UNE LECTURE DE DISPOSITIFS DE FORMATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR A PARTIR DES DYNAMIQUES PROFESSIONNALISANTES QU'ILS INDUISENT

Mehdi Boudjaoui

Université de Lille I
CUEEP/Département Sciences de l'Education
Cité scientifique
F-59655 Villeneuve d'Ascq
mehdi.boudjaoui@univ-lille1.fr

Mots-clés : *professionnalisation, enseignement supérieur, développement professionnel*

Résumé. *Les approches sociologiques ont tendance à analyser la professionnalisation de l'enseignement supérieur à partir de la transformation d'une logique de l'offre, en une logique de la demande et de l'évolution des composantes formelles des dispositifs : sélection, référentiel, stages pratiques, intervention de professionnels... Selon nous, ces recherches décrivent des dispositifs simplement professionnalisés. En nous inspirant d'approches multiréférentielles (Wittorski, 2008), nous considérons que la professionnalisation des dispositifs peut s'entrevoir également à partir des dynamiques professionnalisantes qu'ils induisent sur les apprenants. Nous entendons par dynamiques professionnalisantes, le développement professionnel amorcé à l'échelle temporelle d'une formation de l'enseignement supérieur. C'est à partir du repérage de ces dynamiques professionnalisantes, parfois non intentionnelles, que nous pouvons penser la réingénierie des formations. Nous nous proposons d'analyser de cette façon deux dispositifs de l'enseignement supérieur : une école d'ingénieurs en aménagement paysager et un master en entraînement sportif de la filière des STAPS.*

Si les rhétoriques socioprofessionnelles (Le Boterf, 2008) appellent continuellement à la professionnalisation de l'enseignement supérieur, et principalement de l'université, il faut bien admettre que ces institutions sont soumises à des logiques contradictoires. Depuis des décennies, les universités françaises ont été incitées à passer d'une logique de l'offre à une logique de la demande (Mignot Gérard & Musselin, 2001, Maillard & Veneau 2006), et à renforcer ainsi la professionnalisation de leurs formations. Cependant, l'importance grandissante d'un marché globalisé de l'éducation supérieure, et la prégnance de plus en plus forte de standards internationaux européens ou anglo – saxons (harmonisation des grades de diplômes, accréditations, classements) semblent favoriser à présent une néo – académisation des formations (Abdessemed, 2007, Godelier, 2005, Jovelin, 2006). Dans ce contexte aux évolutions paradoxales, on peut se poser la question de la manière d'analyser la professionnalisation de dispositifs de formation ? Selon Bourdoncle (2000), plusieurs indicateurs permettent d'appréhender cette professionnalisation : la sélection des étudiants, la rédaction des programmes, la place des stages pratiques, les interventions de professionnels,... Dans notre approche, ces caractéristiques sont plutôt révélatrices des intentions de transformation des processeurs de la formation. Néanmoins, nous pouvons nous demander si la professionnalisation de ces composantes formelles est suffisante pour améliorer le développement professionnel des étudiants ? En effet, nous émettons l'hypothèse centrale qu'il peut exister un décalage entre les intentions d'une offre de formation et les usages qu'en font les apprenants. Selon nous, c'est à partir de l'observation des usages effectifs du dispositif par les apprenants, et donc des dynamiques professionnalisantes qu'il induit, que l'on peut émettre des hypothèses sur son potentiel professionnalisant. Nous définissons ici la dynamique professionnalisante comme le processus intermédiaire entre l'apprentissage situé et le développement professionnel. A ce titre, ces dynamiques professionnalisantes constituent selon nous des indices d'une professionnalité en construction à l'échelle temporelle d'une formation de l'enseignement supérieure. Afin de les repérer chez des apprenants, nous nous intéressons principalement à trois types d'activités qui peuvent

émerger dans un cadre formel, informel ou non formel : l'action professionnelle, les confrontations sociocognitives à finalité réflexive et la production de savoirs. Si le modèle de l'alternance à visée intégrative sert de modèle de décadrage, nous le dépassons car il nous semble que ces dynamiques professionnalisantes peuvent apparaître de manière non intentionnelle dans des dispositifs non pensés dans ce schéma. Dans cette communication, nous souhaitons revenir tout d'abord sur les différences entre dispositifs professionnalisés et dispositifs professionnalisants. Ensuite, nous analyserons dans deux études de cas la manière dont ces dynamiques professionnalisantes apparaissent : une formation d'ingénieurs en aménagement paysager par alternance et par apprentissage par problème (APP), et un master en entraînement sportif d'une faculté des sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS).

