-estimer l'impact du choix de ces modèles de professionnalité. Si l'on prend le seul exemple du problème de la régulation de l'activité (Freidson, in : Dubar et Tripiet, 1996, p. 126), on peut en effet identifier différents types idéaux de contrôle du travail. Or, si l'on s'appuie sur les trois types dégagés par Freidson (« le contrôle par les managers : c'est celui de la bureaucratie ; le contrôle par les consommateurs : c'est le modèle libéral du marché ; le contrôle par les travailleurs eux-mêmes : c'est celui du professionnalisme. ») on s'aperçoit aisément que les enjeux du choix d'un modèle de professionnalité ne sont pas neutres.

De façon corollaire, la question du contrôle des savoirs sur lesquels fonder l'action professionnelle est elle aussi lourde de conséquences : « la formalisation d'un savoir d'action pédagogique peut donc être au cœur d'une stratégie de professionnalisation de l'enseignement. Celle-ci veut asseoir une base de connaissances spécifiques à l'enseignement et donner une place plus grande aux enseignants dans le système éducatif. Formalisation des savoirs et pouvoir accru des ensei-

gnants sur leur travail vont donc de pair. Il s'agit cependant d'un pouvoir collectif, fondé sur un savoir explicite, public, débattu et validé. Ceci est assez différent de la situation actuelle » (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 32).

De fait, « le discours sur la professionnalisation peut menacer les cadres scolaires intermédiaires, si les responsabilités sont transférées sur les enseignants ou les équipes d'écoles... » (Raymond et Lenoir, 1988, p. 60), ce qui rend probable pour ces deux auteurs une résistance de la bureaucratie scolaire à la professionnalisation de l'enseignement

LES CONTRAINTES SPÉCIFIQUES À L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

La question du choix du dispositif global de formation se pose aussi en relation avec la nature de l'alternance proposée : l'une des difficultés importantes rencontrées dans les formations universitaires professionnalisantes à visée réflexive, réside dans la validation d'un modèle d'alternance satisfaisant aux différentes contraintes introduites par l'adoption de ce modèle. On peut souligner en particulier la problématique des modalités de transmission des savoirs en contexte de formation professionnelle, modalités qui ne sont pas identiques aux formations à visée académique

Il faut par ailleurs ajouter qu'à ces difficultés s'ajoutent les contraintes spécifiques aux formations qui visent ce que l'on appelle « l'alternance intégrative » (Malglaive, 1990) en référence aux pratiques d'alternance les plus fréquentes qui se contentent le plus souvent de juxtaposer les temps de formation.

En premier lieu se pose la question des acteurs : on le sait depuis longtemps, dans toute formation en alternance, il existe des types d'acteurs différents, caractérisés par des positionnements différents par rapport à la formation (positionnement lui-même associé à leur place sur le terrain d'exercice de la professionnalité, par exemple des Professeurs d'IUFM, des maîtres formateurs ou maîtres de stage, des directeurs d'écoles, des inspecteurs...); il faut donc accepter que ces acteurs différents et néanmoins nécessaires, aient des points de vue différents sur le même objet (la formation) ce qui impose alors un travail d'articulation, de mise en cohérence, d'intégration. Peut-être est-ce à ce niveau que l'on peut faire l'hypothèse qu'un travail d'ingénierie est nécessaire, travail qui n'a jamais été posé en tant que tel (par exemple dans le statut des enseignants du supérieur) comme consubstantiel, nécessaire à toute Formation Universitaire Professionnalisante.

En second lieu, la question du stage et de sa place dans l'économie générale de la formation : à partir du moment où le stage, nouvelle dimension essentielle d'une formation universitaire, s'inscrit dans le cadre d'une alternance intégrative, sa place et sa fonction de « lieu d'application » sans disparaître complètement, a tendance à diminuer au profit d'un autre rôle : celui de lieu d'émergence des questions et de validation des hypothèses d'action. De ce fait la notion d'expertise relative au suivi des stages prend tout son sens et requiert que l'on s'interroge sur l'ingénierie du stage : caractérisation des types de stages, définition des contenus de stage, mise en stage, suivi et accompagnement des stages, bilans...

