



Rapport de recherche. Bonus Qualité Recherche

L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université

Le cas des Licences Professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté

Muriel Henry
Ingénieur de recherche
Directrice Plate-forme Insertion Professionnelle. Université de Bourgogne

Maryse Bournel Bosson
Maître de conférences
Laboratoire de psychologie. Université de Franche-Comté

Septembre 2012

Remerciements

Nous tenons tout particulièrement à remercier les 23 responsables de licences professionnelles avec lesquels les rendez-vous, pour conduire cette recherche, ont été aisés à obtenir et agréables à conduire. Cette facilité d'approche et le temps, non compté, qu'ils nous ont consacré témoignent de leur engagement important dans leur mission. Nous espérons que la lecture de ce document et tout particulièrement la partie analyse des résultats sera le reflet des informations et pensées qu'ils ont cherché à nous transmettre au cours des entretiens mais aussi que ce texte viendra nourrir leur réflexion et leurs souhaits de sans cesse améliorer le dispositif de formation dont ils ont la charge sur le plan de la professionnalisation.

Sommaire

Introduction

Contexte de la recherche, formulation des questions de départ

1	Définir la professionnalisation.....	5
1.1	Les finalités de la professionnalisation.....	6
1.1.1	Professionnalisation et emploi	7
1.1.2	Professionnalisation et profession	8
1.1.3	Professionnalisation et compétences.....	9
1.1.4	Professionnalisation et identité professionnelle.....	12
1.1.5	Professionnalisation et métier.....	14
1.1.6	Le concept de professionnalisation : synthèse intermédiaire.....	16
1.2	La recherche de nouvelles conceptualisations de la professionnalisation	17
1.2.1	Au-delà du résultat de l'action : l'entrée par l'activité.....	17
1.2.2	Une conception de l'activité entre production et construction.....	17
1.2.3	Une conception située de l'activité	19
1.2.4	Un modèle piagétien persistant	21
1.2.5	La professionnalisation comme activité triplement dirigée : une conception développementale.....	22
2	Professionnalisation, alternance et insertion.....	24
2.1	Les ingrédients de la professionnalisation	24
2.2	Les sources de la professionnalisation : expérience et savoir ? théorie et pratique ?.....	24
2.3	L'alternance : histoire et diversité	27
2.3.1	La dimension institutionnelle	27
2.3.2	Repères chronologiques sur l'alternance	27
2.3.3	Stage ou alternance ?	29
2.3.4	Différences de degré et de nature sous le vocable « alternance »	30
2.3.5	L'alternance comme mise en tension ?.....	31
2.3.6	L'alternance... des activités : articulation ou rupture ?	32

2.3.7	Perspective dialogique de l'alternance	33
2.3.8	l'alternance et les rapports entre institutions éducatives et monde du travail.....	34
2.4	alternance et insertion	34
2.5	problématique et hypothèses	35
3	Les licences professionnelles à l'Université.....	37
3.1	Historique.	37
3.2	Licence professionnelle et insertion.....	39
3.3	Les licences professionnelles à l'UFC et à l'UB.	40
3.3.1	L'échantillon retenu	41
3.3.2	Méthodologie de la recherche	43
3.3.3	Principaux résultats	43
3.3.3.1	Naissance de la formation	43
3.3.3.2	Statut des étudiants dans la formation : alternance ? stage ? formation continue ?	46
3.3.3.3	Sélection	49
3.3.3.4	Organisation pédagogique de l'alternance.....	52
3.3.3.5	Projet tutoré	55
3.3.3.6	Liens entre tuteurs.....	58
3.3.3.7	Intervention des professionnels dans la formation.....	59
3.3.3.8	Autres modalités de collaboration ou d'articulation entre milieu professionnel et milieu Universitaire	61
3.3.3.9	Evaluation	62
3.3.3.10	Evolution des contenus/Référentiels/compétences/VAE	64
3.3.3.11	Insertion.....	67
4	Discussion	70
4.1	Qu'en est-il de l'approche compétences ?	70
4.2	Qu'en est-il de l'alternance en particulier celle dite intégrative ?	71
4.3	Professionalisation et dialogisme	74
4.3.1	Des dialogues directs entre enseignants et milieux professionnels.....	74
4.3.2	Des dialogues indirects	75
4.4	Perspectives pour l'ingénierie de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur	77
5	Conclusion et perspectives	78
6	Bibliographie.....	82
7	Annexes	89

Introduction

Cette recherche s'inscrit dans le cadre spécifique de l'enseignement supérieur en particulier universitaire qui s'est vu confier une mission désormais explicite d'insertion professionnelle (LRU, 2007) à laquelle s'adjoint la responsabilité de professionnaliser les formations et les étudiants (2006, rapport Hetzel). La question de la professionnalisation à l'université n'est pas nouvelle : l'archétype d'une formation professionnelle est en même temps le fondement de cette institution dans laquelle les formations de médecine et de droit ont pour vocation de préparer les étudiants à des professions bien identifiées. Depuis l'université a évolué notablement mais les derniers développements, inscrits dans la LRU, ont relancé les débats voire les oppositions entre d'une part les tenants d'une université porteuse d'un rôle éducatif au service de la formation des esprits et d'autre part, ceux d'une université devant, dans son dialogue avec le monde du travail, former les professionnels compétents. L'apparente dichotomie, qui se lie, au-delà des conceptions de ce que doit être l'université, à des conceptions des actions à engager, conduit à replacer au cœur des débats le sens pris par le mot professionnalisation. Ce dernier apparaît en effet très polysémique tant dans ses usages sociaux que scientifiques.

La question de départ de cette recherche peut être formulée ainsi : sur quelles conceptions et en lien avec quelles pratiques, la professionnalisation à l'université peut-elle être source et ressource pour le développement de l'institution, de ses acteurs et bien évidemment des étudiants ? Plus précisément, quelles sont les dimensions des dispositifs de formation qui sont revisités lorsque la professionnalisation pénètre voire même s'installe dans les pratiques quotidiennes ? Comment les univers académiques et professionnels dialoguent-ils ?

Nourrie de travaux de recherche et de données empiriques, cette étude a l'ambition de servir un double objectif : participer aux travaux scientifiques engagés dans le domaine de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur et soutenir les démarches d'ingénierie de ces processus. Ne pas dissocier les conceptions théoriques qui se rapportent à la professionnalisation et les usages sociaux qui l'accompagnent constitue en effet l'un des fils conducteur des auteures.

Ce travail se propose de revisiter dans un premier temps les différentes acceptions du terme professionnalisation pour en interroger les fondements et les clarifier. Dans un second temps, à partir du cas des licences professionnelles proposées par les universités de Bourgogne et Franche-Comté, il met à l'épreuve différentes hypothèses sur la manière dont peut se développer, au sein d'une formation universitaire, la construction de la professionnalisation.

1 Définir la professionnalisation

Partons, comme d'autres, de la définition du dictionnaire : le mot « professionnalisation » désigne, en emploi général, « l'action qui permet de prétendre à la maîtrise d'une profession ou d'une activité professionnelle. » (A, Rey, 1998, Le Robert.). Apposons la définition proposée en 1992 par la commission « Professionnalisation des enseignements supérieurs » qui, plaidant

« pour une définition large de la professionnalisation », qualifiait de professionnelle « une formation qui rend apte à exercer une activité économique déterminée ». Entre ces seules deux propositions s'étend un ensemble de conceptions: l'« action» est ici « formation », la « profession » est ailleurs « activité économique », la « maîtrise » devient l'« exercice ». Si le constat n'est pas que jeu de mots, c'est parce que de la définition des finalités du processus qui conduit à entrer (ou ré-entrer) dans le monde du travail dépendent les conceptions du processus lui-même et de ses modalités. Nous envisagerons les unes avant de préciser les autres. Cette revue de questions n'a pas la prétention de l'exhaustivité mais tente de montrer la diversité des acceptions et de parvenir *in fine* à développer notre conception propre.

1.1 Les finalités de la professionnalisation

Ainsi que le rappelle Dubar (2001), la question de l'insertion des jeunes dans le monde du travail devient une question scientifique et politique à partir des années 1970. Si l'école républicaine a instauré au XIX^{ème} siècle une « coupure entre l'activité et le savoir, le travail et la formation, la vie professionnelle et l'éducation devenue scolaire » (p.24), les passages entre un espace et l'autre ont longtemps fonctionné selon une logique d'adéquation et de parcours pré-programmés. La dissociation entre métier appris et métier exercé, entre diplôme et emploi, dans des parcours d'insertion qui deviennent aléatoires, constitue le creuset d'une réflexion renouvelée sur les liens entre système de formation et système de production. Que recouvre la professionnalisation lorsque l'on constate par exemple que selon les filières, seuls 45 % à 61 % des diplômés de l'enseignement supérieur dit « professionnel » accèdent à un emploi dont le domaine professionnel correspond à leur spécialité de formation (Giret et al, 2003) ? Autrement dit quand l'action qui permet de prétendre à exercer une activité économique déterminée échappe aux fins présupposées.

Pour y répondre plusieurs séries de travaux scientifiques juxtaposent des approches différentes, sur lesquelles nous revenons ensuite, dans une diversité qui rencontre en écho l'équivocité sociale sur la question. Référence par excellence d'un parcours professionnalisé, les formations dites professionnelles se caractérisent dans le champ initial¹ par les formations qui, « avant l'entrée dans la vie active, préparent les jeunes à un emploi d'ouvrier ou d'employé, spécialisé ou qualifié, de travailleur indépendant et d'aide familial, de technicien, technicien supérieur, d'ingénieur ou de cadre supérieur des entreprises des divers secteurs économiques² ». Dans le champ plus restreint de l'enseignement supérieur, si l'université se définit originellement par sa capacité à former des étudiants aux professions identifiées de médecin ou d'homme de loi, la création des premiers diplômes technologiques dans les années 1960 pose comme objectif de préparer les étudiants à des

¹ Nous n'évoquerons pas ici le champ de la formation des adultes qui constitue en tant que tel un objet et qui semble se développer selon d'autres finalités au moins en France (Dubar, 2008).

² article 1er, I, de la loi n° 71-578 du 16 juillet 1971.

fonctions³ d'encadrement. La création des DESS met, elle, l'accent sur une formation spécialisée « préparant directement à la vie professionnelle » (loi 1984), les IUP se fondant sur des finalités proches. Sur les seuls exemples pris, les finalités annoncées d'un parcours dit professionnel relèvent de fonctions visées, voire plus largement d'accès à la vie professionnelle. Le texte relatif aux licences professionnelles⁴ marque en ce sens « une rupture avec les traditions universitaires » (Gayraud et al, 2009) : il pose explicitement un objectif d'insertion professionnelle et de maintien dans l'emploi, référé aux « qualifications » par l'acquisition « des fondements d'une activité professionnelle » ou le renouvellement des compétences acquises par l'expérience et aux « métiers ». La seule formation professionnelle, traditionnellement considérée comme la voie « professionnalisante », ne constitue ainsi pas au plan des finalités qui lui sont socialement prescrites un ensemble homogène. Toutefois, les formations professionnelles sont toutes caractérisées par leur **lien affiché avec une activité professionnelle future**, en opposition avec les filières dites « générales ».

1.1.1 Professionnalisation et emploi

En attribuant la caractéristique de professionnalisation à des parcours qui conduisent à « exercer une activité économique déterminée », le Haut Comité Éducation Économie (HCEE) propose de ne pas réserver la professionnalisation aux seules formations traditionnellement considérées comme professionnalisantes parce que dénommées professionnelles. Ainsi, Vincens et Chirache (1992) avancent qu' « une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite de la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée » (p.5)⁵. Si la professionnalisation se détache du caractère professionnel attribué à une formation, elle reste liée à l'atteinte d'un objectif fixé à la formation en termes d'activité professionnelle identifiée a priori, dans une conception d'adéquation entre les objectifs visés et ceux réalisés. La finalité de la professionnalisation est celle de l'emploi.

Mais la faible correspondance entre spécialité de formation et spécialité professionnelle (Giret, Lopez et Rose, 2005) interroge la réalisation des finalités attribuées aux formations quelles qu'elles soient et conduit à revoir la possibilité même pour la professionnalisation d'être définie comme une action a priori finalisée par l'accès à « une activité économique déterminée » (Vincens et Chirache, id.)

Avec le projet annoncé de renouveler la conception normative a priori des correspondances entre formation et emploi, Beduwé et al (2007) proposent de considérer plutôt « **la professionnalité** »

³ « Les instituts universitaires de technologie dispensent en formation initiale et continue un enseignement supérieur destiné à préparer **aux fonctions** d'encadrement technique et professionnel dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée et des services » (décret du 12 novembre 1984)

⁴ arrêté du 17-11-1999. Se reporter à l'annexe 1

⁵L'arrêté de juillet 2011 sur la licence dite générale prévoit : « En application du 3° de l'article L. 123-3 du code de l'éducation, l'université met en place des actions concourant à l'insertion professionnelle des étudiants. A cet effet, la formation comprend des éléments de préprofessionnalisation et de professionnalisation ».

d'une formation. La professionnalité est ici approchée de manière statistique et définie par sa capacité à conduire les jeunes vers les meilleurs emplois parmi ceux qui leur sont accessibles. L'hypothèse sous-jacente au modèle utilisé est qu'une formation dont les débouchés effectifs sont concentrés sur un petit nombre d'emplois est une formation qui a permis à ses diplômés d'accéder aux meilleurs emplois possibles : la concentration est elle-même corrélée avec un certain nombre d'avantages, dont ceux salariaux. La professionnalité se mesure alors selon la concentration des emplois occupés par les diplômés d'une même formation (et/ou la concentration des diplômés dans une activité professionnelle), sur une échelle continue qui va de la concentration la plus élevée (professionnalité forte) jusqu'à la plus grande dispersion (professionnalité faible). Cette mesure de professionnalité s'effectue ex-post : elle n'est plus liée aux intentions du système de formation et varie en fonction de l'état du marché. On évalue ainsi les appariements qui se réalisent à un moment donné dans les interactions entre « capital » des jeunes et travail, savoirs acquis et savoirs requis, selon la règle des avantages comparatifs : « un employeur embauche un individu qui va pouvoir, rapidement et à moindre coût, « produire » les savoir-faire concrets nécessaires. De son côté, le salarié cherche parmi tous les emplois qui lui sont accessibles ceux qui valorisent le mieux ses compétences » (Vincens, 2005).

Cette notion de « professionnalité » d'une formation se caractérise ainsi par « le constat de débouchés professionnels plus ou moins concentrés » (p. 119), sans que l'on puisse établir de relation de causalité entre formation et emploi : « un recrutement ne s'effectue pas parce que l'individu a reçu telle formation, on peut juste observer que le recrutement s'est fait sachant que l'individu a reçu cette formation » (Beduwé et al, id.)

Si la professionnalité⁶ constitue une mesure de la réalisation de la professionnalisation - en tant qu'intention de préparer à une activité professionnelle-, **elle est attachée à la correspondance entre formation et emploi⁷. La professionnalisation est alors synonyme d'insertion**, et la professionnalité d'une formation est d'autant plus forte que les emplois occupés, même si non déterminés a priori, sont ciblés.

1.1.2 Professionnalisation et profession

La définition de la profession peut relever d'une acception étroite, anglo-saxonne, qui associe celle-ci au modèle de la profession libérale. « La profession y est définie comme une activité de service organisée sous la forme d'une association professionnelle volontaire et reconnue légalement. Les auteurs se réfèrent aux critères de distinction des professions « établies » ou « réglementées » qui comme le droit et la médecine concernent des activités de service, réclamant une formation longue et spécialisée et nécessitant une autorisation d'exercer, délivrée sur la base du diplôme par des associations exerçant ainsi un monopole » (Marcyan, 2010). Cette définition se trouve généralement associée à un certain prestige légitimé par le caractère intellectuel ou artistique. Wittorski rappelle parmi ses définitions de la professionnalisation que le terme est issu de la sociologie américaine,

⁶ Wittorski propose lui de considérer que la professionnalité est « désignée socialement en tant qu'ensemble de compétences, de capacités, de connaissances, de savoirs et d'identités reconnus par une organisation ou un groupe professionnel comme étant les caractéristiques d'un 'vrai' professionnel » (2007).

⁷ L'emploi, dont Leplat souligne qu'il s'agit de l'approche du travail majoritaire dans la discipline économique (2000).

notamment les travaux de Parsons, et renvoie au processus par lequel « une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (2011, p.6).

En France, le terme est tantôt synonyme d'identité professionnelle fortement reconnue socialement, tantôt comme spécialisation professionnelle, inscrite le cas échéant dans une classification (Dubar et al, 1998). Wittorski met en évidence que dans un contexte social caractérisé par un état hiérarchique, la profession repose « beaucoup moins sur le modèle de la profession libérale et davantage sur celui des corps d'Etat » (id.).

De manière plus générale, **la professionnalisation renvoie alors « aux stratégies menées par le groupe professionnel en vue d'une transformation de l'activité en profession.** Elle a pour finalité l'amélioration du statut social de l'activité, un repositionnement de celle-ci dans la division sociale du travail. La transformation concerne la place du groupe professionnel dans la hiérarchisation sociale des activités économiques socialement reconnues » (Marcyan, 2010, p.91). Par contrecoup, cette valorisation entraîne aussi une « revalorisation de position sociale individuelle des individus et des salaires perçus » (id.). Les acteurs vont alors chercher à identifier précisément l'activité, sa spécialisation, valoriser les compétences qui y sont attachées...

Ce mouvement a des effets sur le système de formation puisqu'alors celui-ci est mis en place de produire la qualité requise mais aussi de la construire, voire d'en assurer la validation. « Une activité devient profession lorsque ses savoirs et ses croyances sont "professés", c'est-à-dire transmis par déclaration publique et explicite, selon le premier sens du mot (profession de foi) et non acquis mystérieusement selon les voies non explicites de l'apprentissage imitatif » (Bourdoncle, 2000).

C'est en ce sens, au-delà des professions définies au sens strict du terme, que Convert et al (2009) identifient, pour les diplômes de l'enseignement supérieur, des liens étroits entre formation et développement d'une profession : « **le fait que la formation soit « universitarisée** », qu'elle soit en partie l'objet d'un enseignement universitaire, **produit toujours une certaine redéfinition de la profession (quand elle existe déjà), parfois l'invention même d'une professionnalité nouvelle** ». Ce que soulignait Bourdoncle en 1994, notamment pour les catégories intermédiaires qui nous intéressent en particulier ici: l'universitarisation des formations professionnelles participe à la structuration des groupes professionnels.

En termes de finalité de professionnalisation, cette approche sous l'angle de la profession est ainsi moins liée aux individus qu'aux groupes sociaux, la profession étant en quelque sorte le résultat du **système de légitimation** construit par les groupes sociaux, dans lesquels les systèmes de formation et de certification ont leur place.

1.1.3 Professionnalisation et compétences

Avec l'affaiblissement des correspondances entre formation et activité professionnelle, se réinterroge la nature de ce qui compose le lien entre les deux et par contrecoup ce que peut viser un processus de professionnalisation. Utilisée initialement par les psychologues dans les années 1960, développée au début des années 1980 dans le champ de la formation des adultes (Loarer, 2004), la notion de compétence a trouvé un écho dans les milieux professionnels, pour se substituer à la qualification (Zarifian, 1997 ; Dugue & Maillebois, 1994). De la formation des adultes, elle s'étend progressivement jusqu'à la formation initiale, trouvant par exemple une formalisation dans

le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) ou encore dans des référentiels de formation tels que ceux produits pour la licence⁸

Les travaux dans le champ de l'économie précédemment cités font du modèle de la compétence le corollaire de la diversité des liens entre formations et emplois : à la « collection de savoirs et savoir-faire plus ou moins indépendants entre eux » (id, p.106), qui tout à la fois définit les compétences et décrit un individu, peut être couplée une certaine collection de savoirs et savoir-faire qui caractérisent un emploi. En ce sens, la « notion de compétences invite à considérer les travailleurs comme partiellement substituables, et réciproquement » (id., p. 108). Elle s'oppose pour les auteurs sur ce point à l'approche métiers. Compte tenu de leur objet et discipline, il n'entre pas dans le propos des auteurs de développer plus avant la notion : si la compétence est postulée comme l'acquis d'un parcours de formation, découlant de « savoirs et capacités cognitives acquises » (id. p.106), **elle est là le facteur explicatif des différences entre professionnalisation (comme intention) et professionnalité (comme réalité)**, et de la diversité des liens entre collections de compétences acquises et requises. La compétence peut ainsi se concevoir comme un concept charnière.

Dans un autre champ, celui des sciences de l'éducation, Sorel, qui fait de la professionnalisation « l'intention énoncée de rapprocher les personnes et les situations de travail » (2008, p.40), lui attache comme visée le développement de compétences. Celui-ci est alors articulé avec « les process d'action spécifiques aux situations de travail concernées » (id.). **Poser un lien entre compétence et professionnalisation ne va toutefois pas de soi.**

Notion équivoque s'il en est, la compétence est aujourd'hui définie de manière relativement consensuelle en psychologie, en ergonomie ou en sociologie comme « **ce qui permet à un individu d'agir de façon pertinente dans une situation donnée** » (Loarer et Huteau, 1997). Pourtant, comme le remarque Coulet (2011), hormis quelques consensus⁹, la compétence relève de conceptions fondamentalement divergentes au sein des différentes disciplines, voire au sein d'une même discipline. Nous retenons pour notre propos une tension particulière, propre à l'enseignement supérieur, et renvoyons le lecteur aux revues de questions portant sur le sujet (par exemple Loarer, 2004 ; Coulet, 2011). Cette tension met en présence la compétence et celle souvent apposée voire opposée des savoirs et des connaissances. Entre une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et celle qui prône la dimension « pratique » d'une formation, la notion de compétence est souvent annexée à cette dernière, dans une dichotomie radicale qui la distingue de la connaissance. Ainsi la conception couramment partagée fait de l'université le lieu des savoirs, tandis que celui du travail serait le lieu des compétences. D'un côté une université hors de l'action, de l'autre des milieux de travail sans savoirs. Par un glissement rapide, on parvient assez vite à ce « modèle instrumental et behavioriste », « selon lequel les compétences s'acquièrent essentiellement en stage » (Vanhulle et al, 2007a). Si la question est d'importance pour ce qui concerne le processus de construction de « ce qui permet l'exercice d'une activité professionnelle », processus sur lequel nous reviendrons dans la deuxième partie, elle rend aigüe la nécessité d'une

⁸ Référentiels de compétences en licence- Propositions du comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle- juin 2012

⁹ Notamment qui consiste à définir la compétence comme une capacité d'exécution finalisée, liée à l'activité d'un sujet dans une situation donnée et correspondant à une organisation d'éléments divers

construction scientifique de la notion de compétence si celle-ci est posée comme finalité de la professionnalisation.