1. La professionnalisation de l'enseignement supérieur : entre dispositifs professionnalisés et dispositifs professionnalisants

1.1 L'approche par la professionnalisation des processeurs : les dispositifs professionnalisés

Dans le contexte français, en parallèle du système des grandes écoles, des écoles professionnelles sanitaires et sociales, des facultés de médecine, l'enseignement supérieur professionnalisé s'est développé de manière importante à la fin des années soixante. Une multitude de nouveaux diplômes, allant du premier cycle au troisième cycle, ont vu le jour à l'université (Mignot Gérard & Musselin, 2001). Dans les années quatre vingt-dix, les pouvoirs publics ont autorisé ensuite la création des Nouvelles Formations d'Ingénieurs (NFI) en dehors du parcours élitiste des classes préparatoires, puis l'extension de l'alternance à l'enseignement supérieur dans le cadre juridique de l'apprentissage. A travers cette évolution, nous pouvons nous poser la question de la nature de la professionnalisation qui est en marche depuis plusieurs décennies ?

La distinction de Bourdoncle (2000) entre formation générale et formation professionnelle peut nous donner quelques indications sur le contenu de cette professionnalisation. Il nous propose ainsi quelques indicateurs de la professionnalisation d'un dispositif :

- L'introduction d'une sélection à l'entrée,
- L'organisation du groupe en « promotion »,
- La rédaction des programmes sous forme de compétences,
- L'intégration de stages pratiques,
- L'implication d'intervenants professionnels dans les enseignements,
- La création d'une dynamique de réseaux (associations d'anciens, employeurs),

Implicitement, le modèle que propose Bourdoncle (2000) est assez mimétique de celui de l'enseignement supérieur extra-universitaire. Dans cette approche, les concepteurs vont s'attacher à « professionnaliser » les processeurs de la formation, c'est-à-dire les composantes formelles du dispositif. Pour expliquer ces évolutions, certains chercheurs évoquent des tentatives de transformation d'une logique de l'offre centrée sur les préoccupations académiques, en une logique de la demande où le système éducatif tente d'articuler les formations avec l'environnement socioprofessionnel (Mignot Gérard & Musselin, 2001). Néanmoins, comme l'attestent différents auteurs (Mignot Gérard & Musselin, 2001, Maillard & Veneau, 2006, Le Boterf, 2008), la création de ces diplômes professionnels va plus répondre à des logiques endogènes à l'institution universitaire qu'à une demande extérieure. En effet, la co-constrution des formations avec le monde professionnel restera exceptionnelle. La rédaction sous forme de compétences des maquettes résulte souvent de la simple traduction professionnelle de référentiels disciplinaires, et vise principalement à passer les évaluations de la tutelle ou du répertoire national des compétences professionnelles (RNCP). *In fine*, ces créations répondent plus à des logiques internes comme attirer de nouveaux publics, trouver des débouchées pour des étudiants issus des sections générales ou bénéficier de nouveaux financements (formation continue, apprentissage…). Cependant, nous pouvons nous poser la question des effets de ces changements sur les pratiques pédagogiques ? En effet, selon Le Boterf (2008) et d'autres auteurs (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay &, Vignon, 2009), l'intervention de professionnels est organisée de manière peu cohérente avec le

reste de la formation. L'alternance qui reste marginale, malgré l'extension de l'apprentissage à l'enseignement supérieur, est souvent juxtaposée. La pédagogie transmissive et les évaluations sommatives sont dominantes. Le découpage disciplinaire est prépondérant dans les cursus alors que la résolution de problèmes en situation professionnelle ignore les frontières disciplinaires (Geay. 1998). Nous nous posons ici la question des effets de ces dispositifs sur le développement professionnel des apprenants. Nous allons nous intéresser à quelques réflexions, parfois ancienne, sur la formation des médecins, des cadres, des dirigeants et des ingénieurs.

Ainsi, dès les années soixante à l'Université Mc Master à Hamilton au Canada, H.S. Barrows, professeur de Neurobiologie (Hunot-Clairefon, 1996) observe que les enseignements ex-cathedra à dominante déductive freinaient considérablement l'apprentissage chez les étudiants en médecine du raisonnement clinique plus inductif et abductif. A partir des années 80, la formation des cadres et des dirigeants d'entreprise fut également fortement critiquée. Plusieurs auteurs comme Mintzberg (1990), Actouf (1994), et plus récemment Hahn, Alexandre-Bailly, Geay &, Vignon, (2009) ont mis en évidence les effets pervers du recours abusif à la méthode des cas, aux contenus fortement instrumentaux, et à la faible intégration de l'expérience en vraie grandeur dans la formation. Selon ces auteurs, cette approche de la formation des managers est à l'origine du développement d'une conception de plus en plus technocratisée du management qui exclue complexité humaine et réflexion éthique. Sans entrer dans le détail de la pédagogie, Michel Crozier (1995) avait fait un bilan comparable de la formation de l'école nationale d'administration (ENA) ou de l'école polytechnique qui maintiendrait une forme de conformisme dans la prise de décision politique chez les élites françaises. D'ailleurs, nous pouvons nous poser la question du moment opportun du développement professionnel d'un cadre : pendant ou à l'issue de sa formation initiale ? A ce titre, Georges Charpak (1997), le prix Nobel de Physique 1992, explique comment, diplômé de l'école des mines, il a réellement débuté son apprentissage professionnel au début de sa carrière avec des techniciens de laboratoire, à la différence de ses collègues allemands qui étaient opérationnels dés leur embauche.