En troisième lieu, les Formations Universitaires Professionnalisantes convoquent aujourd'hui des pratiques de formation spécifiques dont la maîtrise ex-

perte ne découle pas logiquement du rapport à la recherche, à la profession ou à l'enseignement (du moins dans ses formes traditionnelles) : comme exemple de cette « nouvelle expertise », on pourrait citer un objet aujourd'hui en pleine expansion dans l'enseignement supérieur : le portfolio numérique. Le PortFolio Numérique (PFN) place en effet le formateur et le formé dans des rapports très différents du rapport pédagogique traditionnel. Le PFN s'organise d'abord autour des compétences et non des connaissances ; la formation des compétences n'est pas du seul ressort de la formation formalisée ; la validation des compétences est importante mais peut être déconnectée de la formation des compétences ; la responsabilité du formé vis-à-vis de ses processus d'apprentissage est fortement reconnue...

Ces dimensions supposent sans doute des évolutions culturelles chez certains formateurs ; elles supposent aussi des aptitudes spécifiques comme en témoigne aujourd'hui l'observation des pratiques de Validation des Acquis de l'Expérience.

Ces évolutions impliquent-elles un regard particulier sur la formation des enseignants, par rapport à d'autres professionnalisations ?

Ce n'est pas certain : les questions relatives aux stages, à leur suivi, à l'écriture professionnelle et au mémoire professionnel, etc. ne sont pas spécifiques de la formation des enseignants. Il existe cependant un aspect qui demeure très particulier à la formation professionnelle des enseignants en France : c'est une formation universitaire à l'issue de laquelle il n'existe presque qu'un employeur, cet employeur étant l'état. Cela entraîne des responsabilités nouvelles mais aussi des contraintes, en particulier dans les inévitables interlocutions devant exister entre la formation universitaire et les instances académiques (rectorat, Inspections Académiques...)

QUELS OUTILS DE FORMATION ?

Ces modalités impliquent l'élaboration et l'utilisation d'outils de formation qui ne sont pas toujours actuellement pleinement inscrits dans les logiques universitaires : analyses par problèmes, écriture professionnelle, simulations de pratiques, portfolio de formation...

L'*Apprentissage Par Problème* désigne aujourd'hui une thématique et un ensemble d'expériences développées notamment depuis une dizaine d'années à l'Université de Sherbrooke (Québec) d'abord dans la faculté de médecine, puis dans d'autres formations (ingénieurs...). L'APP vise à substituer une logique de formation centrée sur les problèmes professionnels à résoudre, à la logique traditionnelle des formations appliquées (cours puis application), critiquée pour les raisons évoquées précédemment.

Le Mémoire professionnel désigne un outil de formation qui existe depuis plus de 30 ans dans certaines formations françaises (enseignement, travail social...) ; il vise à utiliser l'expérience de travail (en l'occurrence le stage) pour la formation à des compétences professionnelles par l'utilisation et le développement d'une réflexivité étayée par le recours à l'écriture professionnelle.

L'analyse de pratiques désigne plutôt une famille de pratiques de formation, avec notamment deux grandes variantes (analyse de la pratique ou analyse du praticien). L'objectif est cependant toujours de favoriser la mise à distance de sa

pratique par le novice ou le formé, mise à distance qui doit permettre d'identifier des écarts (entre le prévu et le réalisé, le prévu et le souhaitable, le réalisé et le souhaitable...).

Le problème de ces nouvelles pratiques de formation est qu'elles s'inscrivent en rupture avec les formations ordinaires, qu'il s'agisse des formations universitaires académiques mais aussi des formations professionnelles traditionnelles (IUT, écoles d'ingénieurs...) et posent donc des problèmes de formation pour de nombreux acteurs de la formation.

QUELS ACTEURS ?