A cet égard, on peut relever **plusieurs points qui émergent** des travaux conduits sur cet objet :

- Les **savoirs** sont constitutifs de la compétence (Loarer, 2004 ; Lenoir et Vanhulle, 2006 ; Coulet, 2011), l'inverse étant vrai.
- **La compétence est liée à la situation** dans laquelle elle a à s'exercer : elle ne peut être en ce sens envisagée que comme un rapport, au minimum entre un sujet et une situation (Sorel, 2008), construction de réponses singulières selon la situation et le sens qu'elle prend pour chacun. La proposition de considérer des compétences transversales installe ce rapport entre une compétence et plusieurs situations.
- **La compétence est liée à son contexte social**, elle dépend de ce que « les systèmes sociaux définissent comme critères d'efficacité et de légitimité » (Sorel, 2008) et apparaît comme le résultat d'une évaluation par les pairs des caractéristiques du « bon professionnel » (Stroobants, 1993, 2007)¹⁰.
- **La compétence relève d'un processus dynamique** qui en fait l'opposé d'états pré-existants répétables, et suppose même une déprise de ce pré-existant. Clot, en reliant analyse du travail et compétence, écrit en 2000: « toute la difficulté de l'analyse du travail réside dans ce constat : l'action mise en mots est une autre action. Mais cette difficulté est peut-être aussi un avantage : elle constitue une épreuve pour le sujet au cours de laquelle il peut éventuellement découvrir que la compétence n'est pas seulement une capacité à faire mais tout autant une disposition à se défaire ou à se déprendre de son expérience actuelle ».
- De manière liée, la compétence est ainsi vue comme ce qui permet de faire face à l'inattendu, et du coup constitue **l'envers de la routine** ou de ce qui serait l'exécution du travail prescrit (Jobert, 2002)

Si Marcyan relève que « dans toutes les déclinaisons du sens accordé à la compétence, un point de convergence renvoie donc au caractère individuel qu'elle intègre, à sa composition faite d'acquis de l'expérience professionnelle, des savoirs généraux et des conduites-types » (2010, p. 106), plusieurs auteurs ont attiré l'attention sur la **dérive individualisante** de l'approche par les compétences et ont souligné sa **dimension collective**. Zarifian met en avant la primauté de celle-ci relativement à l'individuel dans le développement des compétences : « L'individu n'a pas d'abord à mobiliser ses ressources /.../ il nous faut sortir d'une vision auto-centrée de la construction de la compétence. C'est en se confrontant aux problèmes qu'une communauté d'acteurs doit prendre en charge que l'individu peut situer et développer ses compétences particulières, sa singularité» (2007).

Pour Le Boterf (1999)¹¹, « la compétence collective est une « résultante » (...). Elle émerge non pas à partir de la somme de compétences individuelles mais à partir de la coopération et de la synergie existant entre elles (...). Cela suppose des règles ou des conditions qui vont créer des combinaisons pertinentes de compétences ». Il identifie trois conditions à l'émergence de

¹⁰ Stroobants propose en particulier le concept « d'habilitation » pour caractériser les processus à l'œuvre : celui-ci peut se définir comme une sélection par les référents des professionnels compétents, sélection qui se réalise au nom du collectif, au travers d'un regard alors performatif de ces « évaluateurs ». . Au-delà, le processus d'habilitation non seulement légitime « à exercer un certain type d'habileté » mais aussi à l' « acquérir » (Stroobants, 2007, p.90).

¹¹ G. Le Boterf (1999) consacre un chapitre à cette question dans la 2^{ème} édition de son ouvrage : *compétences et navigation professionnelle*. Chap 8 : *De la compétence individuelle à la compétence collective*. pp. 271-300.

compétences collectives : un savoir-élaborer des représentations partagées, un savoir-communiquer et coopérer et un savoir-apprendre collectivement de l'expérience.

Selon Wittorski, « beaucoup de nos compétences sont d'abord collectives au sens de collectivement produites ». La notion de collectif existe lorsqu'il y a un processus d'élaboration c'est-à-dire qu'il s'agit « de produire quelque chose de nouveau (pour les acteurs) dans une dynamique de co-action » (1997). Il émet par ailleurs l'hypothèse que « le collectivement produit peut devenir l'individuellement mobilisé par processus d'intériorisation ».

On rejoint ici en partie **les concepts de « genre » et de « style »** (Clot et Faïta, 2000) élaborés en clinique de l'activité. Le Boterf (2011) fait lui-même un lien entre la dimension collective de la compétence et le genre professionnel, qu'il nomme la culture professionnelle d'un collectif de travail. Dans cette perspective, l'action et la mise en œuvre d'une compétence ne peuvent être rattachées au seul sujet. C'est que l'action, précisent Clot et Faïta, relève d'attendus génériques, c'est-à-dire d'un ensemble de manières de faire disponibles, indispensables pour savoir comment s'y prendre. Le genre est une façon d'introduire le collectif, non pas en termes de travail collectif, mais dans ce que le collectif a « sédimenté », ce qu'il a retenu comme manières de bien faire le travail. Plutôt qu'employer les concepts de de normes ou de système d'appartenance, il est question ici d'« instruments », c'est-à-dire de moyens d'agir et de dire collectivement élaborés, faisant l'objet d'un processus permanent d'appropriation et de renouvellement par les professionnels. A ce titre le genre exerce une fonction psychique, il évite de devoir se retrouver seul, démuni face aux inattendus du réel. Chacun peut s'y tenir, s'y référer et tout particulièrement les novices qui trouvent ainsi des repères indispensables pour faire leurs premiers pas dans le métier.

Mais si le genre est « par nature » impersonnel, il doit pour conserver les attributs qui sont les siens et rester vivant, s'entretenir, être éprouvé. C'est le travail de « création stylistique » que réalisent les professionnels qui savent si bien utiliser les ressources du genre qu'ils vont jusqu'à le pousser dans ses retranchements et le retouchent. Et d'une certaine manière, plus le répertoire de manières de faire et dire est étendu, plus il peut, sous certaines conditions, s'ouvrir à de nouvelles variantes.

Lier la professionnalisation avec la question de la compétence conduit ainsi à interroger différentes caractéristiques susceptibles d'entrer dans la « composition » de la compétence, et parfois dans sa dynamique. Cette liaison nous alerte fortement sur les intrications étroites entre les dimensions individuelles et collectives.

1.1.4 Professionnalisation et identité professionnelle

Pour Wittorski, la professionnalisation se définit comme « processus de construction des connaissances, savoirs et *identités* reconnus comme faisant partie de la profession choisie » (2007, p.3). Agulhon (2007), parmi d'autres, affecte à la professionnalisation une dimension de construction identitaire. On peut se rapporter sur ce point plus largement à l'ensemble des travaux qui, depuis Hughes, étudient la « socialisation professionnelle » en tant que ce qui conduit à une identité¹² professionnelle. S'il n'entre pas dans notre propos de faire une revue de question exhaustive, on peut retenir que les débats, souvent interdisciplinaires entre psychologie et

¹² Le terme « identité » désigne alors généralement les représentations de soi, les attitudes, et parfois les configurations de pratiques

sociologie, naviguent entre la psychologie du développement individuel et la sociologie de la reproduction sociale, avec de multiples propositions de dépassement de cette dichotomie, notamment interactionnistes.

Dans le champ sociologique, Dubar (1991) propose sa conception de la « double transaction » biographique et structurelle : l'identité sociale est alors une articulation entre une transaction interne à l'individu (axe temporel) et une transaction externe entre l'individu et les institutions avec lesquelles il est en interaction (axe social). Dubar avance ainsi que l'entrée sur le marché du travail renouvelle l'« identité pour soi »¹³ construite lors des expériences précédentes, au travers de la reconnaissance par les autres et par l'institution des compétences de l'individu, de son statut... : son « identité professionnelle » se trouve confirmée par le jugement d'autrui.

Dans le cadre de ses travaux sur la formation, à partir de l'analyse des représentations, attitudes et actions des interviewés, il met en évidence que la transaction « biographique » consiste « à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué («trajectoire») » (1992, p.520), et que la transaction «relationnelle» vise « à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens («politique») de l'institution » (id.). Il ajoute que ces transactions sont hétérogènes mais articulées entre elles. Ainsi, « la construction des avenir possibles dépend partiellement des jugements des partenaires institutionnels ; inversement, la reconnaissance des prétentions individuelles par les «décideurs» dépend, en partie, de la manière dont les individus font valoir leurs capacités biographiques » (p.521, id.). Le terme de **transaction** désigne là une action qui traverse la situation individuelle et nécessite « délibérations, ajustements et compromis » (id.). Comme il l'avance à partir de Strauss, il s'agit d'une « négociation avec soi-même » éminemment sociale, notamment parce que le « jugement passé d'autrui est réactualisé dans l'appréciation que chacun fait de ses capacités acquises » (id.) et que la transaction relationnelle est aussi « celle engagée avec les institutions » (p.523). **La socialisation professionnelle consiste donc pour les individus à construire et reconstruire leur identité sociale et professionnelle à travers le jeu des transactions biographiques et relationnelles, dans un mouvement perpétuel et conjoint des individus et des institutions.** Le résultat se décline sous des « formes identitaires » en particulier apparentes et pertinentes dans les contextes en évolution, quand les catégories officielles font défaut. Dubar en identifie quatre, à la croisée des items de reconnaissance et de continuité, dans leurs valeurs négative et positive. Il met entre autres en évidence que la continuité intergénérationnelle est déterminante pour le processus de transaction biographique d'un jeune (identification à un adulte de référence) et qu'à l'inverse, une rupture dans ce processus peut conduire à l'exclusion si d'autres ressources ne sont pas mobilisables (diplômes, réseau...).

Dans le champ psychologique, les travaux portant sur les dynamiques identitaires liées aux transitions professionnelles, dont celle de l'entrée dans la vie active, constituent l'objet d'étude du laboratoire « Personnalisation et changements sociaux » de l'université de Toulouse-Le-Mirail (Curie et Dupuy, 1994 ; Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Constatant la disparition du modèle de la trajectoire professionnelle linéaire et progressive, ces travaux revisitent les processus psychosociaux de construction et transformation de l'identité. Dans une approche développementale, ils renoncent,

¹³ Dubar établit des liens avec les concepts d'« identité pour soi » et « identité pour autrui » (Laing, 1961), « identité sociale virtuelle » et « identité sociale réelle » (Goffman, 1963), socialisation primaire et socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1966).

comme Dubar, à l'optique fonctionnaliste qui ferait de l'identité professionnelle le résultat d'une incorporation des modèles préfixés par les systèmes sociaux, et réfutent tout autant la thèse d'une détermination issue du passé individuel. La conceptualisation renouvelée du « changement » et de la « transition » les conduit à s'éloigner de l'idée selon laquelle « les étapes de développement au cours de la vie sont à considérer comme des « stades de maturité » auxquels correspondent certains changements souhaités » (Dupuy et Leblanc, 2001). Ces travaux mettent l'accent sur « l'intervention de processus subjectifs de délibération et de choix dans la construction/reconstruction des représentations de soi au cours d'une transition » notamment au travers des « **activités de signification du sujet** » (Mègemont et al, 2001). On est ici dans une conception du « sujet actif dans l'accomplissement de ses insertions sociales et dans la (re) construction des représentations de soi qu'elles suscitent » (id.). Ces auteurs montrent par exemple que devenir ingénieur n'implique nullement une identification progressive et linéaire au groupe professionnel « cible ». Ils en déduisent qu'il serait pertinent de substituer, « à un simple apprentissage de rôles, d'attitudes, de savoirs professionnels normés », des dispositifs visant « la construction de nouvelles significations au travail », ceci pour les adultes en période de transition professionnelle (mais on peut élargir la préconisation à toutes les étapes de mobilité y compris celle de l'insertion). De plus, les chercheurs du laboratoire Personnalisation et changements sociaux attirent notre attention sur le processus d'« intersignification » montrant que l'ensemble des activités et aspirations du sujet forme un système dont les différents sous-ensembles sont liés par des relations d'interdépendance mutuelle. L'intersignification est d'ailleurs déjà à l'œuvre dans la socialisation anticipatrice selon Dupuy et Le Blanc (id.), les conditions de l'employabilité **s'élaborent pour les sujets « dans les interactions avec une pluralité d'autrui valorisés** qui constituent, dans ses différents domaines d'activité, des référents (auto) critiques en matière d'orientation¹⁴ ».

Malgré des traditions différentes, ces travaux ont en commun de prendre appui pour partie sur l'analyse de processus de formation qui nous intéressent en particulier ici. Ils ont également en commun de faire de l'identité tout à la fois la matrice et le résultat des processus en jeu. S'ils n'associent pas systématiquement le terme de professionnalisation aux processus décrits, leurs travaux concernent bien **la construction des voies de l'avènement d'un professionnel**, dans sa dimension de processus de construction identitaire ». C'est la conceptualisation de ces processus qui se trouve interpellée, notamment lorsqu'il s'agit d'en envisager les conditions effectives.

1.1.5 Professionnalisation et métier

Pour Vanhulle et Lenoir, le terme de professionnalisation est directement lié à l'idée « de développement professionnel, c'est-à-dire aux processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier » (2005, p.37). Le métier peut se définir de différentes manières, et il est sans doute aussi polysémique que la compétence ou la qualification selon les champs dans lesquels il est employé. Si au début du siècle, il était encore apparenté dans les dictionnaires à l'exercice d'un art mécanique, sa définition générale a évolué pour en faire **une activité sociale souvent manuelle qui se définit par ses objets et ses techniques, et qui mobilise des habiletés acquises par l'expérience.**

¹⁴ Recherche menée auprès d'une population de stagiaires doctorants.

Les travaux scientifiques sur la question proposent des caractérisations plus fines.

C'est sans doute la sociologie qui a conceptualisé de la manière la plus approfondie la question du métier, mais la sociologie des professions, en posant comme objet les professions ou les groupes professionnels hésite finalement dans ses définitions du métier¹⁵. Pourtant, ces travaux rappellent avec force une dimension centrale, **celle de communauté régie par des règles, des apprentissages et des contrôles**. Castel (1995) met en évidence que la participation à un métier ou à une corporation « marque l'appartenance à une communauté », le travailleur est alors « le membre d'un corps social dont la position est reconnue dans un ensemble hiérarchique » (p. 185). Dans la perspective psychosociologique de Descolonges, « il n'y a pas de métier sans transmission (...) Un métier ne se perpétue qu'à la condition que des gens le fassent vivre » (1996, p. 249). Dans ces travaux et d'autres, le métier se définit ainsi essentiellement par **une histoire collective qui excède l'individu qui l'exerce**, et par un espace social qui en fait une sorte de corporation, héritage des organisations artisanales.

De son côté, la psychologie du travail n'a pas fait grand cas scientifique du concept de métier. Dans sa revue de question, Litim (2006) montre qu'il peut y être, tour à tour, « l'activité professionnelle pour laquelle l'individu a acquis des compétences et une expérience » (Levy-Leboyer et al, 1987), la tâche, la fonction, ou le statut, en référence à la division sociale du travail. Tourmen (2007), de son côté, souligne les confusions entre activité, tâche, poste, métier et profession.

C'est dans le champ de l'analyse du travail que la conceptualisation du métier s'élabore de la manière la plus nette¹⁶. Damien Cru par exemple propose de définir quatre concepts pour caractériser un métier, à partir de son travail avec les tailleurs de pierre : les savoir-faire de prudence, la langue de métier, les règles de métier et le collectif de travail. Pour ce qui concerne l'entrée dans le métier, Cru avance que celui qui débute reçoit ces éléments au cours de son apprentissage et durant toute sa carrière « dans une sorte de transmission involontaire » (1995, p.67). Relativement aux analyses sociologiques, Litim souligne que la proposition de Damien Cru ajoute un élément supplémentaire : « la constitution des métiers ne tient pas seulement de la technique, ni des rapports sociaux qui protègent ceux du métier et leur confèrent statuts et contraintes, il est aussi conçu comme un rapport entre hommes du même métier, dont l'une des traces est **un ensemble de règles implicites auxquelles chacun se confronte** » (2006, p.44)¹⁷.

Yves Clot propose, dans le cadre de la clinique de l'activité, une conceptualisation du métier dans une **perspective développementale**. Le métier est ici appréhendé en tant que dynamique de discordance entre quatre instances : l'instance personnelle et l'instance interpersonnelle désignent les dialogues avec soi-même et entre collègues sur le réel du travail ; l'instance impersonnelle désigne la tâche prescrite ; enfin l'instance transpersonnelle renvoie « au travail collectif d'organisation pour accomplir la tâche et la repenser ensemble dans l'activité conjointe (...). Entretien entre connaisseurs, cette quatrième modalité d'existence du métier alimente la mémoire

¹⁵ valeur métier chez Sainsaulieu, valeur « symbolique » chez Dubar, « subculture et conscience commune » chez Latreille,

¹⁶ Voir les travaux en didactique professionnelle et en psychologie ergonomique.

¹⁷ Dans d'autres champs, celui de la philosophie, Schwartz installe le métier comme ce qui « permet d'organiser dans les meilleures conditions la coopération industrielle, fondée sur la confiance implicite, tacite, de ce que sait et peut faire –correctement- l'autre » (2000, p. 38).

et « constitue un moyen pour agir pour tous et chacun » (2011, p.36). Les discordances entre les quatre instances ne naissent pas spontanément, elles surgissent d'une histoire collective et sociale qui se discute à l'épreuve du réel.

Ainsi, comme le propose Astier, la professionnalisation - au-delà des emplois ou des compétences – peut être attachée à l' « identité » d'un groupe social, « la constitution d'une culture, les mythes, les rites, les normes, les valeurs notamment y contribuent, tout comme les interactions entre les acteurs » (2008, p.63). Il propose ainsi de penser que **professionnaliser, « c'est d'abord pouvoir mettre à disposition des «nouveaux venus» le patrimoine des acquis des générations antérieures »** (id, p.64). Tentons à présent une reformulation/synthèse de cette première étape visant à caractériser la professionnalisation.

1.1.6 Le concept de professionnalisation : synthèse intermédiaire

De l'ensemble de ces travaux émerge des définitions de la professionnalisation fort différentes en ce qu'elles ne concernent pas les mêmes objets ou les mêmes finalités, voire installent des contradictions entre eux. Parmi les travaux retenus, certes issus de plusieurs disciplines, on peut tout d'abord souligner qu'il existe sans doute une différenciation entre une professionnalisation constituée par le **lien entre formation et emploi** (Beduwé et al, 2007 ; Gayraud et al, 2009) et celle qui repose sur **la relation entre une formation et un métier**, une profession ou une identité professionnelle ou encore un « genre professionnel » (Clot & Faïta, 2000). Les processus auxquels ces définitions renvoient peuvent, d'une certaine manière, demeurer indépendants les uns des autres : qu'en est-il de la professionnalisation lorsque l'on a appris un métier sans avoir d'emploi par exemple ? Dans cette possible division, **le statut de la professionnalisation ayant comme finalité le développement des compétences** apparaît comme un projet aux intentions rénovatrices et aux formes multiples.

Mais il est d'autres difficiles voire impossibles rencontres entre les différentes acceptions de la professionnalisation lorsqu'on en évoque les finalités. Le métier, proche par certains aspects de la profession, peut sembler par d'autres s'y opposer: le métier réside plutôt dans une habileté technique issue de la pratique, par compagnonnage, tandis que la profession est issue d'un savoir théorique, qui comporte des applications pratiques, transmissibles par un enseignement formalisé. Cette opposition tient radicalement aux processus par lesquels sont envisagées les modalités de construction du devenir professionnel, avec, pour partie, en arrière-fond le débat entre la théorie et la pratique. Nous y reviendrons plus en avant dans ce texte.

En un autre sens, le métier pourrait apparaître comme l'envers de la compétence: il est spécialisé - de même que la profession sur ce point- héritier d'une tradition qui a construit ses objets, façonné ses techniques et installé des règles sociales. S'oppose alors sans doute des **conceptions même du travail**, mais aussi ses **réalités**, celles fondées sur une tradition délimitée par un ensemble de tâches identifiées et socialement reconnues et celles qui reposent sur l'activité multi-tâches, en évolution permanente et parfois en émergence. Par exemple, le nombre exponentiel des « chargés de mission » dans la plupart des domaines d'activité, depuis une quinzaine d'années, peut relever sans doute de ce champ.

Enfin, d'autres divergences, parfois en partie superposables avec les précédentes, interrogent la part prise par la dimension collective du travail dans la finalité de la professionnalisation : absente dans certain cas (par exemple le modèle de la compétence individuelle), elle apparaît au contraire majeure voire déterminante dans d'autres (par exemple les modèles fondés sur le métier). Mais

parmi ces propositions même, subsistent des divergences quant à **la fonction du collectif** : celui-ci peut être considéré comme un espace social de reconnaissance d'un individu en tant que professionnel (Stroobants, Dubar, Sorel), un espace de coopérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche (Zarifian, Le Boterf), une source pour la compétence individuelle (Wittorski) ou encore une ressource pour l'activité du sujet, qui lui-même contribue à son développement (Clot).

1.2 La recherche de nouvelles conceptualisations de la professionnalisation

1.2.1 Au-delà du résultat de l'action : l'entrée par l'activité

Parmi les développements récents, certains travaux mettent l'accent sur le processus de professionnalisation en insistant sur une nécessaire conceptualisation de l'activité dans celle de la professionnalisation.

C'est au travers de l'approche par les compétences que la question de l'activité intervient dans les différentes propositions. Faisant régulièrement suite au constat que l'usage intensif du terme compétences masque finalement un vide de conceptualisation théorique solide, les auteurs appuient alors leur proposition d'étayage sur la nécessaire prise en compte de l'« activité ». Associée à la compétence, l'activité permet, par exemple, à Astier (2008) de distinguer la compétence du seul résultat dans l'action, la performance. Egalement associée à la compétence, l'activité conduit Coulet (2011), Chauvigné et Coulet (2010), Huard (2011) ou encore Mezzena (2011) à établir la distinction d'avec la tâche, dans la tradition issue de l'ergonomie française. Ces travaux, ancrés dans les nouvelles problématiques de l'enseignement supérieur, permettent ainsi aux auteurs, dans tous les cas, de **réintroduire différentes dimensions au-delà du seul résultat de l'action**. Ils peuvent ainsi réaffirmer plutôt la place des sujets (Astier, Huard), ou celle de la situation et de ses déterminations (Coulet, Mezzena).