Nous voyons ici que l'analyse des dispositifs de formation à partir de leurs composantes formelles n'est pas suffisante pour statuer sur leur potentiel professionnalisant. En effet, l'existence d'une sélection à l'entrée, la rédaction sous formes de compétences des programmes, la présence de stages pratiques, l'intervention de professionnels dans l'enseignement, l'instauration d'une association des diplômés, même poussées à l'extrême, ne sont pas le gage de processus professionnalisants pour de futurs cadres, dirigeants, ingénieurs, médecins. Il nous semble que la professionnalisation d'un dispositif de formation doit plutôt s'entrevoir à partir des processus professionnalisant qu'il génère (Wittorski, 2008).

1.2 Une lecture des dispositifs de formation à partir des dynamiques professionnalisantes induites

1.2.1 Cadre d'analyse du potentiel professionnalisant d'un dispositif de formation

Nous définissions l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) d'une formation comme le dispositif de développement des compétences conçu à partir de situations professionnelles, occupationnelles, éducatives et personnelles. Ces situations peuvent être des situations de travail, y compris des situations de gestion[1] dans l'acception de Girin (1990), des situations pédagogiques ou didactiques, voire des situations vécues dans le « tiers – temps » de l'apprenant. Nous dirons que cette offre de professionnalisation constitue le dispositif ou l'artefact dans le sens de Simon (1991) ou Pastré & Rabardel (2005). Il est porteur de significations pour autrui. Il constitue un potentiel générant de développement, pour reprendre une terminologie issue de la recherche – action (Liu, 1997). Les activités de l'apprenant au sein de cette offre de professionnalisation vont constituer le système d'usages plus ou moins « professionnalisant » qui peut être parfois en décalage par rapport

[1] Une situation de gestion se présente lorsque des participants sont réunis et doivent accomplir, dans un temps déterminé, une action collective conduisant à un résultat soumis à un jugement externe

aux intentions des concepteurs. A partir des activités productives et constructives (Pastré & Rabardel, 2005) relatives à ces usages, nous pouvons émettre des hypothèses sur le développement professionnel futur du sujet. Nous entendons par développement professionnel les transformations cognitives, socio – affectives et identitaires d'un sujet au cours d'une partie de sa vie professionnelle. Ce développement professionnel peut être issu selon Wittorski (1998) de plusieurs processus : l'action, la combinaison de l'action et de la réflexion, la réflexion sur et pour l'action, l'acquisition de savoirs théoriques. En nous inspirant de cette approche, nous proposons d'analyser le potentiel professionnalisant d'une formation professionnelle à partir de repères constitués par les dynamiques professionnalisantes induites. Comme nous l'avons vu, par dynamiques professionnalisantes nous entendons des processus de transformations du sujet, intermédiaires entre l'apprentissage situé et le développement professionnel.

1.2.2 Les dynamiques professionnalisantes de l'action professionnelle

L'action en situation professionnelle constitue à notre sens le point de départ du développement professionnel de futurs cadres. Aussi, dans l'analyse d'un dispositif de formation, il nous semble important de repérer l'ensemble des activités professionnelles ou occupationnelles plus ou moins institutionnalisées qu'il favorise, autorise, ou tout du moins, n'entrave pas. Cela peut être des périodes d'activité professionnelle instituées dans le dispositif (stages pratiques, phases d'alternance en entreprise) ; des activités professionnelles non prévues par le dispositif (emplois étudiants) ; des occupations institutionnalisées ou non dans le dispositif (vie associative) ; des activités professionnelles plus ou moins simulées (projets étudiants, jeux d'entreprise, junior entreprise, apprentissage sur simulateur…). La question à se poser est celle de la place laissée aux apprentissages expérientiels en vraie grandeur, plus ou moins assisté, au regard de l'activité professionnelle future ? En effet, ces derniers permettent le développement d'un premier type de compétences : les compétences incorporées à l'action (Leplat, 1995), les compétences tacites (Nonaka & Takeuchi, 1997) qui peuvent devenir de « routines ». La répétition, mais aussi la variété des situations professionnelles vécues, et la stabilité relationnelle du milieu (Leplat, 1980) semblent être déterminantes pour l'acquisition et le renforcement de ces compétences. De plus, comme l'attestent les partisans du « *learning by doing* » tels Dewey (1993), l'apprentissage expérientiel semble produire plus de significations pour l'apprenant que l'enseignement scolaire. Néanmoins, nous sommes d'accord avec Giordan (1998) pour affirmer qu'il trouve très rapidement ses limites, car l'action reste souvent contextualisée dans le temps et dans l'espace. En reprenant les théories de Vygotski (1997), nous estimons qu'il peut exister une première « zone proximale de développement », c'est-à-dire un différentiel entre les apprentissages par essais – erreurs générateurs de compétences incorporées ou tacites, et l'exercice en groupe de la pensée sur les actes (Wittorski, 1998) qui permet de développer une compétences plus intellectualisées et transférables dans des situations nouvelles.