La question des acteurs de la formation se pose bien entendu en référence aux questions précédentes, et conduit à s'interroger sur l'« équipement » nécessaire à un formateur universitaire opérant dans une visée de professionnalisation. Cette question rejoint celle du statut des formateurs, dont il faut rappeler la position ambiguë, entre le monde des praticiens et celui des employeurs (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 28). La question du statut peut conduire à redéfinir les missions des personnels ou de certains personnels, faire évoluer les statuts existants ou en créer d'autres.

La question peut aussi être posée dans d'autres termes. Par exemple, si l'on s'intéresse au domaine qui est le nôtre (la formation des enseignants), on constate au Québec une autre façon de poser les problèmes liées à la relation théorie pratique : les logiques collaboratives (y compris dans la recherche) inscrivent cette relation dans un lien contractuel entre l'Université et les écoles (ou les commissions scolaires). La Formation Universitaire Professionnalisante devient alors le résultat d'un accord contractualisé entre la profession et un service, une instance qui est mandatée pour réaliser la mission de formation. Des questions telles que la qualité de la formation, la qualité de l'insertion professionnelle... deviennent alors des questions communes aux deux institutions et font l'objet d'un processus constamment négociés. Mais, dans ce type de situation, il existe un préalable : une grande autonomie des deux instances qui disposent de marges importantes au niveau de la définition de leur action, de l'allocation des ressources. Cette autonomie n'existe pas actuellement en France.

Du point de vue des Formations Universitaires Professionnalisantes, deux problèmes peuvent finalement être posés comme fondamentaux, si l'on se place du point de vue des acteurs de la formation :

- le problème des caractéristiques d'une Formation Universitaire Professionnalisante au regard de ce que nous connaissons des formations académiques traditionnelles, mais aussi des problèmes rencontrés par les formations universitaires à caractère traditionnellement professionnalisant (médecine, etc) ;
- en second lieu, la question des contraintes spécifiques liées à l'adoption, dans le cadre de l'enseignement supérieur, d'une alternance intégrative exigeante au regard de l'articulation des acteurs de la formation.

Le premier problème renvoie à l'ensemble des enseignants du supérieur, quelque soit leur statut (enseignants chercheurs ou non).

Le second aussi dans une certaine mesure ! Mais il peut concerner plus spécifiquement les enseignants qui sont en recherche d'une nouvelle légitimité.

Gilles BAILLAT

IUFM de Champagne Ardenne
Laboratoire d'Études et de Recherches
sur les Professionnalisations
JE 2537

Abstract : This article presents the ground principles of academic training programmes with professionalizing objectives and describes various types of contexts in which this training can take place. The outcomes are criticized in a manner which suggests that training should aim at developing reflexivity, which in an academic context raises questions about current academic professionalizing programmes : What does the future hold for these programmes ? Which training principles should be selected, knowing that professional internships should be promoted ? What kind of tools should be created ? And who should be in charge of such programmes ?

Keywords : University education towards profession — reflexivity — professionality — device of training — practices of training.

Bibliographie

- BAILLAT G. (2005) « Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante » – in : *La profession enseignante au temps des réformes* (219-243). Éditions du CRP, Université de Sherbrooke
- DUBAR C. & Tripier P. (1998) *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- LANG V. (1999) *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- LESSARD C. & BOURDONCLE R. (1998) « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites » – in : D. Raymond et Y. Lenoir (eds.) *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (Pages 11-34). Bruxelles : De Boeck.
- MALGLAIVE G. (1990) *La formation des adultes*. Paris : PUF.
- RAYMOND D. & LENOIR Y. (1998) « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe » – in : D. Raymond et Y. Lenoir (eds.) *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (Pages 47-102). Bruxelles : De Boeck.
- Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (2006) Paris : MENESR
<http://www.education.gouv.fr/cid5489/reperes-et-references-statistiques.html>
- SAINT-ARNAUD Y. (1992) *Connaître par l'action*. Montréal : PU de Montréal.

- SCHÖN D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- PAQUAY L. (1994) « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » – *Recherche et Formation* 15 (7-34).