1.2.2 Une conception de l'activité entre production et construction

Les travaux ci-dessus rapidement cités, prennent appui sur un certain modèle de l'activité, dont plusieurs situent leurs sources dans les propositions de Rabardel. La compétence est toujours liée à l'activité (Bellier, 1999) et se décline alors entre « **activité productive** » et « **activité constructive** ». La première apparaît globalement, malgré quelques différences dans la manière de présenter les propositions de Rabardel, comme « **liée à la transformation du monde et de l'autre** » (Astier), « finalisée par le traitement immédiat des situations » (Huard) tandis que la seconde est liée à la « **transformation du sujet** » (Astier) ou encore « finalisée par le développement des compétences propres du sujet » (Huard). De cette manière, on peut concevoir que l'activité « vise cette organisation qui permet de s'engager dans des actions pour agir sur le monde et, consciemment ou non, sur soi » (Astier, p. 66). La question apparaît en particulier importante dans le domaine des processus de professionnalisation qui, interpellant le développement d'un professionnel, nouent dans un même mouvement les développements du sujet et celui des situations proposées à cette fin. Mais du coup s'interrogent les liens entre ce qui est alors disjoint, entre activité productive et activité constructive. En effet, on a d'un côté une approche dans laquelle les développements, même s'ils sont toujours potentiels, apparaissent systématiquement liés entre eux : l'action sur le monde irait de pair avec l'action sur soi. De l'autre,

la distinction opérée entre activité constructive et activité productive amène à concevoir que l'activité est soit liée à la transformation du monde ou soit liée à la transformation du sujet, si l'on suit les définitions proposées. Si on comprend bien ces propositions, on parvient alors à un modèle dans lequel s'interroge les liens entre les deux, soit qu'ils n'apparaissent pas dans les propositions lorsque les deux types d'activité sont distingués, soit qu'ils soient posés comme allant de soi dans la définition de l'activité.

Afin d'approfondir ce point duquel découle potentiellement une série de propositions concrètes visant à « construire » un professionnel, nous revenons sur les propositions de Rabardel qui à l'origine, avec Samurçay, distinguait activité productive et activité constructive dans le champ de l'ergonomie pour caractériser initialement les activités de travail. Si pour Rabardel, l'action n'est pas subordonnée à la connaissance, avec « un sujet qui agit, qui transforme le réel et lui-même » (2005, p. 3), il y a d'un côté l'activité productive, mise en oeuvre d'invariants, de l'autre la pensée constructive, qui reconstruit ceux-ci en allant vers toujours plus de généralisation. La pensée constructive constitue notamment l'espace des genèses instrumentales mobilisées ensuite dans l'activité productive. Entre activité productive et activité constructive, existe un plus ou moins grand recouvrement : si le constructif peut être dans le productif au cours de l'activité de travail, sa caractéristique est surtout de se situer dans l'après-coup, dans le travail d'analyse. L'activité constructive a ainsi les « pieds et les mains » dans l'activité productive et ses singularités, mais la « tête ailleurs », « dans les invariances » (id., p.20). Entre les deux, le rapport est le suivant : l'échec du productif est source du constructif. Les méthodes utilisées par l'ergonomie peuvent jouer un rôle direct dans ce passage, notamment pour les expérimentés : ce qui n'était pas vu par eux comme problème dans l'action, ou dans la simulation de l'action, le devient alors. C'est à partir de cette rupture que peut s'engager progressivement la construction.

Fondée sur l'interrogation de **la manière dont les sujets apprennent des situations**, l'approche de la didactique professionnelle établit le pont entre les propositions de l'ergonomie et celles avancées par Huard ou Astier pour concevoir les propositions en matière de développement des compétences et de professionnalisation. Dans ce cadre, Pastré reprend également ces distinctions opérées par l'ergonomie (2005a, 2005b, 2005c, 2005 d). Pastré voit là précisément le moyen de sortir du dilemme entre développement et apprentissage, question sur laquelle la conception vygotkienne s'affronte à celle de Piaget.

Pour Vygotski, on le sait, l'apprentissage précède le développement alors que pour Piaget, le développement précède l'apprentissage : il vient prendre place du dehors, sous la forme de savoirs, dans les structures cognitives construites à partir de l'action. En établissant la distinction entre activité productive et activité constructive, Pastré peut maintenir à la fois le fondement historique et l'hypothèse principale de la didactique professionnelle. Pour celle-ci en effet, le développement ne peut être confondu avec l'accumulation de savoirs, qui constitue le fondement de la didactique des disciplines; par ailleurs, l'hypothèse fondamentale est qu'il n'y a pas d'activité sans apprentissage. En distinguant d'un côté le procédé de l'activité productive comme une « accumulation (de compétences, d'habiletés, de savoirs) » (2005 d, p.232), de l'autre celui de l'activité constructive comme développement, réorganisation de la pensée, de l'identité, Pastré parvient à maintenir développement et apprentissage.

Ces distinctions ont des conséquences directes sur la conceptualisation des processus en jeu dans les méthodes de la didactique professionnelle en particulier les debriefing: quand l'activité productive s'appuie sur des automatismes, des « organisateurs pré-construits » (Pastré, 2005 b, p.19), celle

constructive procède par réflexivité et décontextualisation/abstraction, « du singulier au général » (Pastré, 2005 a, p.35).

Sur le fond, et après cette relecture, on peut de manière transversale à l'ensemble de ces travaux **interroger la pertinence de la distinction entre activité productive et activité constructive** pour la conceptualisation des processus de professionnalisation. Il semble, si l'on suit ces chercheurs, que pour conceptualiser les rapports entre développement du sujet et action dans le monde, entre réflexion et action, il faille séparer l'un de l'autre. Alors, l'expérience dans le monde apparaît presque comme antinomique à la pensée, l'action presque dissociée de son sujet, le développement du fonctionnement. Ces divisions ont le grand intérêt d'être le fruit de réflexions engagées à partir de l'analyse précise de situations d'analyse du travail et de dialogues nourris. Mais les rapports entre activité constructive et activité productive, compte tenu de notre objet, demeurent en interrogation : **comment penser les rapports entre activité « dans le monde » et « activité sur soi » au travers de l'ensemble des dispositifs « professionnalisants » ?**

1.2.3 Une conception située de l'activité

Afin de rendre compte des processus en jeu dans l'expression et le développement des compétences, Coulet fait une large place, dans le modèle de l'activité, à la **situation**, au-delà d'un « système intra-individuel de traitement de l'information désincarné » (2011, p.9). Pour autant le modèle prend en compte le sujet, au-delà d'une cognition qui serait exclusivement « distribuée dans une communauté de pratiques » (id.). Après avoir mis en lumière les différents ancrages de la notion de compétence (innéiste, behavioriste, constructiviste), après avoir souligné que les modèles cognitiviste et constructiviste ne sont que peu diserts sur les processus et la dynamique en jeu, il lie la compétence à l'activité à partir de la définition de Bellier¹⁸. Balayant largement la psychologie, il propose de concevoir la situation comme « un ensemble d'éléments physiques, sociaux, artefactuels, /.../ susceptibles, au moins potentiellement d'affecter cette interaction sujet-tâche » (Coulet, id., p.10). Ainsi, la situation apparaît comme ce qui conditionne la manière dont le sujet, en fonction de ses caractéristiques, « active ou inhibe un ensemble d'outils cognitifs lui permettant d'attribuer une signification à la tâche » (id.) ou encore comme « ce qui (versant objectif), au-delà des caractéristiques de la tâche stricto sensu, peut être pris en compte par le sujet (versant subjectif) et l'amener à orienter ici et maintenant son interaction avec la tâche » (id., p.18).

Cette approche présente l'intérêt d'**appréhender les modalités opérationnelles** au travers desquelles peut se construire la professionnalité. Les propositions de Coulet semblent rejoindre alors celles de Mayen: dans le cadre de la didactique professionnelle, celui-ci met évidence ce qu'il nomme « **le potentiel d'activité des situations** » (2007, p.91). Ainsi, selon les situations de référence, l'apprentissage orienté vers et par l'agir peut varier et les réponses de formation devraient en conséquence être différentes, pour permettre le passage possible de l'expérience à l'expérimentation. Sont alors remises en cause les propositions qui ont cours dans d'autres travaux scientifiques, selon lesquelles l'activité humaine serait par nature apprenante. Ces travaux conduisent également à revoir les processus d'apprentissage en cadre de formation institué ou sur le terrain.

¹⁸ La compétence « n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité, du problème à résoudre » (1999).

Dans la proposition de Coulet, le modèle de l'activité est fondé sur le couplage entre le sujet et situation, la seconde constituant un champ de déterminations pour le premier. Si « *les gestes, les jugements et les raisonnements intellectuels, le langage, les interactions avec autrui et les affects* peuvent figurer parmi ces activités » (id., p. 20), comme l'auteur l'avance en suivant Vergnaud et Récopé (2000), les modalités et processus de leur participation au modèle de l'activité ne sont pas ici explicités et ce sont les caractéristiques de la situation qui expliquent en partie l'activité.

Cette proposition est poussée plus loin encore par Mezzena (2011), qui ancre son propos dans l'approche de l'activité située. Réfutant la psychologisation de l'activité, elle soutient, à partir de Friedrich, que les déterminations de l'activité sont à rechercher du côté de l'action elle-même. Ainsi c'est **un modèle de l'action située** que Mezzena développe pour analyser la construction de la professionnalité des étudiants -en l'occurrence futurs travailleurs sociaux- dans le cadre de leur stage. L'expérience du stagiaire, vue du côté de l'activité au travers de l'écart entre le prescrit et le réel, se développe selon un processus que l'auteure décrit ainsi : « En goûtant progressivement à la singularité des situations de travail, à chaque fois uniques et déterminées par des éléments spécifiques, le novice étend progressivement son expérience à des situations nouvelles. Il alimente petit à petit ses répertoires d'action sur lesquels il pourra ensuite prendre appui à partir de la comparaison des situations rencontrées et de leur rapprochement ou de leur différenciation » (p. 41). Elle ajoute l'importance de la dimension collective de l'activité, dans laquelle la variabilité des manières de faire des autres, au travers de controverses, peut être déterminante pour la construction de la professionnalité. En référence à Dejours, elle souligne également l'importance des « mécanismes de reconnaissance des pairs dans le collectif, au travers de jugements de beauté basés sur des critères de conformité et d'originalité » (p. 44). Au final, ce regard sur l'activité située décrit un ensemble de déterminants présents dans la situation de stage au-delà du seul sujet, réalités de travail qui devraient, selon l'auteure, être mieux prises en compte dans les situations de formation proposées.

Il s'agit d'un déplacement certain si on le compare à une conception endogène et planifiée de l'action d'un sujet qui serait le seul déterminant rationnel d'une situation, ce que l'auteur réfute nettement. On retrouve de plus, dans cette proposition, un **rôle important accordé aux autres** dans le processus de construction de la professionnalité, autres qui semblent moins intégrés dans la conception que propose Coulet. Mais les processus et la dynamique en jeu pour la construction de la professionnalité restent à identifier **au-delà de la description des « ingrédients » de la situation**. Plus fondamentalement s'interroge, dans l'approche de l'action située, la dimension historique, autrement dit celle du **développement**. Il s'y affirme le fait que l'on ne puisse rendre compte de l'effectuation de l'action à partir de savoirs préexistants (les plans de la psychologie cognitive computationnelle ou les normes de la sociologie fonctionnaliste) mais le poids du donné et des structures pré-existantes s'y trouve à l'inverse quelque peu oublié. Or dans la perspective de la professionnalisation et de la compréhension de ses processus, on ne peut considérer que des novices au plan professionnel soient sans vécu, même si celui-ci n'est pas professionnel. De plus, au plan synchronique, on doit prendre en compte que les étudiants, dans un parcours de professionnalisation, sont au moins entre deux situations : celui de leur formation initiale et celui du travail.

1.2.4 Un modèle piagétien persistant

Du coup les propositions de Huard pourraient apparaître de nature à réinscrire la dimension synchronique au cœur de la conceptualisation de l'activité lorsqu'elle est mobilisée pour penser la professionnalisation. C'est dans le cadre particulier de la formation des maîtres que l'auteur reprend cette question, en interrogeant en particulier les pédagogies requises. « Il s'agit alors de préciser quels sont les processus en jeu, d'une part pour faire face dans un contexte donné à une tâche ou à une classe de tâches plus ou moins large (Leplat, 2000) et d'autre part pour assurer les constructions résultant de la confrontation à de telles tâches » (2011, p.135). Plus précisément encore, dans le cadre particulier des stages, l'auteur propose de préciser les mécanismes de mobilisation/reconstruction des acquis dans le développement des compétences entendu comme développement de la professionnalisation. Au plan théorique, dans la suite de Coulet, la compétence pour l'auteur ne peut être séparée de l'activité « qu'elle implique nécessairement » (2011, p. 135). Afin d'adosser ses propositions sur un modèle théorique éprouvé – ce que l'approche par les compétences ne fait que trop imparfaitement selon elle -, elle engage un modèle de l'activité. Dans une institution – l'IUFM - dont le paradigme pédagogique originel est celui du praticien réflexif, elle inscrit l'approche de la didactique professionnelle. De celle-ci, elle rappelle les choix théoriques piagétiens sur l'action, les méthodes d'analyse du travail fondées sur la réflexivité, la prise en compte de l'interaction sujet-objet pour l'élève et l'interaction sujet-situation pour les professionnels. Au cœur des processus analysés, l'auteur place **l'activité des apprenants** pour laquelle elle propose de reprendre la distinction « entre activité productive (finalisée par le traitement immédiat des situations) et constructive (finalisée par le développement des compétences propres du sujet) » (p.139). Dans la suite des travaux de Vergnaud sur les schèmes et ceux de Leplat sur les représentations fonctionnelles, le modèle de base est celui d'un schème constitué de représentations fonctionnelles (qui assurent le guidage de l'action) et d'invariants opératoires qui découlent de celles-ci. Ces invariants opératoires sont à l'origine des actions mais aussi construits « par le sujet dans sa confrontation avec le réel » (id., p. 139).

Sur la base d'entretiens réalisés avec les enseignants en formation à qui il a été proposé de travailler, en différé, à partir de leurs situations professionnelles¹⁹, l'auteure cherche à caractériser les manières dont une compétence professionnelle se crée en situation de formation, **sous l'effet de la mise en contact de l'expérience et des schèmes théoriques**. Elle met ainsi en évidence les processus suivants: la restructuration, la rationalisation et la conceptualisation. S'il est difficile de saisir comment l'auteure passe des entretiens à ces propositions (le texte ne propose aucune indication méthodologique), il apparaît que ces voies permettent de passer de représentations floues à des représentations rationnelles intégrant des connaissances, voire à de nouvelles structures conceptuelles, et d'accéder ainsi à « un niveau de compréhension et de pensée supérieur » (id., p.143). Alors même que l'auteur insiste, au plan théorique, sur la place de la situation dans la conception « d'une théorie lisible relative à l'activité » id. (p. 145), qu'elle insiste aussi sur la place

¹⁹ Les séances sont décrites ainsi : apports théoriques, échanges entre intervenants et formés et entre formés, apports de praticiens sous la forme d'analyses de situations. Les résultats que présentent l'auteur sont eux-mêmes issus de l'analyse des attentes préalables des formés mises par écrit, des traces écrites des échanges dans le groupe, et des fiches d'évaluation recueillies ensuite, dont une question ouverte mettant en évidence ce qui paraît souhaitable de faire évoluer dans les pratiques. Aucun élément n'est fourni au plan de l'analyse (modalités, cadre...) de ces matériaux.

des autres ²⁰, c'est finalement **sous l'effet de la rencontre de l'expérience avec les concepts que se définissent les propositions issues de l'analyse des données**. En cela la proposition est nettement piagétienne de même que dans la conceptualisation de la dynamique de l'activité : celle-ci suit nécessairement un mouvement ascendant vers toujours plus de généralisation.

1.2.5 La professionnalisation comme activité triplement dirigée : une conception développementale.

Au final on retrouve, dans toutes ces propositions, ce que Wallon mettait en évidence dans son ouvrage « de l'acte à la pensée » : au plan épistémologique, psychologie de l'individu et psychologie de la situation restent prises dans le face à face sujet/objet. Pour Wallon, on peut distinguer en effet la « psychologie de la conscience », directement issue des travaux de Piaget, et « la psychologie des situations » issue de la Gestalt théorie. Face à la question du développement, il en énonce les points de butée pour la seconde et pour la première : « Une échappatoire, c'est d'assimiler les deux termes entre eux, une autre c'est de supprimer l'un des deux » (p. 78). Ainsi, comme le rappellent Beguin et Clot, on peut avoir « d'un côté un développement endogène du sujet, mais où l'on voit mal la place des situations, et de l'autre un développement exogène de la situation, mais où l'on voit mal le rôle des sujets » (2004, p. 43).

La première question fondamentale posée à nos travaux est ainsi celle de **l'unité d'analyse** dans laquelle on puisse, outre les **rappports sujet-situation**, disposer d'une conceptualisation des **rappports à autrui** dont la plupart des approches impliquant l'activité affirment l'importance sans lui faire une place dans les analyses qui s'y rapportent.

La seconde question fondamentale est celle de **la dynamique du développement**. Si les théories de l'action située font de l'action et la situation les déterminants de l'activité, elles font aussi du nouveau un événement sans histoire, apparaissant à chaque fois au gré des circonstances, à côté d'un espace de routines stables. Et finalement les approches distinguant activité constructive et activité productive sont fort proches de ce modèle alors même qu'elles en sont théoriquement éloignées. Ainsi, les théories qui distinguent activité constructive et activité productive ou les théories de l'action située, lorsqu'elles sont mobilisées pour éclairer le processus de professionnalisation, semblent décrire une alternance voire un antagonisme entre les routines stabilisées qui relèvent du fonctionnement et la création qui relève du développement.

Les différentes approches intégrant la conception de l'activité mettent ainsi en évidence **la nécessité de penser les rapports entre sujet et « situation », fonctionnement et développement mais aussi savoir et expérience (ou encore action et pensée)**. En outre, en inscrivant les travaux sur la professionnalisation dans le périmètre des contextes de formation professionnalisante²¹, on prend en compte « la construction du sujet souvent tendue entre deux voire trois espaces-temps : celui à soi,

²⁰ L'auteur évoque précisément « le rôle structurant de l'interaction avec d'autres personnes » (id. p. 135)

²¹ En ce sens, les travaux précis sur les processus et dispositifs de développement professionnel dans le champ du work place learning (Billet, 2001 ; Filliettaz, De saint Georges et Duc, 2008) ne s'inscrivent pas dans le même périmètre que le nôtre.

à l'école et à l'entreprise » (Clenet et Poisson, 2012, p.28). De fait, la professionnalisation implique les contextes organisationnels et institutionnels créant les conditions possibles de sa mise en œuvre. Du coup, la « question des liens entre l'individuel et le collectif » (Clenet et al, 2012) est de fait posée. Si le concept d'activité apparaît de nature à répondre à cette complexité, il convient alors de le définir précisément, dans une perspective d'articulation de ces différents rapports.

Dans le cadre que nous proposons, **la professionnalisation est considérée comme une activité triplement dirigée**²² :

Vers le sujet qui a des buts et dont l'activité de professionnalisation est en « intersignification » avec ses autres activités ; **vers les activités des autres** qui donnent – ou pas – aux tâches leur contenance, sens, signification et ; **vers son objet** à savoir l'acquisition de ressources mobilisables dans l'action...

Dans ce modèle, les « pôles » sujet-objet-autrui ne constituent pas l'un ou l'autre des déterminants extérieurs à l'activité mais en font partie intégrante. En outre, le modèle nous invite à penser que les rapports entre ces pôles ne sont pas directs mais **toujours médiatisés** par un autre pôle, et qu'entre eux, s'intercale comme nous l'avons vu précédemment, un « genre » donné de situations constitué par le répertoire des manières de dire et de faire historiquement et collectivement élaborées par un milieu de travail.

Ce modèle permet de tenir à la fois les dimensions historique, sociale –comme contexte et comme instrument- mais aussi subjective, dimensions soulignées par les différentes définitions de la professionnalisation. A sa façon, il cherche à intégrer l'ensemble des propositions des auteurs ayant travaillé plus généralement sur la professionnalisation en tentant de dialectiser davantage ce qui, à différentes reprises, apparaît comme disjoint.

Si nous avons conduit cette revue de questions, c'est avec le souci de mettre en évidence ceci : du fait même de la polysémie du mot « professionnalisation » et de ses référents, il découle des objets ou des finalités s'y rapportant, des conceptualisations sociales et scientifiques des processus, souvent fort peu souvent explicitées²³.

Une conceptualisation de l'activité nous semble permettre la caractérisation de processus complexes mais conduit également à penser les conditions et les dispositifs destinés à « professionnaliser ».

Sur cet axe, on peut remarquer que les modalités concourant à la professionnalisation sont légion dans le champ de l'éducation, et dans l'enseignement supérieur en particulier. Après avoir passé en revue ces propositions, nous mettons en évidence leurs hypothèses implicites et avançons nos hypothèses. Notre questionnement de psychologue y trouve sa légitimité : les processus et les conditions de la professionnalisation pour les sujets envisagés dans une perspective développementale constituent le cœur de la démarche.

²² En référence au modèle conceptuel développé par Yves Clot (1999) dans *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris. pp 93-129.

²³ On peut remarquer d'ailleurs que les travaux en psychologie en particulier sont assez peu nombreux relativement à ceux développés en sociologie, sciences de l'éducation ou économie.

2 Professionnalisation, alternance et insertion

2.1 Les ingrédients de la professionnalisation

Les modalités d'action proposées pour la professionnalisation sont sans doute aussi diverses que les définitions de la professionnalisation. Pour autant, elles font rarement l'objet d'un lien explicite avec les secondes. Par quels processus un jeune, étudiant en l'occurrence, devient-il un professionnel ? Si devenir ingénieur n'est pas s'identifier progressivement à un modèle (Mègemont et al, *ibid.*) et si le travail réalisé n'est pas que l'expression des intérêts et aptitudes d'un sujet (Levy Leboyer, *ibid.*), quelles sont les voies de construction de cette transition vers la professionnalisation ?

En avant-propos, et à la manière d'un inventaire à la Prévert, on peut relever dans les propositions sociales ou scientifiques, des modalités affectées du qualificatif de « professionnalisant » fort diverses. On remarque que les formations dites professionnelles ont en commun d'être définies dans les textes comme établies sur des modalités de concertation entre milieu de formation et milieu professionnel, et qu'elles comportent une période en entreprise. On trouve au-delà de ces attendus génériques, différents éléments qui participent du processus de professionnalisation :

- l'engagement des milieux professionnels dans la formation et la fonction tutorale, la composition des équipes pédagogiques,
- le statut de l'étudiant (formation initiale, apprentissage, contrat de qualification),
- les éléments d'insertion effective (débouchés, taux d'insertion),
- la formalisation d'une liste ou mieux encore d'un référentiel de compétences,
- des activités et méthodes spécifiques proposées aux étudiants (projet tutoré, projet professionnel, modules de langues, de bureautique, apprentissages de techniques professionnelles, méthodes actives...),
- des modalités d'accompagnement des étudiants sous des formes diverses : travail réflexif sur l'expérience ou encore tutorat par un aîné,

Les conditions auxquelles les formations universitaires peuvent être source de professionnalisation sont, on le constate, nombreuses et hétérogènes. J. Rose (2008) propose de penser que « la dimension professionnalisante des études est alors un mode d'acquisition de la professionnalité qui englobe des **dimensions techniques, intellectuelles mais aussi culturelles et qui exige tout à la fois acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de normes, de traits identitaires, de capacités à faire face à des situations inattendues et à évoluer** ». De ce point de vue, précise l'auteur, tout passage en entreprise n'est pas forcément professionnalisant car il doit remplir certaines conditions pour l'être et toute formation à l'université n'est pas forcément inadaptée à l'emploi : « l'acquisition de compétences opérationnelles peut aussi se faire en situation purement scolaire » (pp 54-55).