1.2.3 Les dynamiques professionnalisantes de la confrontation sociocognitive sur l'action

Les situations de confrontation sociocognitive correspondent à des contextes d'échanges en groupe sur l'expérience qui permettent à des savoir-faire ou des connaissances tacites d'être explicitées (Nonaka & Takeuchi, 1997), et transformés en savoirs communicables (Lerbet, 1993), c'est-à-dire en savoir d'action (Barbier, 1996). Il s'agit de conflits sociocognitifs dans le sens de Vygotski (1997) destinées à permettre des réflexions rétrospectives sur l'action ou anticipatrices de changement sur l'action (Wittorki, 1998). Nous retrouvons ces situations de confrontations sociocognitives à visées réflexives dans des contextes formatifs : l'analyse de pratiques, les débriefings de simulation ou d'observation, les plans d'études et les retours d'expériences dans la pédagogie de l'alternance, etc. Dans un contexte professionnel, ces processus émergent dans le cadre de groupes de résolutions de problèmes, de groupes de progrès, de cercles de qualité, de groupes projet, de communautés de pratiques, etc. Des travaux sur l'autodidaxie (Gehin, 1990, Le Meur, 1993) tendent à démontrer que ces confrontations sociocognitives peuvent se produire également de façon informelle grâce à des discussions avec des experts, des fournisseurs, des clients, par la participation à des salons professionnels, etc. *In fine*, ce sont des compétences sur les

processus d'action (Wittorski, 1998) qui sont développées par ce biais. Selon Barbier et Galatanu (2004), l'énonciation des savoirs d'action favorise la plasticité des compétences incorporées et leurs élargissements à d'autres champs de pratiques. Dans l'analyse de la dynamique professionnalisante d'un dispositif de formation, il convient de repérer où les apprenants énoncent et exploitent leurs expériences oralement et/ou par écrit (carnet de bord, portfolio, histoire de vie...). Selon nous, il existe une seconde zone proximale de développement entre ces apprentissages par la pratique réflexive et la production de savoirs intelligibles pour autrui.

1.2.4 La dynamique professionnalisante de la production de savoirs

Nous utilisons la notion de production de savoirs comme antonyme de consommation de savoirs. Il reflète ici le processus par lequel un sujet développe un savoir interface entre des connaissances tacites explicitées à travers des savoirs d'action et des savoirs théoriques. Pour Lerbet (1993), ce processus de production de savoirs révèle l'autonomisation du sujet car il permet à celui-ci d'intérioriser cognitivement la complexité de son environnement. La production de savoir peut prendre la forme d'une modélisation (Le Moigne, 1995) d'un vécu professionnel, c'est-à-dire la construction symbolique à partir de la laquelle un sujet peut comprendre une situation et anticiper les conséquences de ses actes dans celui – ci. Cette production de savoir peut viser également l'élaboration de la structure conceptuelle d'une situation de travail qui combine concepts scientifiques et concepts pragmatiques (Pastré, 1999). La production de savoirs nous renvoie également au développement de savoirs actionnables définit par Argyris (1995) comme étant un savoir valable pouvant être mis en acte dans la vie quotidienne. Dans un contexte formatif, cette production de savoirs peut être facilitée par les travaux écrits qui amène les apprenants à concevoir des modèles pour résoudre des situations – problèmes vécues : mémoire professionnel, rapport d'études, thèse clinique, etc.