2.2 Les sources de la professionnalisation : expérience et savoir ? théorie et pratique ?

Si les propositions ont en commun d'aller en général au-delà du modèle behavioriste que dénonce Vanhulle, voire de le déconstruire – modèle selon lequel on ne construirait des compétences professionnelles qu'en stage –, il semble qu'une ligne de partage implicite assez nette dans les

conceptualisations s'établissent à partir de la conception qu'ont leurs auteurs des rapports entre théorie et pratique et plus généralement de la primauté de l'une sur l'autre. Ce débat particulièrement vif à l'université se distribue entre ce qui des conceptions générales du monde contribue au devenir professionnel et ce qui de l'action contribue à construire ce même devenir. D'une certaine manière et pour le dire vite, la pensée primerait sur la pratique ou la seconde sur la première. Dans une certaine mesure, l'une pourrait même constituer une sorte d'empêchement de l'autre. On retrouve ces dichotomies voire ces incompatibilités dans des travaux scientifiques précédemment étudiés, qui, s'ils font une large place à l'activité, conduisent par exemple à distinguer « activité productive » et « activité constructive ».

Un consensus semble se dégager depuis une bonne vingtaine d'années sur le lien entre **apprentissage et expérience**. On ne compte plus les écrits à ce sujet. Dès 1989, la revue *Education Permanente* titrait l'un de ses numéros ainsi « Apprendre par l'expérience » et depuis, à intervalles réguliers, elle jalonne ses numéros avec cette thématique²⁴. L'apprentissage par l'expérience s'inscrit dans une longue tradition scientifique de Dewey (modèle de l'apprentissage expérientiel) à Argyris (la science-action) et Schön en passant par Piaget (« connaître un objet, c'est agir sur lui et le transformer »), Lewin (liens entre apprentissages et changements) et Kolb (les dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel)²⁵, pour ne citer que les figures marquantes.

On parle ainsi couramment de l'expérience comme si ce concept allait de soi. Or, les recherches dans différents domaines permettent d'interroger les conceptions de l'expérience. Et en particulier, pour reprendre l'une des questions posée dans le cadre du colloque de didactique professionnelle en 2009²⁶, « quel rôle donner à l'expérience dans les dispositifs de formation et de professionnalisation » ?

Quand elle entre dans la perspective de la formation, cette notion se décline sous l'angle de la formation expérientielle que Courtois et Pineau proposent de définir « comme une formation par contact direct mais réfléchi. Par contact direct, c'est-à-dire sans médiation de formateurs, de programme, de livre, d'écran et même de mots ... » (1991, p.29). On peut retrouver là sans doute les ingrédients du couple théorie /pratique déjà évoqués et la difficulté de penser les deux termes sans qu'ils s'annulent l'un l'autre. Mais on retrouve aussi d'une certaine manière l'idée que résume la proposition de Bartlett : « ce n'est pas la pratique qui apprend, mais la pratique dont les résultats sont connus » (cité par Rogalski et Leplat, 2009). D'autres chercheurs en formation des adultes,

²⁴ Apprendre par l'expérience. n°100-101- 1989-3

Apprendre des situations. n° 139- 1999-2

Les acquis de l'expérience. n° 158 et n°159. 2004-1 et 2004-2

Interventions et savoirs. La pensée au travail. n° 170. 2007-1

²⁵ Dewey, J. (1967). *Experience and education*. New York, NY : Macmillan Compagny.

Argyris, C., R. Putman et D. Smith. (1985). *Action Science*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Book.

Piaget, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël-Gonthier. p. 47

²⁶ 1^{er} colloque francophone de l'Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle – l'Expérience –
2-4 décembre 2009- Dijon

comme par exemple Wittorski (1997) sont représentatifs de ce courant qui prône la « réflexivité » en tant que source et ressource pour les apprentissages.

Ces propositions vont au-delà d'une conception behavioriste de l'expérience qui l'associe à une dimension quantitative de situations répétées : l'expérience conduirait à des apprentissages parce que l'action serait réitérée. L'action n'apparaît pas ainsi comme source naturelle d'apprentissage : le passage de l'une à l'autre requiert certaines conditions et relève de processus spécifiques.

Mayen, dans plusieurs de ses écrits (2007, 2011), nous invite à la vigilance quant aux liens entre expérience et apprentissage. Il identifie ce qu'il nomme un ensemble de « risques de l'expérience » (2007, p. 93), comme par exemple : la distance entre les règles de métier et celles effectivement mises en œuvre par un professionnel, dans un contexte donné; une estimation revue à la baisse quant à la nécessité de mobiliser des savoirs ; une difficulté à accéder au travail réel ; une appropriation des théories potentiellement freinée au regard de leur inadaptation en tant qu'instruments aux situations de travail. Comme nous l'avons vu précédemment, ce qu'il nomme le « **potentiel d'activité des situations** » ne va pas toujours de soi, certaines conditions sont requises pour qu'« une situation entre dans le champ de l'activité d'une personne » pour qu'elle se l'« approprie » (2012, p 304-305).

Si la « réflexivité » apparaît occuper une position majeure pour permettre à l'action de se commuer en apprentissage expérientiel, ses processus et ingrédients apparaissent divers. Pour Rogalski et Leplat, « les connaissances peuvent faciliter l'acquisition de l'expérience, et, à travers l'expérience peuvent s'élaborer des connaissances explicites » (ibid, p.2). Pour d'autres (Pastré, 2005), la mise en mots de l'action au travers des debriefing en constitue une autre, et sans doute plus largement, les dispositifs d'analyse de l'activité apparaissent comme les moyens possibles de ces passages. Pour d'autres encore, développer les apprentissages expérientiels s'appuie sur « « l'apprentissage interprétatif » (Zeitler, 2009). Dans la perspective du cours d'action développé par Theureau, les apprentissages expérientiels se réalisent alors « à l'occasion d'une attribution ou d'une construction de sens à l'environnement » (p. 2), sans nécessaire intervention du langage ou de « connaissances » instituées.

Dans la perspective qui est la nôtre, ces passages entre expérience et apprentissage sont cruciaux. La question essentielle apparaît celle des processus et des conditions du processus de professionnalisation.

Nous nous intéressons à présent, à l'alternance comme cadre favorable à l'organisation de ces conditions, en tant que « modalité particulière d'acquisition des savoirs et de préparation à l'exercice d'un métier ou d'un emploi²⁷ ». Nous revenons d'abord sur l'histoire de l'alternance et ses conceptions scientifiques avant de nous centrer sur le cas particulier des licences professionnelles.

²⁷ Education Permanente, Editorial. *L'alternance au-delà du discours*. 2012, p.7

2.3 L'alternance : histoire et diversité

2.3.1 La dimension institutionnelle

Parmi l'ensemble des propositions sociales qui sont accolées à la professionnalisation, s'il en est une qui s'ancre dès sa définition dans une articulation entre « théorie » et « pratique », savoir et expérience, c'est bien en effet celle de l'alternance. Au plan institutionnel, la formation professionnelle initiale identifie deux voies, celle de l'enseignement scolaire et celle de l'alternance. Elles se distinguent essentiellement par le fait que dans le second cas, c'est la structure de formation qui « complète la formation en entreprise et s'appuie sur elle » (Porcher, 2007, p.21) alors que dans la voie scolaire, « c'est l'entreprise qui complète la formation reçue dans l'établissement et s'appuie sur elle » (id.). Dans le champ des formations considérées comme professionnelles, au plan des textes qui les régissent, l'alternance constitue en outre une pédagogie spécifique dont les caractéristiques essentielles développent cette distinction, souvent en référence à l'apprentissage. Elle se définit en effet par :

- la priorité donnée à la formation en entreprise : l'entreprise étant première, les formateurs s'appuient sur « les vécus en entreprise pour concevoir la progression pédagogique » (observation et expérience en entreprise, verbalisation des vécus, formalisation des notions puis application des concepts étudiés) ; il s'agit donc « de s'appuyer sur le contexte pour formaliser le modèle explicatif, la règle, la loi, la technique » ;
- la répartition des activités entre l'entreprise et l'établissement sur la base d'une planification: cette répartition s'effectue sur la base des travaux susceptibles d'être proposés aux apprentis dans l'entreprise ;
- la subsidiarité de la formation en centre de formation : celui-ci couvre ce qui ne peut être fait en entreprise ;
- des outils de gestion et de communication entre le centre de formation, l'entreprise et l'apprenti (livret d'apprentissage, fiches navettes, fiches d'observation, rapports d'observation ou d'analyse...).

Qu'en est-il de ce mouvement de balancier qui fait porter, dans le cadre de l'alternance, la construction de la professionnalisation tantôt sur l'institution scolaire, tantôt sur l'entreprise ? Attachons-nous à identifier, à ce stade de notre réflexion, des repères historiques sur l'alternance en soulignant la montée en puissance des enjeux qui s'y rattachent.

2.3.2 Repères chronologiques sur l'alternance

L'alternance s'inscrit dans une histoire (voir Geay, 1998 ; Gehin, 1993), jalonnée par des dates repères au cours du XX^{ème} siècle :

- L'instauration de la loi Astier de 1919 qui pose les fondements de l'enseignement technique en instituant pour les jeunes travailleurs de moins de 18 ans, employés dans le commerce et l'industrie, des cours professionnels obligatoires en vertu d'un contrat d'apprentissage ou sans contrat. Cette loi marque le début de l'intervention directe de l'Etat Français en matière d'apprentissage.
- L'instauration, avant la seconde guerre mondiale, de la taxe d'apprentissage.
- Les pratiques des Maisons Familiales Rurales qui forment, dès 1935, au brevet professionnel agricole sur la base de l'alternance.

- La mise en place, en 1949, des Centres d'apprentissage qui deviendront des collèges d'enseignement technique en 1959 et en 1985, des lycées professionnels.
- Une loi, en 1971, qui institutionnalise l'apprentissage en devenant une variété du contrat de travail et en simultanément, la création des CFA qui se voient confier la formation générale et technologique.
- La mise en place de dispositifs d'insertion pour les jeunes, dès 1974, basés sur des formations alternées.
- Le rapport Schwartz, en 1981, qui préconise l'alternance pour lutter contre l'échec scolaire et développer la formation technologique.
- La loi de 1983 qui transfère aux Régions les compétences en matière de formation professionnelle continue et d'apprentissage.
- La loi de 1987 qui fait de l'apprentissage une véritable voie de formation en permettant aux jeunes d'obtenir une qualification professionnelle, sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un titre homologué.
- Une nouvelle loi en 1992 qui vient renforcer les objectifs de celle de 1987 puisqu'elle affirme que « l'apprentissage doit participer aux objectifs éducatifs de la nation ». Cette loi développe la participation des partenaires sociaux mais aussi accroît la responsabilité de l'entreprise en matière de formation et par ailleurs accentue le pouvoir des Régions.
- Les accords interprofessionnels de décembre 2003 et loi de 2004 qui accentuent l'ouverture de l'apprentissage à tous les niveaux (100000 étudiants actuellement en apprentissage ; 49% des écoles d'ingénieur proposent une filière par « apprentissage ») et la création des contrats de professionnalisation. Ces derniers élargissent considérablement le public potentiel des dispositifs de formation en alternance.
- Depuis 2010 : l'objectif fixé par les pouvoirs publics dans un premier temps de 600000 jeunes en alternance puis 800000 à échéance de 2013, la pénalisation des entreprises de plus de 250 salariés qui n'atteindraient pas 4% de leurs salariés en alternance²⁸ (loi de 2009 relative à l'orientation professionnelle et à la formation tout au long de la vie).

Lichtenberger (1995) propose de penser que la période qui s'étend des années 60 aux années 90, a vu émerger « un modèle français de l'alternance », modèle auquel on va demander de relever de grands défis : lutter contre l'échec scolaire, tenter de diminuer le chômage et élever le niveau de qualification notamment pour les jeunes, renouveler l'adéquation formation/emploi, battre en brèche la suprématie des savoirs académiques, développer ce qui relève de « apprendre autrement ». D'abord voie réservée aux élèves peu friands du système scolaire général, l'alternance est devenue un outil majeur de la politique d'insertion des jeunes, avec une extension à tous les niveaux de formation : depuis les formations pour le public dit de bas niveau de qualification jusqu'aux formations de niveau I, en passant par la formation des ingénieurs. Ainsi désormais, comme le rappelle Mayen, « **quand on veut résoudre un problème de professionnalisation, on convoque l'alternance et l'expérience** » (2007, p.85).

²⁸ Merle et Thery (2012) sont dubitatifs quant à cette pénalisation : d'une part les entreprises préfèrent payer l'amende (comme pour l'emploi de personnes en situation de handicap) et d'autre part, la peur du gendarme ne constitue pas véritablement un levier de transformation des pratiques.

2.3.3 Stage ou alternance ?

« Stage » et « alternance » sont des mots avec des espaces de significations communs mais aussi distincts. Si l'un et l'autre se rapportent au « terrain » (autre mot dont il faudrait interroger la définition et l'usage social), signalant un espace/temps complémentaire à celui du « centre de formation », le premier – le stage – souffre parfois d'un déficit d'image par rapport au second. Il est associé davantage à la découverte d'un univers professionnel, à une alternance « juxtapositive » ou « associative » telles que nous les définissons plus avant, plutôt qu'à une alternance avec ses lettres de noblesse. Au plan législatif, l'alternance, implique **l'existence d'un contrat de travail**, soit un contrat d'apprentissage, soit un contrat de professionnalisation²⁹, elle implique également un tutorat institutionnellement identifié et des liens étroits entre les apprentissages en centre de formation et l'activité sur le lieu de travail. Une autre distinction concerne la nature diplômante ou non de la formation en « alternance ». Si l'« alternance » avec un grand A désigne toujours des formations permettant l'accès à un diplôme, le « stage », lui, désigne toutes formes de séquences en milieu professionnel (depuis le stage de découverte en 4^{ème} jusqu'aux stages obligatoires dans les écoles d'ingénieurs par exemple, en passant par tous les dispositifs d'orientation ou d'insertion professionnelle qui sont structurés par des allers et retours entre expériences sur le terrain et temps en centres). Des lois et décrets récents (2006, 2008, 2009, 2010) ont été promulgués dans l'objectif d'encadrer les stages en évitant un usage détourné : ils ont instauré l'obligation d'une convention tripartite, une gratification minimum lorsque le stage excède 2 mois qu'il s'agisse d'entreprises ou d'administrations publiques et l'interdiction de stages hors cursus.

Dans sa revue de littérature sur les stages, Jourdan (2012) analyse 30 publications, cherchant à mettre en évidence en particulier les travaux qui se rapportent aux apprentissages en milieu professionnel. Il définit le stage relativement à l'alternance selon le critère de proportion de temps passé en entreprise relativement au temps passé en milieu de formation, et selon la fréquence des séances. Ainsi « les stages constituent des séquences ponctuelles dont la durée totale est nettement inférieure à la durée de la formation académique ». Pour ce qui concerne la nature des apprentissages réalisés en stage, les conclusions des différents travaux analysés mettent en évidence « la prépondérance des compétences de développement personnel et d'aptitudes aux relations dans le travail », « l'autonomie dans le travail, du sens des responsabilités et la capacité à coopérer, à accepter les opinions d'autrui et à demander des conseils, la gestion du temps, la relation aux collègues de travail »... Il apparaît également que les différences entre université et milieu de travail ne constituent pas un obstacle à l'apprentissage en milieu de travail. Mais les conclusions de cette

29

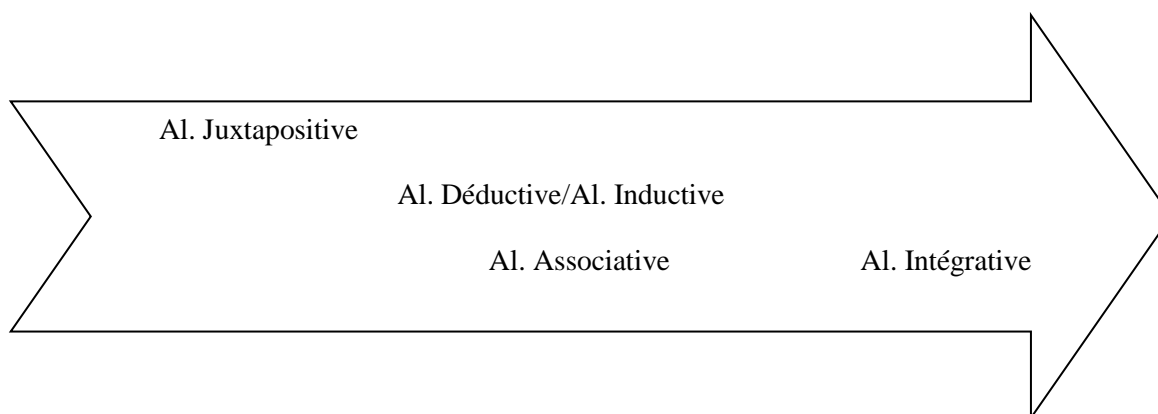
	Contrats en alternance (total)	Contrats en apprentissage	Contrats de professionnalisation
Chiffres 2007			
Franche-Comté	8 543	6 228	2 315
Bourgogne	12 303	8 895	3 408

revue de littérature montrent, à l'instar de celle de Bartkus³⁰, que la plupart des travaux restent descriptifs, sans réels fondements théoriques.

2.3.4 Différences de degré et de nature sous le vocable « alternance »

Au-delà des propositions qui font de l'alternance une modalité particulière dans le champ de la professionnalisation, l'alternance n'offre pas un visage uniforme derrière une naturalité apparente dans laquelle « l'efficacité pédagogique semble être garantie par la stricte dualité des places, des rôles » (Patroucheva et al, 2010, p.118). Quelles modalités de réalisation de l'alternance peut-on identifier ?

Il est possible de représenter les différentes appellations se rapportant à l'alternance, sur un continuum dont le point de départ serait l'alternance juxtaposée pour aboutir à l'alternance intégrative.



L'alternance juxtapositive appelée parfois « fausse alternance » voit les deux entités que sont l'enseignement et le stage cohabiter sans liens formalisés (Malglaive, 1994, p.28). La disjonction des deux lieux est posée : les savoirs acquis en centre de formation ne sont pas en tant que tels transposables en situation de travail et inversement les situations de travail ne sont pas appréhendées comme étant des lieux d'apprentissage. Les rapports entre les deux lieux sont uniquement administratifs, le départ et le retour du jeune de l'entreprise ne sont pas préparés et exploités sur un plan pédagogique.

L'alternance associative ou approchée ou encore empirique voit, elle, s'enchaîner les deux entités que sont le centre et l'entreprise, la seconde étant envisagée comme une mise en application des enseignements dispensés dans la première. L'organisme de formation associe l'entreprise à la formation du jeune en tant que période d'immersion : c'est un cadre offert pour expliciter les savoirs et techniques apprises en formation. Cette forme d'alternance, la plus répandue, est liée au fait, que sur le plan historique, c'est l'école qui est allée vers l'entreprise et non l'inverse. On est ici dans une alternance de forme déductive qui s'oppose à une alternance de forme inductive qui s'appuie sur l'expérience pratique pour illustrer les enseignements. Mais il reste que cette modalité d'alternance est avant tout institutionnelle, les 2 entités que sont l'entreprise et le centre de formation sont toutes deux dans la même perspective de professionnalisation de l'apprenant, elles

³⁰ Bartkus, K. R. (2007). A review and synthesis of scholarly research in cooperative education and internships, part I. An analysis of quantitative research published outside the Journal of Cooperative Education and Internships. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 41, 56–96.

sont partenaires mais sans réels liens fonctionnels et surtout sans placer le jeune au centre du dispositif.

Quant à l'alternance intégrative ou réelle ou encore interactive, elle voit se réunir dans un système d'intérêt convergent et complémentaire, les acteurs de l'entreprise, ceux du centre de formation et le jeune lui-même. Ce dernier est **au centre du dispositif** c'est-à-dire que les objectifs et contenus des différentes séquences doivent lui permettre d'acquérir progressivement le bagage théorique et technique afférent au métier. L'entreprise, dans cette perspective, « doit être considérée non seulement comme un lieu où l'on applique ce qu'on a appris, mais aussi comme un lieu où l'on questionne ce qu'on a appris, où on le met en perspective, où on lui donne du sens et vice versa » (Fernagu-Oudet, 2007, p. 81). L'entrée de l'analyse des pratiques et plus généralement de la « réflexivité » dans les dispositifs de formation relève pour partie des dispositifs attachés à cette forme d'alternance. Mais Malglaive (1994, p. 28) nous invite à ne pas nous illusionner sur l'articulation entre les deux logiques radicalement différentes que sont celle de l'enseignement et celle de la production. Elles ne peuvent et ne doivent pas nécessairement coïncider. Ce qui est à prendre en compte nous dit-il, c'est « la dynamique structurelle des compétences, et cette dynamique impose de compter avec le temps ». On rejoint ici la conceptualisation développementale de la compétence développée précédemment et qui s'éloigne d'une perspective cumulative. Malglaive écrit à ce sujet : « on ne peut espérer une structuration immédiate d'une compétence qui, dès lors qu'on y ajouterait de nouveaux éléments et qu'on les relierait entre eux, entraînerait un accroissement simplement cumulatif de la compétence » (id).

2.3.5 L'alternance comme mise en tension ?

Dans le « meilleur » des cas, l'alternance permet de sortir par le haut de l'opposition appauvrissante entre théorie et pratique. L'alternance organise alors une mise en tension de la circulation des savoirs entre les savoirs homologués (prescrits par des orientations officielles et qui déterminent des programmes), les savoirs savants issus de la recherche et qui encadrent une profession, les savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables, les savoirs issus d'experts de la profession et enfin les savoirs expérientiels composés « d'habitus, de sens commun, de connaissances variées et incorporées dans des modes de penser et de faire » (Vanhulle, 2007a, p. 9).

D'autres tensions traversent l'alternance trouvant ou non des issues satisfaisantes pour les sujets en formation :

1. Tensions entre le niveau institutionnel (standardisation des professions), le niveau organisationnel (mise en place et réalisation des formations) et le niveau des acteurs (formateurs, tuteurs et formés.)
2. Tensions entre les besoins de main d'œuvre qualifiée d'un secteur d'activité précis et les objectifs de formation plus généralistes ou plus transversaux ou encore tournés davantage vers l'acquisition d'une identité professionnelle
3. De cette précédente tension en découle une autre, celle qui apparaît dans la nécessité de formaliser des indicateurs de progression et de validation aboutissant à l'obtention du diplôme : A quoi donner la priorité ? A la maîtrise de gestes professionnels ? A l'attestation de connaissances théoriques ? ou encore à l'acquisition d'une posture réflexive ? Ou mieux encore, au croisement de ces indicateurs ? Vanhulle et al. le résumant ainsi : « qu'est-ce qui permet *in fine* d'évaluer les effets de l'alternance en termes de développement professionnel, de

construction de savoirs propices à l'agir social, etc. » ? (2007a, p. 26) Pour Merle et Théry , « tant que la confrontation à l'exercice en grandeur réelle d'une activité dans les conditions réelles de l'entreprise, de l'atelier de production ou de l'organisme qui délivre un service, sera considérée comme un simple moment d'application dont le résultat ne compte pas vraiment au regard des notes obtenues dans les exercices plus scolaires, on ne rendra pas crédible, aux yeux des jeunes, l'idée de l'alternance » (2012, p.26). Et nous pourrions ajouter, aux yeux des acteurs de l'alternance, sur le terrain, non plus.

2.3.6 L'alternance... des activités : articulation ou rupture ?

Ainsi, sur le plan pédagogique, on peut penser l'alternance comme une « articulation » qui vise à favoriser l'enchâssement « des lieux et des contenus, le rapprochement des savoirs à enseigner avec les situations concrètes » (Landry, 2002, p.101). Le terme d'articulation était d'ailleurs celui utilisé par Schwartz.

Mais on peut aussi proposer, à l'inverse que « le changement de contexte, réglé par l'organisation du dispositif alternant, engendre tout au long du parcours une **discontinuité** dont la valeur heuristique tient dans la rupture et la différence » (Petit, 2007). L'activité dans le centre de formation et celle sur le terrain n'ont pas les mêmes objets ni les mêmes destinataires. Plutôt que de vouloir les harmoniser, il s'agit plutôt de concevoir des démarches qui permettent aux étudiants de développer leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2007, p 11-17) dans l'un et l'autre de ces espaces.

Certains auteurs insistent ainsi sur le travail même de « va-et-vient » entre les deux systèmes de formation, celui de l'université et celui du terrain (Perreard Vité & al, 2007). Souhaitant dépasser la « dichotomie théorique vs pratique habituellement associée à l'alternance » (2007, p.144), Ronveaux et al proposent de suivre la piste visant à accentuer la séparation « entre la réflexion-planification-compréhension des savoirs de la discipline³¹ et leur mise à l'épreuve expérimentation sur le terrain scolaire » (p. 159). Vanhulle et al posent la question ainsi, partant de l'hypothèse d'une construction spécifique dans l'hétérogénéité inévitable - souhaitable même - d'un parcours vers le travail: « quelles formes singulières les étudiants donnent-ils aux situations qui leur sont proposées dans les différentes situations de formation de l'alternance ? » (2007b, p. 241). S'interrogent alors pour ces chercheurs le cadre théorique et les indices des formes de ces « **savoirs de l'alternance** » (id).

Plusieurs des travaux déjà évoqués, parmi ceux qui ancrent leurs propositions dans l'analyse de données empiriques, parviennent au constat suivant : le développement de la professionnalisation est possible lorsque **deux conceptions différentes** peuvent émerger pour les « apprenants ». Huard par exemple, pour définir le processus qu'elle nomme de « restructuration » dans la construction de la compétence professionnelle, définit celle-ci comme ce qui « correspond au repérage de deux opinions ou conceptions différentes, le changement de niveau étant par le fait de les considérer les deux » (2011, p. 143). Interrogeant les significations que les étudiants donnent aux situations qui leur sont proposées pour concevoir leur propre action, Vanhulle et al évoquent en particulier « la

³¹ La discipline dont il est ici question est le français.

confrontation entre ses représentations propres et celles d'autrui » (2007b, p.249), les significations étant placées dans un « entre-deux » particulier (id.,p.255). Dans ce cadre, ils traquent en particulier les indicateurs de cette co-construction à partir des discours produits par les étudiants. Perréard-Vité & al (2007) repèrent de la même manière, à travers les discours recueillis dans le cadre d'analyse de la pratique, la dimension qu'ils nomment de multiplicité, au cours de laquelle « les étudiants font état de l'importance d'envisager un cas depuis plusieurs points de vue » (id., p.136).

2.3.7 Perspective dialogique de l'alternance

Ces différents travaux rejoignent pour partie l'approche développée par Maubant et al. En prenant comme objet la construction des savoirs « professionnels », dans son processus et ses conditions, dans le champ des métiers de l'enseignement et plus largement relationnels, les auteurs proposent de penser « une alternance dialectique » (2012, p. 176). Ils rappellent que les fondements des savoirs professionnels « semblent interagir entre eux à la fois **de manière complémentaire et opposée** » (2012, p. 176). Remarquant que les recherches visent en général à mettre en évidence la fonction de certaines situations (le stage par exemple), ils invitent à envisager plutôt « la perspective dialogique pouvant se penser et s'organiser *entre*³² ces différentes situations comme vecteur potentiel de soutien au processus de professionnalisation » (2012, p. 177). La situation est là entendue dans le sens donné par la didactique professionnelle³³. Une formation professionnalisante doit ainsi « s'organiser à travers différentes situations qui dialoguent (comme le dialogue cours-stage par exemple) pour permettre la mise en place des conditions favorables à la réussite du processus de professionnalisation » (Maubant et al, 2012, p. 180). Dans cette perspective, il est fait l'hypothèse que ce dialogue doit « être de nature dialectique », à partir d'Hegel et de Bachelard.

Si l'approche dialogique semble de nature à permettre de prendre en compte la complexité de la professionnalisation, nous proposons, pour développer la compréhension des processus sous cet angle, de mobiliser les travaux de Bakhtine. Le premier plan que nous retenons de ces travaux est une conception étendue du rapport dialogique : celui-ci ne « coïncide nullement avec le rapport qui existe entre les répliques d'un dialogue réel – il est plus étendu, plus varié et plus complexe » (1984, p.334). Les dialogues peuvent ainsi s'effectuer à distance, dans le temps et l'espace, comme ils peuvent aussi être « intérieurs ». Par ailleurs, ils peuvent présenter la caractéristique d'être historiquement et socialement constitués, c'est notamment le cas des « genres ». Le deuxième plan que nous pouvons retenir est qu'un dialogue est par nature toujours dirigé vers une réponse à venir et lui-même réponse aux discours antérieurs. Cette caractéristique permet de penser que toute activité est intrinsèquement « adressée » intégrant dans sa dynamique des destinataires auxquelles elle répond et qui sont potentiellement sources de transformations. Le dernier plan que nous retenons ici de la conception du dialogue bakhtinien est la multiplicité des points de vue qui peuplent le dialogue sur un même objet, et son rôle dans le développement : c'est à partir de cette multiplication de points de vue que peuvent, à certaines conditions, se renouveler les conceptions, les actions....

³² C'est nous qui soulignons

³³ A ce sujet se reporter aux travaux de Mayen (1999.2012).

Cette approche permet notamment d'envisager qu'une situation de dialogue « réel » (dialogale) ne constitue pas en soi une situation dialogique conduisant à un développement (Bournel-Bosson, 2005), l'inverse étant vrai : une situation peut apparaître sans dialogue visible et pour autant être dialogique et développementale.

2.3.8 l'alternance et les rapports entre institutions éducatives et monde du travail

Au regard des lectures des rapports, articles, ouvrages sur l'alternance, il semblerait que celle-ci se trouve au milieu du gué, sans possibilité de retours en arrière et avec une faible visibilité sur les conditions pour atteindre l'autre berge. Ni solution à tous les maux du système éducatif et à l'introuvable relation formation/emploi, ni voie sans issue, l'alternance nécessite d'en penser les conditions de mise en œuvre au niveau sociétal, au niveau territorial, au niveau des branches professionnelles, au niveau des institutions de formation qui la mettent en œuvre, et enfin au niveau des acteurs qui contribuent à ses modalités de réalisation. Indéniablement, l'alternance organise un partage des tâches entre l'école et l'entreprise et **elle contribue à l'atténuation des frontières entre travail et formation** : du côté des institutions éducatives, « la valeur et l'attractivité des diplômés sont évaluées à l'aune de leur capacité à professionnaliser » et du côté des milieux professionnels, ceux-ci « deviennent des contextes d'apprentissage oeuvrant à la société de connaissance » (Champy-Remoussenard, 2008, p.54). Pour les formations du supérieur, Vanhulle et al proposent de penser que, selon les logiques, l'alternance peut apparaître comme « une dés-universitarisation de la formation ou comme une universitarisation de la pratique » (2007a, p.8). Elle ouvre une brèche dans le modèle académique à la française de « la méritocratie scolaire » (Dubet, 2010) et dans son impossibilité à mettre en œuvre la « formation tout au long de la vie³⁴ » mais **elle n'en change pas fondamentalement la donne**. L'alternance n'occupe pas encore, à ce jour, « une vraie place dans l'équilibre général du système éducatif » (Merle et Théry, 2012) et elle n'a pas contribué fondamentalement à mélanger les cartes, notamment en ce qui concerne l'orientation vers les filières professionnelles (qui continue de se penser et de se faire par défaut.)

2.4 alternance et insertion

« Trop de stages tuent l'alternance » écrivent Merle et Théry, déplorant la main d'œuvre gratuite que constitue les stagiaires « au détriment de la part de risque et de la responsabilité partagés » (2012) que devrait représenter l'embauche d'un jeune et notamment l'embauche en contrat de travail en alternance. Les contrats en alternance sont, pour une partie des jeunes, une voie royale vers l'embauche, l'entreprise positionnant ce contrat comme faisant partie de sa politique de recrutement. Les analyses du CEREQ viennent toutefois nuancer les propos ou les représentations. Elles mettent par exemple en évidence que les stages³⁵ ont des effets importants pour l'insertion des diplômés, en augmentant par exemple la probabilité de trouver un premier emploi dans l'entreprise

³⁴ En France, le taux d'individus accédant à l'enseignement supérieur, passé la barre fatidique des 26 ans, est l'un des plus faibles des pays de l'OCDE.

³⁵ L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, Formation Emploi, janvier-mars 2012, 117

dans laquelle ils se déroulent. Si tous les stages ne se valent pas sur le plan de l'insertion, certains, notamment ceux caractérisés par le CEREQ, comme « formateurs et gratifiants », peuvent être considérés comme une expérience influençant durablement le rapport à l'emploi. Les analyses portant sur l'alternance quant à elles soulignent la multiplicité des facteurs en jeu dans l'insertion des jeunes et réinscrivent les résultats observés dans un ensemble de déterminants qui vont au-delà de la seule modalité d'alternance. Nous y revenons dans le cas spécifique des licences professionnelles.

2.5 problématique et hypothèses

Avant de mobiliser les données empiriques, tentons ici, à partir de l'exploration des travaux de recherche précédemment proposée, de formuler une problématique sur la question de la professionnalisation et de dégager les hypothèses s'y rapportant.

Différentes butées jalonnent la conceptualisation de la professionnalisation : si tout d'abord nous avons rappelé qu'il n'y avait pas de liens directs entre formation et emploi, que des zones de recouvrement mais aussi des distinctions importantes existent entre « profession » et « métier », que l'acquisition d'une identité professionnelle repose majoritairement dans la possibilité pour les apprenants de produire des significations et enfin que l'approche par les compétences est incontournable mais remplie d'implicites, nous nous trouvons, à ce stade de notre réflexion, devant la nécessité de définir l'activité. En effet celle-ci apparaît dans divers travaux comme de nature à permettre d'aller au-delà des points de butée soulignés. Pour avancer dans la définition de la professionnalisation, il s'agit ainsi d'établir théoriquement des rapports entre le sujet, l'objet de l'activité et autrui. L'approche par les situations, comme nous l'avons écrit, produit un couplage sujet/situation qui permet de dépasser les seules « frontières » du sujet. Mais les modèles se trouvent aux prises avec la question fondamentale de la part de chacun dans les processus et des rapports entre les deux, en tension entre les caractéristiques de la situation, ses ingrédients et le sujet, l'un ou l'autre se trouvant potentiellement sur le devant de la scène. Si on les comprend bien, ils se construisent parfois au détriment de l'activité, au détriment du rôle fondamental des autres et au détriment de l'historicité. Il reste donc indispensable de conceptualiser l'activité et pour le moins de s'entendre sur une unité d'analyse, au-delà d'une distinction (voire d'une disjonction) entre activité productive et activité constructive, au-delà d'une séparation entre action dans le monde et développement du sujet, entre développement et fonctionnement, entre un sujet et une situation extérieurs l'un à l'autre.

Nous proposons, en nous appuyant sur le modèle de l'activité dirigée, développé précédemment, de situer délibérément **la professionnalisation comme un processus développemental organisant une mise en tension entre le sujet, autrui et l'objet** et de poser l'alternance comme étant, en quelque sorte, le « bras armé » de ce processus.

Dans cette conception de la professionnalisation, on peut non seulement réunir ce qui apparaît comme des champs séparés en intégrant à la fois les dimensions individuelle et collective de la

professionnalisation, ses « instruments »³⁶ et bien évidemment son objet mais aussi situer ce processus dans une perspective développementale.

En installant *de facto* des rapports entre formation et travail, l'alternance constitue a priori un cadre favorable au développement du processus de professionnalisation. Pour autant, les modalités de l'alternance ne semblent pas offrir, en tant que telles, des réponses qui garantiraient le processus de professionnalisation et il est nécessaire de penser les modalités et conditions de sa mise en œuvre. Parmi elles, la question centrale est alors celle des rapports entre ces (au-moins) deux situations, celle en centre de formation et celle du travail. Contrairement aux conceptions communes, l'harmonisation entre les espaces, les temporalités, les contenus, les acteurs dans l'alternance ne semble pas constituer une garantie de réussite : il s'agit plutôt d'**installer l'étudiant dans une pluralité de situations et de lui donner les moyens de développer, à partir de là, son rayon d'action**³⁷ effectif. Non seulement l'étudiant parviendra à atteindre les buts qui lui sont fixés mais il pourra en renouveler le sens et l'efficacité à l'articulation précisément de différents univers. On rejoint ici les travaux précédemment cités sur la socialisation professionnelle et la conception active du sujet qui s'y rattache, à savoir un sujet qui n'avance pas sur un chemin balisé avec des étapes mais qui construit face à la pluralité des mondes auxquels il est confronté ses significations propres : choix, arbitrages qu'il doit effectuer, priorités qu'il doit donner, liens qu'il doit construire le positionnent en tant qu'acteur.

Si le modèle de l'activité dirigée inscrit la dimension conflictuelle au centre de la compréhension des rapports entre le sujet, l'objet et autrui, il importe dans le cadre de l'alternance en particulier, de concevoir un sujet en formation « qui n'est pas face à une seule force mais sollicité par plusieurs » (Clot, p.103) Entre les attendus universitaires et les attendus de l'entreprise, entre les règles de métiers enseignées et celles mises en œuvre dans le quotidien de l'activité, l'étudiant devra développer une posture qui ne le condamne pas à l'impuissance même si « les modes de significations qui se combinent et s'opposent en lui, ne peuvent totalement se recouvrir » (ibid.). Nous pouvons ainsi compléter la proposition initiale sur la professionnalisation **comme un processus développemental organisant une mise en tension entre le sujet, autrui et l'objet, au sein d'un système d'activités.**

Penser les processus de professionnalisation, à l'aune de ces travaux, conduit à regarder en particulier la manière dont s'organise la variété des situations ainsi que la manière dont se développent les rapports au sein de ce que l'on peut considérer comme une alternance d'activités.

Poser ainsi la professionnalisation conduit à reconsidérer les situations formatives de nature à contribuer au processus et tenter de les caractériser à partir de ces propositions. Pour ce faire, nous avons choisi de travailler avec **les responsables de formation** afin de disposer d'éléments sur la conception des activités proposées aux étudiants.

³⁶ Le concept d'instrument est ici référé aux travaux de Vygotski (*Pensée et Langage/La méthode instrumentale*) pour qui il existe non seulement des instruments techniques destinés à opérer des changements dans l'objet même de l'activité mais aussi des instruments psychologiques qui s'adressent au psychisme et au comportement. Vygotski range dans cette catégorie des éléments aussi disparates que sont le langage, le calcul, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'arts mais aussi tout ce qui a valeur de signe. Les instruments, au sens vygotkien du terme, sont des organes sociaux de l'activité personnelle.

³⁷ Nous définissons le rayon d'action comme les possibilités de penser, d'agir, de se situer, ...du sujet

Nous mettons en particulier à l'épreuve les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Malgré les limites de la conceptualisation, la perspective offerte par l'approche « compétence » constitue une issue possible aux oppositions classiques entre théorie et pratique et représente une voie de mise en œuvre de la professionnalisation à l'université.

Hypothèse 2 : Si la forme la plus aboutie de l'alternance est l'alternance dite intégrative, on doit pouvoir en repérer, dans les dispositifs professionnalisants, les modalités concrètes d'itération reflétant sa mise en œuvre.

Hypothèse 3 : les mises en tension entre univers, modèles, conceptions, expériences sont sources de professionnalisation. Professionnaliser consiste à construire des situations que l'on peut appeler dialogiques, au sens donné par Bakhtine. Ce sont alors les conditions de l'**interpénétration** des différents univers, des différents savoirs, des différentes manières de faire et de dire qui sont à penser.

Ces hypothèses sont travaillées dans le cadre précis des licences professionnelles dont nous nous proposons à présent de synthétiser les dimensions historiques et contextuelles.

3 Les licences professionnelles à l'Université

Le choix de faire porter notre recherche sur les licences professionnelles repose sur plusieurs points. Ces diplômes sont relativement récents quant à leur mise en œuvre et de ce fait les éléments qui ont prévalu à leur création et notamment les liens avec le monde professionnel ou plus globalement leur choix quant à l'alternance sont encore « dans les têtes » des porteurs du diplôme. Par ailleurs c'est une formation universitaire dans laquelle les visées professionnalisantes sont explicites et dont les attendus quant aux liens avec le monde professionnel sont intégrés à la prescription.

3.1 Historique.

La loi de janvier 1984 reflète la volonté d'appareiller formation et emploi dans l'enseignement supérieur (Gayraud et al, 2011). Cette loi impose à l'enseignement supérieur, la mission de contribuer « à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi prenant en compte les besoins actuels et leur évolution prévisible » (art. 2). Cette intention nécessite pour sa mise en œuvre, le « renforcement » des liens entre enseignement supérieur et milieux professionnels. Deux instances accompagnent cette volonté politique : le HCEE (Haut Comité Éducation Économie) et le CNE (Conseil National d'Évaluation de l'Enseignement Supérieur.) Au cours de la période, 1988/1995, face à la réalité de l'augmentation du nombre de jeunes accédant aux études supérieures, s'impose la nécessité de diversifier l'offre de formation. Par exemple en Lettres et sciences humaines, le besoin d'élargir les perspectives professionnelles offertes aux étudiants à autre chose que l'enseignement ou la recherche est évident, comme celui d'offrir une poursuite

d'étude courte et professionnalisante à la suite du DEUG et plus généralement pour l'ensemble des étudiants à bac + 2, DUT inclus³⁸.

En 1999 est créé le diplôme de la licence professionnelle qui « opère une synthèse des principales mesures et expériences introduites au cours de la décennie 90 » (Maillard et Veneau, 2006)³⁹. A l'expérience des IUP, la licence professionnelle reprend la spécificité du mode d'habilitation qui doit associer enseignants et représentants du monde professionnel : « La formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel. Elle conduit à l'obtention de connaissances et de compétences nouvelles dans les secteurs concernés et ouvre à des disciplines complémentaires ou transversales »⁴⁰.

La licence professionnelle (désormais LP), définie comme formation professionnelle par le ministère, est pensée en référence à un ou des métiers d'un secteur d'activité donné⁴¹ et elle doit permettre l'acquisition des compétences requises à son exercice. Elle s'intègre également dans la logique du système LMD (Licence, Master, Doctorat).

On voit, à partir de là, s'opérer une recomposition de l'offre de formation universitaire au bénéfice des diplômes professionnalisants à forte lisibilité nationale. Même si la majeure partie des effectifs restent concentrés dans les diplômes généraux, « l'essentiel des créations réalisées depuis le milieu des années 90 se concentre sur des formations à caractère professionnel ».

L'offre de licence professionnelle a littéralement explosé soit à partir d'une reconfiguration de l'offre existante (DU, DEUST...), soit à partir de créations complètes : à ce jour, 1620 LP sont proposées par les universités en France. Comme le soulignent Maillard et Veneau (id.), les demandes d'ouverture de LP sont massivement soutenues par les présidents d'Université car ces diplômes permettent, pour partie, de répondre aux objectifs de professionnalisation présents dans les contrats d'établissements. Mais la régulation se fait au niveau national où l'on constate un taux de refus d'environ un projet sur deux.

Si l'ensemble des domaines d'activité est représenté⁴², une concentration de l'offre de LP sur certains domaines s'observe, avec une prédominance des activités de service et une concentration de l'offre sur trois secteurs : commerce-vente, informatique et réseaux, industrie (mécanique, automatisme, électricité électronique, génie industrielle). En grande majorité, les LP remplissent la fonction de « spécialisation » professionnelle⁴³ à la suite d'un DUT⁴⁴.

³⁸ A ce jour le nombre des étudiants issus de DUT est largement supérieur dans les effectifs de LP à celui des étudiants sortant de L2. Ces derniers représentent seulement 5% de l'effectif total alors qu'ils sont 32% en provenance du DUT et 46% en provenance du BTS.

³⁹ comme par exemple le DEUST (Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques.)

⁴⁰ Se reporter à l'annexe 1 : Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle

⁴¹ Les secteurs des LP sont définis de la manière suivante : SP1 – Agriculture, pêche, forêt et espaces verts ; SP2 – Production et transformations ; SP3 – Génie civil, construction, bois ; SP4 – Mécanique, électricité, électronique; SP5 – Echange et gestion ; SP6 – Communication et information ; SP7 – Services aux personnes ; SP8 – Services aux collectivités.