2 Le potentiel professionnalisant de deux dispositifs de l'enseignement supérieur : une école d'ingénieurs en aménagement paysager et un master universitaire en entraînement sportif

2.1 Méthodologie

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas que nous définissons comme l'étude spatiale et temporelle d'un phénomène complexe par les conditions, les événements, les acteurs et les implications (wacheux, 1996). L'étude de cas est assez bien adaptée aux démarches compréhensives (Yin, 1994) car elle permet la mise en évidence des processus et de l'enchaînement d'événements qui ont généré le phénomène. Dans notre recherche, nous avons choisi des cas qui constituent des configurations extrêmes, voire peut être un peu « caricaturales ». Nous partons de l'hypothèse que c'est dans ces cas atypiques que l'on peut observer l'amplification de processus qui peuvent apparaître de manière plus discrète dans des dispositifs plus courants. Ces cas sont :

- La « caricature » d'une formation professionnalisante : une nouvelle formation d'ingénieurs (NFI) conçue en partenariat avec une branche professionnelle d'un secteur connexe à l'agriculture (l'aménagement paysager), et qui articule deux modalités pédagogiques : l'alternance et l'Apprentissage Par Problème (APP).
- La « caricature » d'une formation professionnelle « applicationniste » : un Master Professionnel des STAPS dans un secteur professionnel aux débouchées incertaines : les métiers de l'entraînement sportif.

Dans ces dispositifs, nous avons « triangulé » plusieurs types de méthodes qualitatives : observations participantes ou directes (situations professionnelles ou formatives), entretiens d'explicitation ou compréhensifs avec des apprenants ou leurs tuteurs, et l'analyse documentaire de traces écrites (les productions des apprenants). En termes de données, nous avons croisé ainsi du discours sur l'activité professionnelle ou formative, des observations de comportements en

situations professionnelles ou pédagogiques, et des écrits (mémoire professionnel, dossiers produits pour des unités d'enseignement) produits par des apprenants.

2.2 Le cas de l'école d'ingénieurs en aménagement paysager

2.2.1 Le contexte socioprofessionnel du dispositif

La création de cette école résulte de l'évolution à partir des années 90 des exigences des « donneurs d'ordres » des entreprises de paysages en termes de normalisation : codes des marchés publics, normes de qualité, normes de sécurité, normes d'environnement, etc. Face à ce contexte nouveau, les entreprises de paysage étaient sous qualifiées : seuls 17 % des chefs d'entreprise avaient suivi une formation de niveau supérieur. La branche professionnelle estimait donc son besoin à environ 160 ingénieurs par an. Ces derniers devraient être aptes à conduire des chantiers en aménagement paysager selon des procédés qui se rapprochent du bâtiment et des travaux publics. Après la négociation d'un partenariat entre la branche professionnelle, un lycée horticole privé et une école d'ingénieurs agronomes, l'école a obtenu son agrément par la commission des titres d'ingénieurs en 1992. Elle a ensuite été habilitée pour la formation continue en 1993, puis pour l'apprentissage en 1995. Cette co-construction de la formation avec un milieu professionnel constitue le premier indicateur de l'intégration d'une logique de la demande ; même si certains auteurs qualifient ce genre de pratiques partenariales de « logique de la commande » (Bousquet & Grandgérard, 1996).

2.2.2 L'offre de professionnalisation du dispositif

Les apprentis ingénieurs sont employés pendant trois ans dans une entreprise d'aménagement paysager dans le cadre d'une alternance de trois semaines. En termes d'activités professionnelles, ils sont amenés à participer à des chantiers, puis progressivement à les encadrer, puis à les concevoir en bureau d'études. En troisième année, ils ont à conduire un projet de changement. En plus, entre la première et la seconde année, ils sont amenés à effectuer en groupe l'audit d'une conduite de chantier dans une autre entreprise. Entre la seconde et la troisième année, ils doivent faire un stage dans un bureau d'études à l'étranger. Chaque semaine de formation correspond à une unité de valeur (UV) qui est animée en trois temps sous forme d'APP : une séance d'analyse en sous-groupe d'une situation – problème inspirée de cas réels, une phase de recherche (bibliothèque, centre de documentation, entreprise, internet…), une séance de mise en commun, de confrontation et de validation des réponses. Les apprentis - ingénieurs doivent produire également différents écrits : des mini – mémoires rédigées en sous-groupe pour la validation de chaque UV animée en APP, un rapport d'audit de chantier réalisé en sous – groupe ; quatre mini – mémoires pour le stage en bureau d'études à l'étranger, un mémoire de fin d'études d'environ cent pages sur la conduite d'un projet en entreprise et rédigé individuellement.