⁴² Se reporter à la listes des Licences Professionnelles : annexe 2

⁴³ Maillard et Veneau précisent que « la spécialisation s'entend comme la sélection d'un sous-ensemble homogène de connaissances en vue de préparer à une fonction précise (ex : conducteur de travaux, dessinateur CAO...) ou un type d'activité, voire aux métiers d'un secteur donné (ex : « sciences et techniques de l'eau »).

⁴⁴ S'il a été question, avant 2005, de mettre sur pied un niveau Bac + 3 spécifique aux IUT en projetant la création de la Licence Technologique, l'arrêté d'août 2005 est venu mettre un terme à ces velléités en imposant la licence professionnelle comme seul horizon possible au niveau bac + 3.

La création des LP a représenté pour les IUT - dévolus à former, par la voie du DUT, des techniciens, agents de maîtrise à bac +2 - une « réelle opportunité pour les équipes pédagogiques de mettre en place une 3^{ème} année d'études » (Gayraud et al., *ibid.*). Rappelons que le DUT, en tant que diplôme supérieur de technologie, se définit ainsi : « un enseignement concret, innovant et didactique, adapté aux évolutions sociales, permettant d'ouvrir l'université sur les réalités socio-économiques » (p. 74). A ce jour, 60% de l'offre de LP est portée par les IUT en relations étroites avec les DUT existants, chaque département étant porteur d'au moins une LP. Deux raisons à cela : les équipes pédagogiques disposent à la fois du réseau professionnel et –pour le secteur de la production- des moyens techniques nécessaires au montage du diplôme (*id.*, p78). Cette offre de formation diplômante, de niveau 2, a consolidé le potentiel attractif des IUT auprès du public mais aussi la place des IUT, au niveau institutionnel, « dans un paysage universitaire en plein bouleversement » (*id.*, p. 79).

Dans leur étude sur les licences professionnelles et leur mode de construction, en 2000, Maillard et Veneau distinguaient les licences professionnelles inscrites dans un « logique d'offre », à la suite ou pas de formations déjà existantes, et celles impulsées de l'extérieur de l'université, « importées » (2003, 2006). Dans le premier cas, ils identifiaient une source faite de « projet sur la base d'intuitions, d'idées, d'analyses plus ou moins détaillées de l'offre de formation et du marché de l'emploi, de contacts ou de relations établies à la suite de contrats de recherches, de stages étudiants, de formations déjà existantes... » (2003, p.2), liée à la volonté d'enseignants et associant plus ou moins les milieux professionnels. Le second cas, plus rare, celui des formations « importées », était présenté comme conduisant à la mise en place de licences professionnelles à la suite d'une demande d'organisations professionnelles ou de branches, médiatisées par les organismes de formation internes, souvent mises en place dans le cadre de contrats d'alternance, en particulier dans les secteurs de la distribution et de la banque.

3.2 Licence professionnelle et insertion.

Les différentes enquêtes Génération que réalise le CEREQ (2001, 2004 et 2007) indiquent des tendances convergentes pour ce qui concerne l'insertion des diplômés de licence professionnelle (Borras et al, 2012 ; Epiphane et Calmand 2012 ; Calmand et Mora, 2011). Celles-ci ont même tendance à se renforcer au fil des années. Les analyses indiquent que 90 % des diplômés de licence professionnelle sont en emploi 3 ans après leur entrée dans la vie active⁴⁵, en CDI et dans la plupart des cas à temps complet. En termes de taux de chômage et d'accès à des emplois à durée indéterminée, les licences professionnelles restent mieux placées que les formations de niveaux bac+4 et bac+5, à l'exception des grandes écoles. Comparativement en particulier aux diplômés de BTS ou DUT, le taux de chômage est inférieur et la part des CDI supérieure.

Les diplômés de licence professionnelle sont mieux rémunérés que les diplômés détenteurs d'une licence « générale », mais les salaires et emplois occupés après trois ans de vie active sont moins favorables que ceux des diplômés de second cycle. Toutefois, seuls 13 % d'entre eux accèdent au

⁴⁵ Le recul retenu pour identifier le devenir des diplômés n'est pas anodin et souffre d'une absence d'homogénéité : si le ministère de l'enseignement supérieur mesure l'insertion trois ans après la sortie, le ministère de l'industrie, lui, évalue au bout de douze à vingt-quatre mois l'insertion des diplômés des écoles d'ingénieurs.

statut de cadre, et comparativement aux diplômés de licence générale, n'occupent pas plus souvent des emplois de cadres ou de profession intermédiaire. On peut sans doute mettre en relation certaines de ces données avec la faible présence du niveau de licence dans les conventions collectives. En revanche, au regard des diplômés de BTS ou DUT, la part des emplois de cadres et professions intermédiaires est nettement supérieure. Les salaires sont également plus élevés. Au sein de la population des diplômés de licence professionnelle, apparaissent des disparités entre le secteur secondaire et celui tertiaire : les diplômés issus du premier semblent plus favorisés sur le marché du travail.

Les modes d'accès à l'emploi sont relativement diversifiés mais une modalité domine : les relations, personnelles ou professionnelles. Ces résultats rejoignent en grande partie l'observation généralement faite sur les modalités actuelles d'accès à l'emploi: on trouve un emploi via son réseau⁴⁶. Ainsi dans près de 50 % des cas, l'entreprise dans laquelle s'effectue le recrutement était déjà connue soit via l'apprentissage, soit via les stages. En organisant de manière systématique les périodes en milieu professionnel, les licences professionnelles concourent à ces résultats. Toutefois, les travaux de Lemistre (2012) mettent en évidence que les résultats d'insertion sont à lier avec d'autres caractéristiques qui ne relèvent pas du seul diplôme de licence professionnelle ou des modalités de mise en œuvre de la formation. L'auteur souligne notamment le poids du cursus antérieur à la licence (le fait de détenir un DUT ou d'un BTS procure un net avantage), la plus grande sélectivité des cursus de licence professionnelle, le fait également que les licences professionnelles se déploient dans des domaines les mieux rémunérés sur le marché du travail. Une autre caractéristique est également à prendre en compte, à savoir l'état du marché du travail local où les diplômés cherchent à s'insérer. Ainsi, tenant compte de ces différents facteurs et toutes choses égales par ailleurs, les écarts entre licences professionnelles et licences générales sur le plan de l'insertion seraient moindres qu'une première approche ne conduit à le penser.

3.3 Les licences professionnelles à l'UFC et à l'UB.

L'offre de licence professionnelle dans les deux établissements représente, au moment de l'étude⁴⁷, 88 parcours différents, dont 45 en Franche-Comté et 43 en Bourgogne. Les LP sont, pour 60 %, portées par les IUT en Bourgogne et 66 % en Franche-Comté.

En Bourgogne, les secteurs de la « production et transformations » et des « échanges et gestion » représentent plus de la moitié des LP, celui de la « communication et information » environ 20%. En Franche-Comté, les domaines de la santé, des sciences et technologies représentent la moitié de l'offre, le droit et la gestion, environ 25 % et les sciences humaines et sociales environ 15%.

Un grand nombre des licences professionnelles s'affichent comme ouvertes à l'alternance (près de 80 %), ce qui se concrétise plus ou moins selon les cas : certaines licences ne sont accessibles que dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, d'autres accueillent occasionnellement des étudiants avec ce statut, voire aucun.

⁴⁶ Voir par exemple à ce sujet Marchal, E. & Rieucou, G. (2010). *Le recrutement*. Paris : La Découverte.

⁴⁷ Année universitaire 2011/2012

3.3.1 L'échantillon retenu .

L'échantillon est constitué au total de 23 licences professionnelles, sur les 88 qu'offrent les deux établissements au moment du début de l'étude. Une licence sur 4 est ainsi retenue. Les caractéristiques de l'échantillon reposent sur :

- *Le portage pédagogique par un IUT ou une UFR.* On trouve globalement dans les deux universités une proportion de 2/3 environ des LP qui sont portées par les IUT, 1/3 par les UFR. L'échantillon comporte au total 16 LP conduites par les IUT et 7 par les UFR.
- *La mise en œuvre de l'alternance.* On peut distinguer les LP en alternance et celles qui ne le sont pas mais on peut aussi distinguer l'affichage des formations comme potentiellement ouvertes à l'alternance (une majorité) et la réalité effective de la mise en œuvre.
- *La distribution des secteurs*
L'échantillon retenu en tient compte.

Echantillon LP⁴⁸.

Université de Franche-Comté

Droit-économie-gestion

- ✓ Bâtiment et construction. Spécialité : conducteur de travaux en maisons individuelles. IUT de Belfort. Département Génie Civil. (CTMI)
- ✓ Commerce attaché au développement international des organisations. IUT Montbéliard. Département GACO. (ADIO)
- ✓ Droit, économie, gestion, mention assurance banque finance spécialité chargé de clientèle bancassurance particulier. UFR SJEPEG. Besançon. (CCBP)
- ✓ Gestion des ressources humaines. Spécialité : piloter les ressources humaines dans les petites et moyennes entreprises. IUT Besançon. Département GEA (Gestion des entreprises et des administrations) (GRH)
- ✓ Logistique de distribution et transports internationaux. IUT Vesoul. Département logistique et transport. (LDTI)
- ✓ Activités et techniques de communication. Spécialité communication publique. IUT Besançon. Département Information-communication. (TCCP)

Sciences Humaines et Sociales

- ✓ Intervention sociale. Option : famille, vieillissement et problématiques intergénérationnelles.. IUT Belfort. Département Carrières sociales. (FVPI)
- ✓ Industrie agro-alimentaire, alimentation spécialité responsable d'atelier de productions fromagères de terroir. UFR SLHS. Besançon. (RAPFT)

⁴⁸ Les acronymes données aux LP investiguées dans cette recherche sont parfois ceux existants par les porteurs du diplômes (ex : VEGA, FVPI..), parfois ils ont été créés de toutes pièces par nous-mêmes pour ne pas avoir à répéter l'ensemble de l'intitulé du diplôme dans la partie résultats.

Sciences et techniques des activités physiques et sportives

- ✓ Activités sportives. Spécialité développement social et médiation par le sport. UFR STAPS Besançon. (DSMS)

Sciences, technologies, santé

- ✓ Electricité et électronique. Spécialité véhicules : électronique et gestion des automatismes. IUT de Belfort. Département GEII. (VEGA)
- ✓ Industries chimiques et pharmaceutiques spécialité analyses chimiques. IUT Besançon. Département chimie. (AC)
- ✓ Gestion de la production industrielle spécialité maintenance industrielle plasturgie. IUT Vesoul. Département Génie Industriel et maintenance. (MAP)
- ✓ Maintenance des systèmes pluri-techniques. Maintenance et énergétique. IUT Vesoul. Département Génie industriel et maintenance. (ME)

Université de Bourgogne

Droit, économie, gestion.

- ✓ Assurance Banque Finance spécialité Chargé de clientèle bancassurance (particuliers). UFR Sciences Economiques et Gestion. Dijon. (ABFCCB)
- ✓ Commerce spécialité Commerce des vins et oenotourisme. Institut Universitaire de la Vigne et du Vin. Dijon. (CCVO)
- ✓ Commerce spécialité option Distribution - mention Management et Gestion de Rayon- UFR Sciences économiques et gestion. (CDMGR)
- ✓ Management des organisations spécialité Gestionnaire de l'habitat locatif et de l'habitat social. UFR Droit et Sciences politiques. (MOGHLHS)
- ✓ Hotellerie et Tourisme spécialité Gestion Touristique Territoriale et Internationale. IUT Creusot. Département Techniques de commercialisation. (GTTI)

Sciences humaines et sociales

- ✓ Gestion des ressources humaines spécialité Formateur en milieu professionnel. UFR Sciences Humaines UB/ENESAD. Dijon. (GRHFMP)

Sciences, technologie, santé.

- ✓ Aménagement du paysage spécialité Infographie Paysagère. IUT Dijon. Département services et réseaux de communication.(APIP)
- ✓ Production industrielle spécialité Conception et production aéronautique. IUT Creusot. Département génie mécanique. (CPA)
- ✓ Production industrielle spécialité Mécatronique. IUT Creusot. Département génie mécanique.(PIM)
- ✓ Production industrielle spécialité conception 3D avancée et calculs de structures. IUT Dijon. Département génie mécanique. (C3DCS)

3.3.2 Méthodologie de la recherche

Dans un premier temps, une étude approfondie des différents documents disponibles afférents aux LP sélectionnées dans les deux universités a été réalisée en parallèle avec un inventaire et une synthèse des travaux de recherche sur la question de la professionnalisation. Nous avons procédé ensuite à la réalisation d'entretiens semi-directifs avec les responsables des licences professionnelles sélectionnées, entretiens menés à partir d'une trame commune (voir annexe n° 3).

L'analyse des données s'est faite sous la forme d'une analyse de contenu, au fil de la transcription de l'intégralité des entretiens, réalisée grâce au logiciel Sonal. La mise en forme des données a reposé sur une catégorisation reprenant les différents volets de la professionnalisation (depuis la création des LP jusqu'à l'insertion en passant par les relations entre les différents acteurs). Nous en présentons ci-dessous les points importants.

3.3.3 Principaux résultats

3.3.3.1 Naissance de la formation

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude, s'ils permettent d'identifier la distribution évoquée précédemment entre une offre en provenance de l'université et une demande formulée par diverses organisations professionnelles, conduisent à affiner ces éléments au regard d'une expérience à ce jour de plus de 10 ans.

- Volonté d'un ou de plusieurs enseignants

L'impulsion de la mise en place d'une LP se fonde sur plusieurs origines et plusieurs sources :

- *L'identification de manques dans les fonctions professionnelles*

Souvent liée à des champs spécifiques, elle a conduit, par exemple, les responsables de la LP DSMS à faire le constat du manque de cadres intermédiaires spécifiquement formés à la coordination dans le domaine du vieillissement : les postes étaient occupés par des soignants ou des éducateurs. Dans cette licence mais aussi dans une autre, FVPI, les responsables affirment leur volonté de participer à **la reconfiguration des champs de compétences des professionnels** de leurs domaines par l'offre de formation qu'ils proposent.

- *La connaissance d'un milieu via la recherche, qui permet de connaître les besoins à venir*

Dans plusieurs cas, les apports de la recherche sont identifiés comme déterminants dans la construction de la LP, par exemple la vision à plus long terme de ce qu'apportera la réalité augmentée au métier de paysagiste (APIP), le développement territorial (GTTI). Les porteurs de projet peuvent être impliqués dans des groupes de travail, de recherche-action sur les métiers (ceci dans une visée prospective) ou dans des activités de recherche plus classiques (ex : LP DSMS, l'initiateur était responsable scientifique de l'agence de l'éducation par le sport.) Il est parfois remarqué que les milieux professionnels eux-mêmes peinent à prévoir les évolutions des métiers. Du coup l'anticipation par la recherche est déterminante, pour **définir**

les compétences qui seront requises ou encore les nouvelles associations qui seront à réaliser entre des champs de compétences jusque-là non liés.

- *Une réflexion stratégique sur l'offre de formation au niveau régional.*
On peut identifier dans ce cas **une analyse de l'existant** qui conduit par exemple à constater l'absence d'une offre de formation dans le secteur en Bourgogne ou Franche-Comté ou la nécessité de compléter l'offre. Par exemple la LP AC est complémentaire d'une licence en sciences médicales et pharmaceutiques, la LP CCVO s'est mise en place à la suite du constat d'une absence d'offres de ce type dans une région pourtant viticole. Pour cette LP, une enquête de besoins auprès des professionnels a aussi conforté les premières conceptions.
- La LP peut également s'inscrire dans la continuité *d'une formation existante*, par exemple un DU : c'est le cas pour la LP GRHFMP. L'introduction de l'univers de la professionnalisation dans les diplômes universitaires est directement reliée dans le département GEA de l'IUT de Besançon à **l'expérience des DU** : « *pour notre approche de l'alternance, de l'apprentissage et des contrats de professionnalisation, on l'a construite pour la licence en GRH sur ce qui existait déjà au niveau des DU. La professionnalisation avec la dimension stage voire alternance est déjà à l'œuvre dans les formations telles que les DUT ou les DU et elle constitue ainsi une base pour construire la suite* ».

Ces différentes configurations peuvent évidemment, dans certains cas, se lier les unes aux autres. Dans cette situation de conception initiale par les enseignants, les milieux professionnels sont associés dans un second temps, souvent au travers de sollicitations directes des structures potentiellement concernées. On remarque en effet que, dans un certain nombre de cas, les secteurs ne sont pas organisés en branches professionnelles, ou les branches, quand elles existent, ne sont pas intéressées par le projet.

- **Demande émise par les milieux professionnels**

La LP peut être mise en œuvre sur la base d'un cahier des charges élaboré par les milieux professionnels. Dans l'échantillon retenu, c'est par exemple le cas de la LP ABFCCB, de la LP RAPFT, de la LP CTMI à partir d'une demande formulée par l'union syndicale des constructeurs de maisons individuelles ou encore la LP CDMGR.

Ce que Maillard et Veneau dénommaient des formations « importées » impliquent ainsi parfois, au-delà des secteurs de la distribution et de la banque, les demandes d'organisations professionnelles. A la différence toutefois de ce que notent les deux auteurs au moment de la création des licences professionnelles, dans ce cas, les universitaires n'apparaissent pas aussi « tenus de s'inscrire dans une maquette pré-définie », ou n'interviennent pas qu'à la « fin du processus » d'ingénierie (2006, p.62). On remarque par exemple que si la licence ABFCCB s'est mise en place, c'est aussi parce que les équipes pédagogiques avaient depuis longtemps **des liens de recherche et de formation** avec le système bancaire, la LP CDMGR a notablement évolué, dans son organisation, sous l'impulsion des équipes pédagogiques.

- Co-construction entre milieux professionnels et enseignants

On peut avancer une troisième origine de la formation. Ce qui était déjà avancé par Maillard et Veneau sur des processus itératifs entre université et milieux professionnels les conduisaient à situer que dans ce cas, « l'implication des professionnels se réalise toujours dans un second temps » (2003, p.2). Or un certain nombre de licences professionnelles, parfois plus récentes, sont nées de ce que l'on peut nommer, et de ce que les responsables eux-mêmes nomment, **une co-construction**. Dans ce cas, on trouve souvent d'autres acteurs, outre l'Université et les milieux professionnels, tels que d'autres structures de formation (lycées par exemple) et des collectivités territoriales.

- le projet est développé à partir d'une relation existante entre un responsable pédagogique et un responsable professionnel (relation professionnelle ou personnelle), souvent passionnés du secteur (par exemple la LP CPA ou RAFPT ou encore RAPFT). Plus largement, la connaissance mutuelle d'enseignants et de responsables professionnels, notamment dans le cadre d'autres filières professionnalisées, favorise le diagnostic partagé d'un besoin auquel la licence professionnelle peut répondre (C3DCS). De même, les relations existantes avec les organismes professionnels du domaine jouent un rôle. Par exemple pour la LP LDIT, la participation aux réunions du Comité Régional pour la Formation en Transport et Logistique et le soutien de ce comité ont été des points d'appuis essentiels. Le réseau peut être aussi celui initialement indirect de partenaires associés au projet, par exemple des lycées (ex LP GTTI : « *on a essayé de créer un gros partenariat pour avoir une reconnaissance par les institutions publiques et par les entreprises privées de la pertinence de cette licence* »).
- L'idée est amorcée par des professionnels/ ou des enseignants et devient très vite l'objet d'une conception partagée. La participation des enseignants vise alors, outre la définition des objectifs et contenus, à garantir une adéquation avec le niveau de formation de licence (par exemple conduisant à devenir assistant ingénieur, et non technicien), et susceptible de conduire à occuper des postes dans tous les milieux (et non une seule enseigne ou un seul type d'entreprise). C'est le cas par exemple de LP APIP, MOGHLHS, La prise de contact avec un réseau élargi de représentants professionnels permet alors souvent de vérifier la pertinence et de poursuivre la conception.
- L'origine de la demande d'habilitation peut être issue également d'une réflexion territoriale et du lien entre la formation et le tissu économique local (par exemple, l'électronique appliquée aux véhicules dans le territoire de Belfort ou les LP en lien avec la mécanique dans le bassin creusotin).

Comme le résume un responsable, « *les diplômes qui ont du sens et offrent un bon ancrage professionnel, c'est quand même une question de personnes qui a un réseau, la culture professionnelle se rapportant au diplôme* ».

Dans ces cas de co-construction, les professionnels sont aussi généralement co-concepteurs des contenus de formation. (ex : ADIO : « *Pour nous toujours le souci, ça a été la professionnalisation,*

en 21 semaines, qu'est-ce qu'ils doivent savoir pour être employables ? », « on forme des gens qui doivent être opérationnels »). La co-construction implique ainsi l'ingénierie de dispositif et l'ingénierie pédagogique. Pour la licence TCCP, *« la formation s'est organisée avec les directeurs de la communication de la ville, de la région qui font partie en même temps d'une structure qui regroupe tous les dircoms, donc ils étaient vraiment au fait et ils nous ont permis d'élaborer le dossier sur le plan de l'ingénierie ».* Dans certains cas, comme celui de la distribution, la conception du dispositif d'abord locale a essaimé ensuite dans le réseau de chaque partenaire, universitaire et professionnel, pour s'organiser dans un cadre national via une association partenariale, dotée d'une charte qualité, qui fédère l'impulsion et le développement de l'offre partout en France (CDMGR).

Dans les départements préparant des DUT, les LP ont pu être également conçues pour répondre à la demande des étudiants de poursuivre en licence et de s'inscrire institutionnellement dans **le schéma du LMD**. Un responsable rappelle que ces licences se sont mises en place dans un contexte où s'interrogeait fortement la possibilité de réaliser un DUT en 3 ans, et où avait été conçu le projet de licences universitaires de technologie. Il est souligné que le LMD a posé une norme (bac + 3)⁴⁹ pas nécessairement indispensable si l'on regarde l'adéquation avec les postes visés. Parfois les étudiants accèdent avec la LP à des postes de technicien supérieur pour lesquels ils pourraient être opérationnels avec un bac+2⁵⁰ ou à tout le moins, pour lesquels ils pouvaient être opérationnels à un niveau bac +2 il y a quelques années. En cause, l'évolution des formations notamment technologiques de niveau bac ou bac+2, élargies mais du coup avec moins de matières « cœur de métier » (C3DCS), avec un niveau technologique en baisse (PIM).

Dans un certain nombre de cas, la conception des LP peut être reliée à la notion de « **niches** » proposée par Combes (2011) à propos de la création de formations professionnalisantes à l'Université, « niches » fondées dit-elle sur « des relations partenariales avec les milieux professionnels dans des domaines pointus et pour former des compétences innovantes » (p. 27). C'est ce qu'analysent certains responsables pédagogiques : *« c'est une petite niche en quelque sorte sur laquelle on s'est positionnés et qui fait qu'à la fois on attire les jeunes et en même temps il y a une plus-value pour les entreprises »*(C3DCS) ; *« on a regardé ce qui se faisait ailleurs pour trouver une niche, pour se distinguer »* (GTTI).

3.3.3.2 Statut des étudiants dans la formation : alternance ? stage ? formation continue ?

Certaines licences professionnelles sont exclusivement préparées dans le cadre de contrats en alternance (contrat de professionnalisation, contrat d'apprentissage), d'autres pas du tout. D'autres enfin mixent, dans une même formation, différents statuts (formation initiale/formation continue,

⁴⁹ LMD : Licence, Master, Doctorat : la réforme des études Universitaires a été conduite de 2003 à 2006 et fait suite au processus de Bologne qui a comme finalité d'harmoniser les études supérieures en Europe (et ainsi de permettre une mobilité plus importante pour les étudiants). Cette réforme a entraîné la disparition du DEUG, de la Maîtrise et du DEA tels qu'ils existaient alors.

⁵⁰ voir dans le texte le sous-paragraphe insertion 3.3.3.1.1

contrats d'alternance/formation initiale/formation continue, contrats en alternance/formation initiale).

Stage

Certaines formations, ouvertes en formation initiale, peuvent organiser les stages en fin de cursus (LP C3DCS, CPA) ou tout au long de l'année (LP GRH FMP) selon un rythme alterné, par exemple 2 j/3j. A remarquer, une initiative originale dans la LP CPA qui lie un contrat VIE (volontariat international en entreprise) et un stage à l'international. Il convient donc de distinguer **le statut dans le cadre duquel les étudiants sont immergés** dans un milieu professionnel (contrat de travail ou non) et **les modalités pédagogiques d'organisation de l'articulation des temps à l'université et des temps en milieu professionnel**. Ainsi, un stage, hors contrat de travail, peut se dérouler selon des modalités pédagogiques identiques à celles mises en place dans le cadre de l'alternance juridiquement définie. En revanche, l'inverse n'est pas vrai : une organisation juridique de l'alternance impose l'alternance pédagogique.

Contrat de professionnalisation : plusieurs configurations.

⇒ La mise en œuvre des contrats de professionnalisation n'est pas réalisée, soit parce que c'est impossible (la branche professionnelle concernée est opposée à la création de la licence sous cette forme), soit parce que ce n'est pas souhaité par les responsables pédagogiques (par exemple, ils ne veulent pas imposer aux étudiants les charges liées à la mise en œuvre organisationnelle de l'alternance. Voir ci-dessous).

⇒ La mise en œuvre de contrats de professionnalisation est possible mais peu développée sur le plan quantitatif. La situation se rencontre en particulier lorsque le secteur professionnel est composé de petites structures, éclatées, comme c'est par exemple le cas dans les secteurs de la formation, du médico-social... Certains responsables pédagogiques attribuent le faible nombre de contrats d'alternance à la méconnaissance par les employeurs de ces possibilités de formation. D'autres mettent en évidence les réserves de certains OPCA à financer ces contrats. Les responsables pédagogiques peuvent aussi n'y voir qu'un intérêt relatif.

⇒ La mise en œuvre des contrats de professionnalisation est encouragée, voire systématisée (ex : LP ABFCCB, APIP, CCVO...). Les intérêts sont multiples : apports de financements pour la formation, ce qui permet une latitude pédagogique plus large, salaires pour les étudiants, intérêts de profils d'étudiants qui sont motivés, fidélisation de la relation avec les milieux professionnels, engagement de leur part dans une politique de recrutement...La systématisation des contrats de professionnalisation s'interroge toutefois quand ceux-ci se concentrent dans quelques grands groupes : une évolution de leur politique ou de leurs moyens peut mettre en péril la formation.

Contrat d'apprentissage : plusieurs configurations.

⇒ La mise en œuvre de l'apprentissage est impossible. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer : elle suppose une inscription de la formation dans la politique régionale de formation, ce qui

n'est pas toujours possible. Autre explication : le secteur professionnel visé n'est pas traditionnellement orienté vers l'apprentissage ou ne peut pas le mettre en œuvre. C'est le cas dans les collectivités locales et surtout dans le secteur associatif. Il se peut également que les porteurs de licence n'aient pas le temps et/ou le niveau d'information suffisant pour porter le dossier. D'autres enfin mettent en évidence les réserves de certains OPCA à financer ces contrats.

⇒ l'apprentissage est possible mais peu développé (exemple, LP ADIO, 3 étudiants sur l'ensemble du groupe sont en apprentissage).

⇒ l'apprentissage est possible et moyennement développé (exemple, LP RHPME qui est ouverte à l'apprentissage pour la 1^{ère} fois en 2011/2012 : 11 étudiants en formation initiale, 8 en apprentissage et 5 en formation continue).

⇒ l'apprentissage est possible et largement développé. (Ex : LP CDMGR réalisée totalement en apprentissage ; LP PMP : 10 apprentis sur 12 étudiants ou encore la LP CTMI : 13 étudiants sur 14 en apprentissage). Ce choix tient en partie à **une politique de recrutement du secteur professionnel** : « *c'est vraiment une volonté des entreprises dans le bâtiment de les prendre en apprentissage* ». Cette politique s'accompagne généralement de moyens pour aider les étudiants: l'Union syndicale des constructeurs de maisons individuelles apporte son aide aux étudiants pour qu'ils trouvent un contrat d'apprentissage, le cas de figure est le même pour la LP ABFCCB, en lien avec la Fédération Française des Banques et le Centre de Formation à la Profession Bancaire ou encore le réseau des enseignes de la grande distribution pour la LP CDMGR. L'apprentissage est soit existant depuis la création de la licence (ex : CTMI, CDMGR), soit la demande a été déposée à la région après quelques années de fonctionnement (avec accord immédiat ou non). Dans la LP PMP, le soutien de la fédération régionale de la plasturgie a été essentiel pour relancer, par l'ouverture à l'apprentissage, la formation qui avait fermé faute d'effectifs.

A plusieurs reprises les responsables de formation disent que le problème de l'alternance et de son développement, notamment en apprentissage, provient de **la difficulté voire de l'impossibilité pour les apprentis de vivre dans deux lieux géographiques éloignés**. Ils n'ont parfois pas les moyens d'assurer un double logement sans compter le coût lié aux déplacements (« *c'est le plus gros frein à l'alternance* » LP PMP). Afin de pallier ces problèmes, et dans le cas de grands groupes convaincus par le responsable pédagogique de l'intérêt de la licence professionnelle pour leur politique RH, l'aide au logement et aux transports peut être prise en charge par l'employeur (LP PIM). Freins liés aux difficultés économiques ou difficultés pour les étudiants à quitter leur région ? La question mériterait d'être approfondie. En LP RHPME, la responsable affirme que c'est le côté casanier des étudiants qui est un frein à la mobilité géographique dans le cadre de l'alternance, remarque retrouvée ailleurs. En LP PIM, le responsable a vu des étudiants ne plus souhaiter candidater à la licence parce qu'il les invitait à prendre contact avec entreprises au-delà de leur ville de résidence.

Intégration des adultes en Formation Continue

Les LP intègrent également des personnes en formation continue, soit des salariés dans le cadre d'un CIF, soit des demandeurs d'emploi en situation de reconversion professionnelle. Il semblerait que le second cas de figure soit davantage représenté. Ces adultes contribuent en tous les cas systématiquement à **instaurer une autre dynamique dans le groupe, une autre posture d'apprenant, moins scolaire** notamment. Dans le cas de la LP GRH FMP, les adultes en FC sont très présents dans la formation et constituent, de fait, une force pédagogique, notamment dans l'échange avec les étudiants en formation initiale. Ils sont à ce titre, outre l'apport sur le plan économique qu'ils représentent, parfois très recherchés par les responsables de formation. Les motivations des adultes salariés qui intègrent la formation renvoient, dans certains secteurs, au fait que la LP va venir attester d'une compétence jusque-là acquise et développée uniquement par la pratique : par exemple dans les services de communication dans les collectivités territoriales, les personnes occupant des postes de chargés de communication n'avaient pas, à l'origine, de qualification en lien avec leur emploi (LP TCCP). Il en est de même pour la LP FVPI en ce qui concerne par exemple les emplois d'animateur coordonnateur en gérontologie.

3.3.3.3 Sélection

Critères

Plusieurs critères sont avancés pour la sélection des candidats :

-Le critère minimal est **d'avoir le niveau bac + 2** (la possibilité d'obtenir le droit de candidater par la voie de la VA a été évoqué spontanément deux fois), celui-ci ayant été vérifié par le système de formation préalable à la LP. Le critère est d'ailleurs parfois moins un niveau de diplôme qu'un « niveau de conceptualisation » (LP GRHFMP).

BAC + 2 signifie majoritairement pour l'entrée en licence professionnelle, **un BTS ou un DUT**, en lien ou pas avec le contenu de la LP. Le lien est généralement fort dans les formations technologiques (C3DCS, PIM, CPA...), d'autant que l'expérience montre que les employeurs sont plus enclins à recruter des profils « cohérents » entre bac+2 et bac +3 (GTTI, CPA...). Dans certains cas, les DUT ou BTS trop proches par leur contenu de la LP sont au contraire éliminés : les contenus techniques travaillés dans la licence sont quasi identiques (par exemple LP ABFCCB). **Les étudiants venant de L2** sont rares, certains responsables le déplorent (par exemple LDTI : « *les quelques dossiers venant de L2 on essaye de les recruter mais malheureusement on n'en a pas beaucoup, c'est pas qu'on veut pas les prendre mais que tout simplement, ils ne candidatent pas* »).

Le constat d'une moindre présence d'étudiants issus de L2 peut aussi être lié avec les modalités de la formation : une formation préparée en contrat en alternance installe de fait un recrutement académique et un recrutement par un employeur. En ce cas, la sélection s'opère sur des critères liés aux compétences professionnelles, avec lesquelles les DUT par exemple sont déjà plus familiarisés (exemple LP ABFCCB). Il reste que l'objectif d'offrir aux nombreux étudiants en licence générale des perspectives d'insertion à bac +3 en accédant à des dispositifs de formation autres que le master

ne semble pas atteint⁵¹. Seule la LP RHPME - dans notre échantillon- recrute des étudiants venant de licences générales mais à un niveau Bac + 3 au moment de la sélection.

De manière plus générale, plusieurs responsables remarquent que les candidats en LP ne sont jamais les « meilleurs » candidats qui eux vont en école d'ingénieur (C3DCS, PIM) ou dans une L3 (MOGHLHS) : la candidature à la LP peut ainsi apparaître parfois comme une candidature « par défaut ». Mais la LP, « *c'est fait justement pour ces étudiants et ce ne serait pas notre mission que de ne pas les prendre puisque c'est fait pour ça* » (C3DCS).

- Près de deux interlocuteurs sur trois avancent qu'un étudiant peut être retenu même s'il n'a pas un parcours (expérience et/ou formation) jusqu'alors directement relié au domaine de la LP, mais qu'il fait preuve d'une « **véritable motivation** » à **l'intégrer** (« *une réflexion sur sa progression, une réorganisation de sa vie* », « *on prend le temps de recevoir en entretien les candidatures atypiques* » dit la responsable de LDTI). Ce qui apparaît également comme un intérêt pour le « projet », « le parcours » ou encore la « trajectoire » du candidat conduit les responsables à prioriser la sélection de personnes qui font une argumentation précise quant à leur intérêt pour le futur métier, éventuellement étayée sur des expériences passées de stages, de jobs, etc...(GRHFMP, ABFCCB, CVO, RHPME...). Il est par exemple important que les candidats soient intéressés non seulement par des activités (le commerce) mais aussi le produit (on demandera à un futur commercial de montrer son intérêt pour le vin) ou plus généralement le domaine de formation (VEGA, passion pour l'automobile ; ADIO, goût pour les voyages). Pour la LP DSMS, toute expérience ayant permis d'acquérir une connaissance des publics (jeunes, personnes âgées...) est un élément favorable à l'intégration dans le dispositif, et c'est le cas dans d'autres LP (GRHFMP, ...)

La cohérence de l'ensemble du projet est un gage du sérieux de la candidature, pour le suivi de la formation et l'entrée dans l'activité professionnelle. Dans la LP FVPI, « *il y a une prime d'une certaine manière donnée aux candidats qui ont de l'expérience soit dans le domaine cible de la formation et on sait que c'est une base suffisamment solide pour qu'on puisse construire dessus, soit dans un autre domaine. Dans ce second cas, ils doivent nous montrer au cours de l'entretien qu'ils sont capables de faire des liens entre les secteurs d'activité, de comprendre le fonctionnement d'une organisation, de se questionner sur les besoins d'un public et les modalités d'intervention possibles* ». Cette cohérence, du parcours et/ou du projet peut-être accentuée par un courrier d'appui du responsable de formation dans lequel l'étudiant est inscrit au moment où il candidate. Le fait que l'étudiant ait postulé sur plusieurs LP joue en sa défaveur car cela est analysé comme une absence de motivation forte pour l'une ou l'autre des licences.

-il apparaît que **les résultats scolaires antérieurs** influent aussi sur la sélection, notamment pour les étudiants relevant du cursus initial. Ce critère des résultats scolaires peut être modulé par des motivations fortes exprimées pour le domaine d'activité : plusieurs responsables pédagogiques affirment qu'ils préfèrent un étudiant « moins bon » sur le plan scolaire mais qui peut montrer son intérêt pour la formation (CPA,...). Parfois des connaissances spécifiques sont exigées dans des domaines précis, comme la maîtrise des langues pour la LP ADIO ou LDTI ou encore le droit pour la LP MOGHLHS.

⁵¹ Mais à l'inverse l'intention de certains étudiants de contourner les années L1, L2 en licence générale par l'inscription en BTS et DUT puis via la licence professionnelle, pour réintégrer un cursus Universitaire après le Bac + 3 en.

Toutefois, pour plusieurs responsables, ce sont moins les résultats scolaires que le comportement durant ce parcours antérieur qui prime : le taux d'absentéisme par exemple, qui laisse à penser que le comportement en entreprise ne sera peut-être pas adapté. On trouve en particulier ces situations dans les critères lorsque la LP se réalise exclusivement en apprentissage ou en contrat de professionnalisation : les responsables de formation cherchent à identifier des étudiants « ayant une certaine maturité » et ce sont ces **critères comportementaux** qui sont mis en avant. Outre l'assiduité, (LP PMP, C3DCS, APIP), on trouve l'autonomie : *« on cherche à identifier une personne autonome ou qui peut rapidement le devenir, on cherche un étudiant qui a une certaine maturité, c'est ce qu'on nous demande au niveau de l'entreprise, une personne qui n'a pas nécessairement toutes les compétences mais qui va montrer un certain sérieux, qui va vite pouvoir prendre sa place au sein des équipes, une personne sérieuse, ponctuelle en qui ils vont avoir confiance »* (CTMI).

D'autres critères entrent en ligne de compte : un terrain de stage ou un contrat en alternance déjà identifié par exemple. Mais ce critère est fonction de l'organisation de l'alternance. Si celle-ci est concentrée sur le second semestre, aucune demande de recherche de lieu de stage au moment de l'inscription n'est exigée (voir plus loin).

Un responsable met en avant la primauté de l'« expérience sociale » des candidats (*« c'est à dire qu'ils sont sortis de chez papa maman et de leur cadre habituel »*, GTTI), et affirme le souci de la constitution du groupe de formation : celle-ci doit accueillir une diversité de profils (origines, expériences, statuts...). Enfin, un responsable regrette que les compétences des étudiants ne soient pas encore suffisamment prises en compte, même par les professionnels qui recrutent les étudiants en contrats en alternance : ceux-ci s'appuient beaucoup sur les notes obtenues dans le parcours antérieur.

La diversité des profils, y compris au sein d'un recrutement d'apparence plutôt homogène, a conduit plusieurs équipes pédagogiques à mettre en place des séquences d'intégration ou de remise à niveau dès le début de la formation. *« Il faut les mettre à niveau dans le domaine, avec une partie où on leur propose sur mesure ce dont ils ont besoin, c'est un parcours différencié, c'est de la remise à niveau générale pour que tout le monde soit avec le même point de départ »* (C3DCS). *« On a construit à partir de compétences, des modules outils opérationnels qui permettent aux étudiants non issus du transport et la logistique, la possibilité d'atteindre quasiment le même niveau que ceux qui arrivent déjà avec le contenu »* (LDTI).

Modalités du processus de sélection

La sélection peut s'opérer uniquement sur dossier (ex : AC) et/ou faire l'objet d'échanges par mails ou téléphone (ex : VEGA) et/ou englober des entretiens, parfois multiples. Lorsque la LP se déroule sous forme de contrat en alternance, la sélection intègre toujours un temps de recrutement par les professionnels, puisque l'étudiant est alors en contrat de travail. En ce cas, les sélections peuvent être conjointes universitaires/professionnels ou, après un premier filtre sur l'ensemble des candidatures réalisé à l'université, les milieux professionnels choisissent leurs futurs collaborateurs et sont détenteurs de la décision finale.

En résumé, les différentes configurations sont les suivantes :

- Binôme ou sélection conjointe université/représentant du monde professionnel : Enseignant de la licence et représentant du milieu professionnel (y compris professionnel vacataire intervenant dans la formation ou personnel de l'université connaissant bien l'activité professionnelle).

Ex : CDMGR, GRHFMP, RHPME, TCCP...

- Responsables universitaires de licence seuls

Ex : MOGHLHS (*en ce cas, les étudiants en contrat de pro « arrivent » souvent déjà avec leur contrat préalablement engagé*) ou CTMI (*il n'y a pas de professionnels car c'est trop difficile à organiser*)

- Sélection Université puis sélection du milieu professionnel.

Ex : APIP, ABFCCB, CCVO

« *comme ils vont être les payeurs, ce sont eux qui sont les recruteurs* » (ABFCCB). Les critères ne sont alors pas toujours connus.

Il est souligné qu'en cas de participation prévue des professionnels au recrutement, lorsque la formation n'implique pas des contrats de professionnalisation ou d'apprentissage, ceux-ci sont rarement présents à cette phase, malgré des invitations systématiques. Ce qui pourrait apparaître comme un désintérêt ou un manque de disponibilités pour cette activité de recrutement peut également être considéré comme le signe de la confiance qu'ont les professionnels dans le jugement des enseignants, confiance née de dialogues et d'actions communes anciennes.

On remarque, en tous les cas, que même si les professionnels sont physiquement absents du recrutement, les équipes pédagogiques sont, dans plusieurs cas, porteuses de la préoccupation de ce que pourra faire l'étudiant lorsqu'il sera en milieu professionnel. Une licence de notre échantillon (TCCP) intègre les étudiants dans le processus de sélection, à la fois sur la dimension accueil, et sur la dimension avis au moment du débriefing, après les entretiens avec les candidats.

3.3.3.4 Organisation pédagogique de l'alternance

La structure des LP fondée à la fois sur des temps en milieu universitaire et d'autres en milieu professionnel impose que chaque étudiant puisse effectivement trouver un « terrain de stage » ou un employeur si la formation se déroule sous forme de contrat en alternance. En fonction de ces modalités, le processus d'accès au milieu professionnel peut être très différent.

Tout au long de la formation, l'alternance se caractérise par **un certain rythme**, souvent lié aux rythmes des activités professionnelles concernées, des modalités de relations entre université et milieux professionnels diverses, au minimum au travers des tuteurs, des modalités pédagogiques articulant théorie et pratique là aussi très différentes selon les formations.

Trouver un milieu professionnel d'accueil

-Dans le cas des LP organisées sur la base de stages en milieu professionnel, une aide à la recherche est systématiquement possible (conseils, mise à disposition de listes de milieux professionnels référées aux promotions antérieures, réseau des anciens...) mais **l'étudiant reste l'acteur majeur de son choix de stage et de la contractualisation**. Dans un cas (LP AC), la responsable de formation rappelle les entreprises figurant sur sa liste (accueil potentiel de stagiaires) et qui ont formulé des refus aux étudiants les ayant contactées, ceci dans le but de connaître le motif du refus. La recherche d'un terrain professionnel (identifier les structures potentiellement employeurs, leur activité, leur possibilité d'offrir un stage de niveau licence...) et le dialogue avec l'équipe pédagogique à ce sujet **démontrent la capacité de l'étudiant à être autonome et à découvrir le champ professionnel dans lequel il souhaite s'insérer**. Est aussi regardé à travers le choix du lieu professionnel, le projet de l'étudiant (LP GRHFMP). La possibilité de stage à l'étranger s'impose d'emblée dans certaines licences (ex : ADIO, GTTI) , pour d'autres, c'est la volonté des porteurs du diplôme qui rend cette ouverture possible ou non (exemples : LP CPA ; volonté récente de la responsable de la licence DSMP alors que jusqu'alors cela n'était pas possible : « *il faut qu'au niveau du stage, ils puissent faire tout ce qui va dans le sens de leur projet* »).

Aucun interlocuteur n'a évoqué spontanément la question de l'obligation d'indemnisation et de ses conséquences dans la contractualisation des stages.

-La situation se présente de manière différente lorsqu'un partenariat est établi avec les milieux professionnels, **en particulier dans les dispositifs en alternance (contrats de professionnalisation et apprentissage)**. Dans ce cas, si l'étudiant reste décideur, les propositions qui sont alors des propositions d'emploi sont communiquées préalablement au démarrage de la formation, le nombre de ces postes pouvant même parfois être anticipé d'une année sur l'autre (CDMGR, ABFCCB, LDTI...). Par exemple certaines entreprises de grande taille, comme PSA, intègrent tous les ans des apprentis. Ici, un autre partenaire s'invite dans les échanges, les organismes paritaires collecteurs agréés dont relèvent les entreprises d'accueil : ceux-ci doivent en effet valider la demande du contrat en alternance pour son financement. Dans certains cas, notamment lorsque n'existe pas de partenariat avec une branche professionnelle, parce que la formation ne relève pas d'une branche identifiée ou que l'activité professionnelle visée n'est pas structurée sur ce mode, ces organismes peuvent refuser alors même que « *on avait l'entreprise, on avait l'étudiant en face, l'entreprise et l'étudiant étaient d'accord* » (LP CCVO).

Rythme de l'alternance.

Il est utile de préciser qu'il s'agit de durées bien différentes selon que l'on se situe dans le cadre ou non de l'apprentissage. Dans le 1^{er} cas, le temps en entreprise est variable de 26 à 35 semaines, et dans le second, de 12 à 16 semaines.

Cas 1 : Temps de stage regroupé sur le deuxième temps de la formation

Avantages : temps de la recherche accompagné possible sur le 1^{er} semestre. Appropriation de connaissances par l'étudiant sur le 1^{er} semestre qui lui sont indispensables, dans certains domaines d'activité et notamment en industrie, pour pouvoir agir en milieu de travail.