2.2.3 Les dynamiques professionnalisantes induites par l'école d'ingénieur en aménagement paysager

La professionnalité de ces ingénieurs ne semble pas poser de problèmes majeurs. La quasi-totalité des apprentis sont embauchés à l'issue de leur contrat d'apprentissage. En termes de compétences, ces apprentis ingénieurs vont développer très rapidement une forme d'autopraxéologie (Le Meur, 1993) que l'on rencontre souvent chez les entrepreneurs et les cadres autodidactes. Ce développement va s'expliquer par la dynamique professionnalisante de la confrontation à des situations professionnelles responsabilisantes (remplacement du chef d'entreprise, gestion d'une filiale…), et à des situations de désordres organisationnels où ils vont jouer le rôle de consultants internes. Face à des problèmes nouveaux, le recours au réseau relationnel (diplômés de l'école, clients, fournisseurs, enseignants,…) va devenir un schème d'action central de ces ingénieurs. Il semble que l'APP semble déterminant dans le développement de cette sociabilité professionnelle. En effet, la résolution d'un certain nombre de situation professionnelle qui nécessitent l'application de savoirs formels (construction d'un ouvrage en béton, conception d'un réseau

d'arrosage ou d'éclairage, élaboration d'un échafaudage …) sera souvent « externalisée » par le biais du recours à ce réseau relationnel. Il semble que cette logique d'intervention semble être un effet de la conjonction de l'alternance et d'une méthode pédagogique active comme l'APP. En effet, dans cette professionnalisation où « l'activisme » pédagogique, issu de situations multiples de confrontations sociocognitives, et l'action professionnelle semblent dominants, la finalité de production et d'appropriation des savoirs devient parfois secondaires et perd parfois un peu de son sens. Ce phénomène d'usure face à la méthode pédagogique est notamment perceptible dans les périodes tendues de la formation. Si la pédagogie transmissive rend potentiellement l'apprenant dépendant du maître, nous émettons l'hypothèse ici que l'APP risque peut-être de le rendre dépendant du groupe.

2.3 Le cas du master en entraînement sportif

2.3.1 Contexte socioprofessionnel du dispositif

L'universitarisation des sciences et techniques des activités physique et Sportives (STAPS) date du début des années 80. A cet époque, c'est la seule discipline universitaire, en dehors de la médecine, à disposer d'un *numerus clausus*. En 1989, la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) va retirer à la filière des STAPS la formation de base des enseignants d'éducation physique et sportive. En 1995, une décision juridique va supprimer le *numérus clausus* et créer un appel d'air important en termes d'inscriptions d'étudiants. Actuellement, le nombre d'étudiants de la discipline oscille autour de 30000. Afin de trouver des débouchées à ces étudiants en dehors de l'enseignement, des diplômes professionnalisées vont être créées dans des spécialités comme le management du sport, l'animation socioculturelle, l'activité physique adaptée et la santé, l'ergonomie et la performance sportive, l'entraînement sportif … Cependant, cette dernière spécialité va entrer en concurrence directement avec les qualifications du ministère de la jeunesse et des sports principalement destinées aux « autodidactes » de l'encadrement sportif et aux sportifs de haut niveau en reconversion. Dans ce contexte, on peut se poser la question des débouchées pour les diplômées d'un master entraînement sportif. En théorie ce diplôme est censé permettre l'accès à différents emplois d'encadrement dans le secteur du sport professionnel ou amateur, de la remise en forme ou du bien être. Cependant, nous pouvons nous interroger sur la reconnaissance de la professionnalité de ces étudiants. Les postes de cadres sportifs, d'entraîneurs ou de préparateurs physiques dans le sport professionnel ou de haut niveau sont rares et nécessitent d'autres qualifications et un parcours sportif reconnu. La préparation mentale est un secteur peu réglementé où les psychologues cliniciens ou les entraîneurs de haut niveau reconvertis dans le développement personnel dominent. Même l'animation sportive en centre de remise en forme nécessite une qualification du ministère de la jeunesse et des sports. Il reste ensuite toute une nébuleuse de métiers en émergence liée au coaching personnel, au « bien-être » et à la santé pour des particuliers ou les salariés d'entreprises. Il semble que beaucoup d'étudiants de ce master entraînement sportif devront entrevoir une carrière dans des emplois atypiques (temps partiel, durée déterminée ou prestations sous statut libéral ou d'auto-entrepreneur) et dans des métiers émergents. Par ailleurs, ces étudiants devront également financer des qualifications supplémentaires.

2.3.2 Offre de professionnalisation du dispositif

En Master 1 ils doivent faire trois stages pratiques éventuellement dans des structures différentes :

- Un micro - stage individuel d'application en préparation mentale de 18 heures,
- Un micro - stage en sous-groupes d'application en préparation physique de 18 heures,
- Un stage individuel principal de 150 heures.

En Master 2, il y a deux stages pratiques :

- Un micro - stage d'application en sous - groupe de préparation nutritionnelle.
- Un stage individuel principal de 300 heures.

Dans ces stages, les étudiants sont mis par l'université dans des postures d'application de techniques apprises en cours en matière de préparation mentale, de préparation physique et de préparation nutritionnelle.

Les enseignements sont animés de manière classique : cours magistraux, travaux pratiques et travaux dirigés. Chaque semestre est organisé autour d'une thématique : préparation mentale (semestre 1) ; préparation physique théorique : biomécanique, physiologie... (semestre 2) ; préparation nutritionnelle (3) ; préparation physique appliquée (semestre 4). Il existe ensuite un certain nombre d'enseignements non reliés au cœur de métier, mais s'inscrivant dans la perspective de la transition professionnelle : étude de marché, création d'entreprise, projet professionnel, etc. La pédagogie est à dominante transmissive sauf en préparation mentale où certaines séances sont animées de manière active (jeux de rôle, simulation). Les intervenants sont des enseignants-chercheurs, des praticiens-chercheurs ou des praticiens. En termes d'écrits, les étudiants doivent réaliser des dossiers individuels et collectifs pour différentes UE : préparation mentale, préparation physique, préparation nutritionnelle dans lesquels ils sont censés décrire et analyser une situation d'application des outils présentés en cours. D'autres dossiers sont demandés à finalité plus prospective pour des modules tels l'étude de marché, la création d'entreprise, le projet professionnel. Pour les stages longs, ils ont à produire deux mémoires professionnels qui ressemblent à un mémoire de recherche clinique médicale ou paramédicale. L'accompagnement réflexif des personnes se limite au suivi des mémoires.

2.3.3 Dynamiques professionnalisantes du master en entraînement sportif

En termes de reconnaissance de professionnalité, aussi étonnant que cela puisse paraître, les statistiques d'emploi tendent à prouver que l'insertion professionnelle des étudiants des filières STAPS est l'un des meilleurs de l'université française. Néanmoins, près de 53 % des étudiants de STAPS quittent définitivement les métiers du sport dans les deux ans après leur entrée dans la vie d'active. Peut – on avancer l'idée de polycompétences développées dans les filières de formation des STAPS ? Par ailleurs, dès le Master 1 entraînement sportif nous avons observé que 50 % des étudiants développaient une forte propension à l'entrepreneuriat (création de club de sport ou de salle de remise en forme, installation comme coach sous statut libéral pour des particuliers ou pour des structures, etc.). Comment expliquer cette ouverture vers la création d'activité ? Les dynamiques professionnalisantes liées ou non au dispositif que nous avons observées sont de plusieurs ordres. C'est en préparation mentale que les apports méthodologiques vont permettre plus facilement des expérimentations en situations professionnelles. Ces expérimentations en vraie grandeur vont pouvoir se faire de manière officielle en stage ou de manière clandestine dans le club sportif dans lequel ces étudiants sont entraîneurs. D'ailleurs, ces expériences vont être à l'origine de création de vocations. En préparation nutritionnelle, le processus est analogue. Par contre, le développement de compétences professionnelles en préparation physique ou dans l'entraînement sportif professionnel ou de haut niveau est beaucoup plus difficile. En dehors de ceux qui sont impliqués dans ce type d'activité de part leur parcours antérieur, la majorité des étudiants ne développera pas de compétences dans ces champs. Au mieux, ils pourront plus ou moins expérimenter quelques pratiques de base dans des clubs sportifs amateurs ou des centres de remises en forme. Cependant, ils ne seront pas confrontés à des situations professionnelles qualifiantes comme par exemple la ré-athlétisation d'un sportif blessé ou la conception d'un plan de préparation annuel en fonction de compétitions majeures. De plus, comme les situations de confrontations sociocognitives à visée réflexive (analyse de pratique, débriefings, retours d'expérience,…) sont inexistantes, les expérimentations de techniques plus complexes de préparation physique ou d'entraînement dans des structures amateurs ou dans des centres de remise en forme ne peuvent pas être accompagnées. Nous nous posons à nouveau la question des dynamiques professionnalisantes qui amènent ces jeunes vers l'entrepreneuriat et la ré-orientation professionnelle ? Selon nous, paradoxalement, c'est grâce aux marges de liberté permises par cette formation que des dynamiques professionnalisantes intéressantes vont apparaître. En effet, comme la présence en cours n'est pas obligatoire, ces jeunes vont cumuler un nombre très important d'activités occupationnelles et professionnelles, la journée, le soir, le week-end, pendant les

vacances scolaires : pratique sportive personnelle, entraînement d'autrui, emploi d'étudiants liés ou non au sport, vie associative, stages pratiques demandés par le Master. C'est à travers ces multiples activités que ces étudiants vont se socialiser de manière profonde à l'implication professionnelle, et à la flexibilité horaire et statutaire. Les mémoires professionnels assez « exigeants » demandés par le dispositif (proches de mémoires de recherche clinique) vont les aider à développer une abstraction de manière autonome. Nous voyons ici que les leviers comportementaux et cognitifs du développement professionnel d'étudiants dans une formation de base de l'enseignement supérieur sont en grande partie non intentionnels. Par contre, il n'est pas certain que le même dispositif transposé dans un autre contexte professionnel soit aussi professionnalisant.

3 Conclusion

Nous voyons à travers ces deux études de cas l'intérêt de penser l'évaluation des dispositifs de formation de l'enseignement supérieur non simplement au regard d'un référent programmatique ou d'un modèle « iconique » de formation, mais également en fonction de références plus larges liées ici aux processus de professionnalisations intentionnels ou non qui sont induits. Penser le caractère professionnalisant d'un dispositif à partir des dynamiques professionnalisantes que les sujets développent a plusieurs avantages. En effet, le repérage de ces usages professionnalisants peut être une voie de réingénierie intéressante car il peut permettre de conserver les processus pertinents tout en réajustant *a minima* d'autres unités actives. Dans le cas de l'école d'ingénieurs en aménagement paysager, nous avons vu le « pôle » didactique de l'APP pouvait être rééquilibré face à la dimension pédagogique (Dalongeville & Huber, 2000). Dans le cas du master en entraînement sportif, l'accompagnement de la réflexivité sur la pratique pouvait être amélioré. A travers ces exemples, nous nous rendons compte que le principe ergonomique qui considère que la conception d'un système se poursuit dans l'usage (Beguin, 2005) peut s'appliquer également en ingénierie de formation.

4 Bibliographie

Abdessemed T. (2007).Le modèle « grande école » dans la compétition mondiale. *Revue Française de Gestion*, 2007/9 n°178-179, 157 - 172

Actouf O. (1994) *Le management entre tradition et renouvellement*. Montréal : Gaëtan Morin

Barbier J.-M. & Galatanu O. (2004). Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ? Paris : L'Harmattan

Barbier J.-M. (Eds) (1996*). Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF

Beguin P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. In *Modèles du sujet pour la conception, dialectiques activités développements*. Rabardel P., Pastré P. (Eds). Octarès : Toulouse, 31-52

Bourdoncle R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n°35, 117-132.

Bousquet N. & Grandgérard C. (1996) Du modèle des grandes écoles aux formations en partenariat. Quelles logiques de modernisation. *Formation Emploi* n°153, 75-84

Crozier M. et Tilliette B. (1995). *La crise de l'intelligence*. Paris : InterEditions.

Dalongeville A. et Huber M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes*. Paris : Chronique sociale.

Dewey J. (1993). *Logique – La théorie de l'enquête.* Paris : Presses Universitaires de France.

Geay A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

Gehin J.-P. Le formel et l'informel en formation continue. *Education Permanente* n°104

Giordan A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

Girin J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode in Martinet A. C. (1990) (Ed). *Epistémologies et Sciences de Gestion*. (p. 141-181). Paris : Economica (1990).

Godelier E. Les élites managériales : entre logiques nationales endogènes et globalisation exogène. *Entreprises et Histoires* 2005/4, n°41, 6-14.

Hahn C., Alexandre-Bailly F, Geay A. & Vignon C. (2008) (Eds). *Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.

Hunot – Clairefond F. (1996). *Former les Nouveaux Managers : une pédagogie originale pour développer leurs compétences. Tout savoir sur la méthode Problem-Based Learning*. Paris : Liaisons

Le Boterf G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. Actualité de la formation permanente n°209, 49-55

Le Meur G. (1993). Dirigeants de PME: autodidaxie ou autopraxéologie. *Éducation Permanente* n°114, 78-79.

Leplat J. (1980). Développement et dégradation des habiletés dans le travail. In *Equilibre ou fatigue par le travail* ? Société Française de Psychologie (Eds). Paris : ESF

Leplat J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education Permanente* n°123. , 101-114

Lerbet G. (1993). *Approche systémique et production de savoir.* Paris : L'Harmattan

Liu M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche – action.* Paris : L'Harmattan.

Maillard D. & Veneau P. (2006), Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « Professionnalisation à l'Université. *Sociétés Contemporaines* n°62, 49-68.

Mignot-Gérard S. & Musselin C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Éducation et Sociétés* n°8, 11-22.

Mintzberg H. (1990). *Le management*. Paris : Editions d'Organisation.

Pastré P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In Carré P. & Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation.* Paris : Dunod,, 404-416

Rabardel P. & Pastré P. (2005) (Eds). *Les modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.

Simon, H.-A. (1991). *Sciences des systèmes, science de l'artificiel*. Paris : Dunod.

Vygotski L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wacheux F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Économica

Wittorki R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation Permanente* n°135, 57-69

Wittorski R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi* n°101, 1-16

Yin R. K. (1994). *Case Study Research – Design and methods*. London : Sage Publications