On trouve aussi parmi les arguments, la possibilité de réaliser une période d'immersion longue et complète en entreprise.

Inconvénients : cela laisse l'étudiant seul face à ses questions, rend difficile le travail de tutorat de l'enseignant et peut être vu comme un stage sanction (on y accède lorsqu'on a fait ses preuves sur les bancs de l'Université).

Il s'avère intéressant de prendre du temps avec les étudiants, en début de formation, pour installer les conditions d'une contractualisation optimale avec la structure d'accueil et notamment la nécessité d'instaurer un cadre : sollicitation du tuteur professionnel, organisation avec lui de temps de rencontres formels, définition des objectifs globaux et des objectifs pour les différentes séquences en entreprise, modalités de participation aux tâches/activités et réunions d'équipes, appropriation du fonctionnement du service...

Cas 2 : Temps en milieu professionnel échelonné tout au long de l'année universitaire

Les rythmes mis en place peuvent être très différents : 1mois/1mois, 3 semaines/3semaines, une semaine/2 ou 3 semaines, 15j/15 j, 3j/2 j, 5 périodes en entreprise identifiées dans l'année... Certains se fondent sur un tel rythme et intègrent en début de formation une période d'un mois à l'université (« *on fixe les cadres* » GTTI) et/ou à la fin de la formation une période plus longue d'immersion en milieu de travail s'apparentant au « stage » de fin d'année. Pour les formations les plus anciennes comme pour les plus récentes, le rythme fait souvent l'objet de **réglages successifs, à partir de l'évaluation de sa mise en œuvre**, tout autant par les responsables de formation que les tuteurs professionnels mais aussi les étudiants.

Par exemple, « *on a essayé en mettant des semaines intensives une semaine/une semaine/une semaine mais ça faisait une coupure trop importante entre université et terrain* » (GRHFMP), « *au début on faisait un mois /un mois , et les entreprises nous ont dit, non ça va pas, on les perd pendant le mois où ils sont chez vous, ils ne sont plus dans le bain quand ils reviennent* » (CCVO), « *on a changé ce découpage cette année par rapport à ce qui se faisait l'année précédente / .../ ils étaient trop éloignés de l'entreprise longtemps, et même pour les va- et- vient au niveau des cours, parce que ce qui est très intéressant au niveau des cours, c'est de suivre ce qu'ils font en entreprise* » (CDMGR)

Les motifs de choix du rythme relèvent alors de la considération pour la **meilleure articulation pédagogique possible entre université et terrain**, permettant des liens entre « théorie » et « pratique », selon une progression pédagogique adaptée. Par exemple, activités d'accueil, puis rendez-vous avec les clients en binôme, puis rendez-vous en individuel dans la LP ABFCCB, progression dans la responsabilité des activités de gestion et de management dans LP CDMGR, intégration de la maîtrise de contenus en infographie en fonction des activités de terrain (LP APIP). C'est aussi la nécessité de donner des bases dans le domaine de spécialisation de la licence pour des étudiants n'ayant aucune culture professionnelle spécifique en début de formation qui implique un premier temps de formation, sur le ou les premiers mois, dédié à cette finalité et donc se déroulant exclusivement à l'Université (ex : LDTI).

Mais dans certains cas, cette articulation est moins aisée : dans la LP CTMI par exemple, « certaines entreprises n'acceptent pas qu'on leur demande de proposer des tâches bien précises aux étudiants, elles disent : « on n'a pas le temps, on ne cherche pas un apprenti pour ça ».

Le rythme de l'alternance est, pour certaines licences, également défini par la nature de l'activité dans laquelle les étudiants sont engagés. Par exemple pour la LP CTMI, l'avancée du travail sur les chantiers nécessite une présence dans la durée des étudiants, ils sont donc dans l'entreprise du bâtiment pour des séquences de 8 semaines et en dehors de la période hivernale pendant laquelle l'activité est fortement ralentie. Pour la LP RAPFT, il « faut des bras » dans la fromagerie pendant la période des fenaisons (mai/juin), de même que la commercialisation des vins implique des rythmes particuliers. Autre exemple, les futurs formateurs intégrés dans la LP GRHFMP doivent pouvoir accompagner un groupe d'apprenants tout au long de l'année. Dans la LP TCCP, le stage est regroupé en milieu de formation (janvier, février, mars) car il permet aux étudiants d'être acteurs dans la mise en place de la communication pour les événements se déroulant avant l'été : « ils peuvent suivre de A à Z leur mission en participant à l'événement final », « de plus, ils ne sont pas en concurrence avec d'autres stagiaires sur cette période-là ». Il apparaît aussi intéressant pour les étudiants de participer au rythme saisonnier des structures (« vie cyclique institutionnelle » à expérimenter : période intense, période plus calme...). Parfois, les responsables en entreprise disent « ne pas voir assez souvent l'étudiant ».

Le rythme de l'alternance peut aussi être défini **en fonction des contraintes des étudiants**, tout en tenant compte des contraintes des milieux professionnels. Par exemple, le recrutement au niveau national de certaines LP interdit d'avoir une alternance trop rapide, pour tenir compte de l'éloignement géographique des étudiants (par exemple CCVO). Ainsi, ce qui pourrait constituer un rythme pédagogique ou professionnel potentiellement plus intéressant se heurte à l'impossibilité de faire se déplacer les étudiants pour quelques jours seulement. Mais l'éloignement géographique pour l'alternance peut être souhaité délibérément par les responsables de LP car il favorise l'insertion professionnelle « en ne concentrant pas toutes les recherches d'emploi sur un territoire trop petit » (ex : LP FVPI).

Dans certains cas, des rythmes différents coexistent au sein d'une même promotion entre publics de formation initiale et publics en alternance (par exemple LP MOGHLHS ou LDTI, PIM, ou encore GRH). Des activités particulières peuvent être organisées en propre pour tel ou tel public (par exemple séminaires professionnels pour les non-alternants, projet individuel pour les alternants et collectifs pour les non alternants, MOGHLHS)

3.3.3.5 Projet tutoré

L'arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la LP prévoit au titre des « périodes de formation en milieu professionnel », et outre le stage, « un projet tutoré individuel ou collectif » (article 4). Il constitue ainsi l'une des 2 unités d'expérience professionnelle de la LP. Le projet tutoré est développé en autonomie par un groupe d'étudiants (ou un étudiant seul) soit sur la base d'un objet défini par une entreprise, soit défini par l'Université mais en lien direct avec une question de métier. La prescription peut prendre la forme d'un cahier des charges. Le projet se réalise dans l'entreprise, dans l'Université ou dans un va et vient entre les 2. Il aboutit à la rédaction d'un rapport et d'une soutenance devant un jury.

Les liens avec la dimension professionnelle de l'activité prennent des formes différentes qui coexistent potentiellement au sein d'un même dispositif.

- Le **projet tutoré peut répondre à une commande des milieux professionnels, distincte du stage**. Il s'apparente alors à une activité professionnelle, tutorée par les équipes pédagogiques. Celles-ci évaluent la pertinence des projets et les valident, en fonction de leur faisabilité (délais, complexité – CPA) et de leur articulation avec les objectifs et le niveau de formation (par exemple, refus de certains sujets jugés « trop bateau » ou pas au niveau attendu d'une licence – CDMGR).

Il permet aussi de réaliser des travaux en grandeur réelle, par exemple l'étude de l'aménagement d'une entrée de ville (LP APIP), la mise au point de nouvelles techniques (VEGA), la production d'une cartographie des compétences pour une entreprise (RHPME) ou encore l'utilisation de nouvelles méthodes (CPA). Les propositions peuvent être faites directement par les entreprises, après « démarchage » des enseignants ou des étudiants (« *C'est aussi une construction d'une trajectoire un projet tutoré* », GTTI). Le projet tutoré peut jouer éventuellement une fonction de diagnostic préalable à la mise en place d'autres actions (exemple DSMS: diagnostic dans le cadre du CUCS demandée par la ville et la préfecture, sur l'offre de loisirs et les publics pour un quartier spécifique).

En effet, dans la majorité des LP, la thématique ou les résultats du projet tutoré font l'objet d'une suite : mise en place d'actions par les étudiants, préparation du stage de second semestre, utilisation dans le cadre des cours ou des TP...

- Le projet tutoré peut s'appuyer **sur la conception d'une activité pédagogique par l'équipe enseignante, réalisée dans les locaux de l'université**. C'est le cas en particulier d'activités qui peuvent être organisées sous la forme de ce que l'on peut nommer une simulation, en grandeur réelle, reconstituée à l'université. Par exemple, la construction d'un avion par les étudiants (LP CPA), la conception en 3 D et le calcul de structures sur ordinateurs (LP C3DCS) ou encore sur des machines identiques à celles utilisées par les milieux professionnels (LP PIM). De la même manière que pour un projet répondant à une commande industrielle, « *ça fait petite entreprise on va dire entre guillemets parce qu'ils sont 5 à travailler et c'est à eux de se partager le travail et de travailler en équipe aussi, c'est l'un des côtés intéressants de ces projets* » (LP CPA). Le projet peut aussi être lié à des projets de recherche, par exemple « *une enquête avec les enseignants chercheurs et les étudiants pour travailler sur les déambulations des visiteurs de l'écomusée pour changer la muséographie* », ce qui permettra « *d'armer également nos étudiants qui vont avoir des méthodes pour aller travailler dans les offices du tourisme* » (GTTI). C'est le cas également en LP CPA (essais sur de nouveaux matériaux), en C3DCS (nouveaux systèmes), avec le souci de ne pas « *déconnecter les étudiants de la réalité industrielle qui sera leur cadre* » et qui n'intégrera pas ces techniques de pointe.

- **Le projet tutoré peut s'appuyer sur l'expérience en milieu professionnel (stage ou contrat en alternance) et conduire à une réflexion à partir de l'action** (GRHFMP, CDMGR) dans laquelle sont sollicités des éléments de généralisation, avec comme objectif de « mixer » théorie et pratique. C'est le moyen de conduire les étudiants à construire une « professionnalité de niveau licence », et à faire par exemple que les étudiants ne soient pas uniquement des

« vendeurs », dans le cas des licences ayant trait aux fonctions commerciales, mais sachent inscrire leur action dans un cadre plus général.

Par exemple, le projet tutoré exige des étudiants de s'interroger sur la pertinence de l'utilisation d'un outil ou d'une méthode, sur son efficacité, sur sa transférabilité dans une autre situation (CDMGR, GRHFMP, GTTI...). Il s'agit ainsi pour les étudiants de faire, de définir une problématique, d'analyser l'action réalisée et de proposer des alternatives. « *Le travail est basé sur une espèce de diagnostic, un diagnostic de situation c'est-à-dire un problème général qui peut être subdivisé en sous-problème et ensuite à partir des propositions possibles, voilà les solutions faisables. On veut que les étudiants s'inscrivent dans cette démarche-là, y compris dans les projets tutorés* » (GTTI). Il peut s'agir aussi, toujours dans une perspective d'action, de faire réfléchir les étudiants à un sujet plus général en rapport direct avec l'objet de la licence : par exemple, en LP CCVO, le positionnement clientèle ou les questions d'exportation à l'étranger.

- Le projet tutoré **s'enracine thématiquement dans le domaine d'activité et repose sur un travail théorique.**

Dans certaines licences professionnelles, le projet tutoré est conçu comme un travail « universitaire », qui repose sur des recherches bibliographiques sur des thèmes d'actualité dans le domaine (par exemple, la crise des subprimes en LP ABFCFB). Ce travail est souvent complémentaire d'autres travaux plus techniques (en LP AC, il s'agit de présenter une technique analytique), ou en constitue la préparation (par exemple, des développements juridiques précis comme « l'intérêt d'entretenir le logement social pour la collectivité » dans le cadre de la LP MOGHLHS, qui précède une seconde phase dans le milieu professionnel). En effet, si le projet tutoré part de l'Université, il est presque systématiquement demandé aux étudiants d'aller tester leurs hypothèses sur le terrain ou pour le moins de recueillir l'avis de professionnels.

Les projets tutorés sont ainsi déclinés selon des **modalités extrêmement différentes** dans les LP, depuis une intégration au temps de volume de stage (ex : FVPI) en passant par des mises en œuvre se déclinant plutôt intra-Université ou plutôt hors Université. Ils constituent aussi, outre l'intérêt lié à leur contenu, des variables d'ajustement au niveau des plannings pour les LP qui mixent les publics et pour lesquels les étudiants en formation initiale ont un temps de formation à l'Université plus long (exemple pour la LP LDTI : « *le projet tutoré se fait à l'IUT pendant que les apprentis sont en entreprise, ils sont sur des projets de création d'entreprise, donc c'est une initiation à la création d'entreprise pour ceux qui sont à l'IUT, ils sont suivis par un pro sur ces projets tutorés.* ». A l'inverse « *pour les apprentis, c'est dans l'entreprise, ils doivent avoir une mission professionnelle concrète qui sort un peu du cadre habituel de l'activité (...), ils ont une mission particulière à résoudre comme par exemple mettre en place un suivi d'indicateurs dans le cadre d'un nouvel acheminement routier entre la France et la Russie* ». Un responsable souligne dans le domaine professionnel de la maintenance industrielle la difficulté à organiser des projets tutorés dans la durée alors que les étudiants sont sur le rythme 3 semaines/3 semaines.

Certains projets tutorés se réalisent collectivement, et dans ce cas, la dimension collective permet la cohésion entre étudiants, les échanges...

La participation des équipes enseignantes est elle aussi variable, mais presque tous les responsables pédagogiques s'accordent à penser que l'encadrement est très important pour que les étudiants se mettent effectivement au travail, de manière constructive. Dans certains cas, les réalisations demandées exigent de plus un encadrement sur le plan de la sécurité des étudiants et de la

maintenance des matériels. C'est particulièrement le cas dans les licences professionnelles du secteur secondaire. Dans un cas, un débriefing est systématiquement et régulièrement organisé par le responsable pédagogique (LP GTTI).

Outre la variation des modalités de mises en œuvre, on peut remarquer **la grande variabilité des manières de dire** pour définir le « projet tutoré ». Dans certains cas, le terme est remplacé par d'autres (travail d'études, travail universitaire,...) ou fait l'objet de définitions par la négative quant à son évaluation (ce n'est pas un rapport de stage, ce n'est pas un mémoire, ...). Cette variabilité signe sans doute un champ d'invention entre les manières de faire habituelles à l'Université et ce qui est engagé dans la mise en œuvre des LP, ni rapport de stage « *dans lequel on dit ce qui s'est passé* », ni « *mémoire* », pour bien montrer « *qu'on étudie un problème* ». Nous développons ce point plus en avant dans la partie « évaluation ».

3.3.3.6 Liens entre tuteurs

Si une fonction tutorale est systématiquement définie, puisqu'elle figure nécessairement dans tout lien conventionnel avec un milieu professionnel (convention de stage ou contrat en alternance), ses modalités prévues varient en fonction de ce cadre, mais varient également dans leur mise en pratique.

Les liens avec les tuteurs, dans **le cadre de l'apprentissage**, sont cadrés, normés (syllabus en CDMGR) et donnent lieu à des formalisations via le livret d'apprentissage. Le livret peut être mobilisé pour favoriser les articulations entre les 3 acteurs (jeune, tuteur enseignant, tuteur professionnel). Par exemple dans la LP CTMI, il est précisé que la parole de l'étudiant et notamment ses aspirations par rapport aux étapes futures de professionnalisation dans l'entreprise peuvent être prises en compte lorsque l'étudiant les formalise sur son livret. Les périodes en entreprise sont évaluées étapes par étapes. Dans certains cas, il est remarqué qu'en pratique, les tuteurs remplissent plus ou moins le livret, parce qu'ils ne voient pas l'intérêt, n'ont pas toujours le temps ... Des journées de travail peuvent être également mises en place entre tuteurs (CDMGR).

Les liens entre tuteurs sont plus variables dans les autres cas, **hors apprentissage**. Ils peuvent être formalisés de la façon suivante :

- Précisions de l'objectif du stage dans la convention
- Sous la forme d'un cahier des charges (exemple : LP DSMS)
- Contacts entre tuteurs, tout d'abord téléphoniques puis une rencontre avec le tuteur enseignant allant dans l'entreprise, rencontre qui a lieu au cours de l'année. Lorsque les étudiants sont éloignés géographiquement, les contacts restent le plus souvent uniquement téléphoniques ou par courrier électronique, ou parfois par visioconférence (LP CPA). Il existe des licences pour lesquelles le déplacement de l'enseignant tuteur est systématique (ex : LP LDTI, APIP, MOGHLHS, PIM, CDMGR, GTTI...). Dans certains cas, ce sont les industriels qui se déplacent à l'Université, une fois sur les 3 rencontres annuelles prévues (LP PIM). Un responsable rappelle que « *la relation entreprises, on ne la construit pas de façon dématérialisée quoiqu'on en dise, donc il faut se déplacer, il faut aller voir sur le terrain, il faut voir ce que fait l'entreprise parce que déjà c'est riche pour l'enseignant chercheur de se rendre compte du travail de l'entreprise du domaine, de leurs problématiques. Quand on a la relation, ensuite on peut le faire par téléphone* » (APIP).

Expérimenté dans une licence, un livret de suivi dématérialisé partagé n'a pas encore trouvé à se développer.

- Dans certains cas, les tuteurs, universitaires et entreprise, sont tous réunis en début d'année pour définir ce qui est attendu des uns et des autres, et/ou en fin d'année à l'occasion des soutenances ou encore de la remise de diplômes. La participation des tuteurs entreprise est alors plus ou moins importante, compte tenu de disponibilités considérées comme réduites par les responsables des licences.
- L'étudiant est investi en tant qu'acteur du lien entre terrain et université et le regard du tuteur enseignant peut prendre des formes variables sur l'alternance : par exemple, dans la licence CCVO, à chaque retour à l'Université, la responsable pédagogique demande à tous les étudiants de lui transmettre une page sur ce qui s'est passé durant les 15 jours en entreprise, elle peut ainsi vérifier que « *tout soit dans les clous* ».

Le contenu des échanges entre tuteurs est variable : il se peut que ceux-ci aient des objectifs très généraux (« *voir si ça se passe bien* ») ou plus précis (évaluer la progression de l'étudiant par rapport aux objectifs fixés). Ces contenus peuvent aussi évoluer dans l'année : les premiers échanges consistent à évaluer l'intégration du jeune, les derniers son évolution (ex : LP CDMGR). Ces échanges permettent aussi de bien expliquer ce qui se passe en formation et de corriger d'éventuels malentendus. **Les liens entre tuteurs sont essentiels au processus de professionnalisation**, disent les responsables de licence : outre le suivi de l'étudiant, ils permettent aussi de se **rendre compte des problématiques de terrain, d'orienter la formation, de recruter de potentiels intervenants, de faire des liens avec des activités de recherche...**(« *c'est toujours très riche d'aller sur place, de voir les maîtres de stage, de discuter avec eux, de poser des questions sur les compétences, ce qui transparait des matières enseignés, est-ce qu'ils perçoivent des manques ou est-ce qu'ils considèrent que les étudiants arrivent avec un niveau satisfaisant ?* » LP TTCP.) Cependant, tous s'accordent à reconnaître que ces liens sont extrêmement chronophages, ce qui explique parfois des liens moins systématiques ou moins approfondis.

Dans certains secteurs d'activité, la formation contribue, pour partie, à installer la professionnalisation dans les structures et cela génère des relations complexes entre tuteurs et étudiants : « *on travaille à créer des postes qui n'ont pas encore de positionnement très spécifique, très balisé sur le terrain professionnel. Les postes intervenants famille sont généralement jeunes comme métiers et ils sont occupés par des gens qui n'ont pas eu de formation initiale pour occuper ces postes là et donc pour nous, il y a aussi un enjeu fort pour qualifier nos étudiants sur un degré de professionnalisation plus fort que les tuteurs qu'ils vont avoir donc ça c'est un vrai défi qui met parfois l'étudiant dans des situations un peu compliquées* » (LP FVPI).

3.3.3.7 Intervention des professionnels dans la formation.

Ces interventions sont **systématiques mais selon des degrés et de nature variables**. Les professionnels interviennent soit pour des apports techniques ou méthodologiques (par exemple, gestion de projet), avec l'exigence de l'adaptation à la spécialité de la LP (qualité dans l'aéronautique, CPA), soit pour présenter leur métier et les activités s'y rapportant, soit pour participer à des simulations d'embauche et bien évidemment lors des soutenances. Dans certains cas, les professionnels, en fonction de leur niveau d'expertise, prennent en charge des cours plus théoriques (ABFCCB, CDMGR). Dans d'autres cas encore, un couplage de l'intervention

d'universitaires et de professionnels est systématique dans chaque module (CDMGR). En LP DSMS, les professionnels interviennent dans des semaines thématiques (ex : semaine sur les différentes entrées de la médiation qui n'est pas uniquement appréhendée par l'outil sportif), où ils témoignent de bonnes pratiques et permettent de légitimer ainsi les apports de la formation en méthodologie de projet par exemple. Certaines formations, plus anciennes, mobilisent des étudiants des promotions précédentes pour intervenir. **La participation minimale des professionnels fixée par le décret des licences professionnelles (25%) est respectée, et peut aller jusqu'à 46 %** (ex : PIM).

Il est intéressant de constater que l'appel à l'intervention de professionnels, indépendamment des objets d'intervention qui leur sont confiés, reposent sur le souhait pédagogique d'intégrer d'autres méthodes que les cours. Par exemple, la mobilisation d'**études de cas réelles** (*« je demande de ne pas refaire un énième cours sur le forgeage qu'on trouve en 5 mn sur internet. Ce que je demande au niveau des méthodes, c'est de prendre une étude de cas parce que ça me semble intéressant »*, LP CPA) ou de cas pratiques (CDMGR, GTTI), l'intégration du jeu dans l'apprentissage de contenus difficiles ou considérés généralement comme plus rébarbatifs par les étudiants (LP GTTI, PIM). Dans le cas de la LP ABFCCB, les enseignements faits par le CFPB reposent sur le travail préalable des étudiants sur des documents pédagogiques, les heures passées avec le formateur étant utilisées pour reprendre ces éléments.

Un partenariat est fortement structuré, pour certaines licences avec des organismes de formation internes à la profession (exemple, l'école nationale d'industrie laitière pour la LP RAPFT ou le centre de formation des métiers de la banque pour la LP CCBAP). Dans ces cas-là, les organismes peuvent assurer en totalité des pans entiers de la formation et prendre en charge une partie des évaluations. Parfois les relations sont plus distantes avec les organismes de formation du secteur mais néanmoins importantes, elles sont des interlocuteurs de poids lors des renouvellements des habilitations et elles sont une source d'informations pour les évolutions dans la profession (exemple pour la licence LDTI avec l'AFT IFTIM où 2 enseignants participent à un groupe de travail sur les métiers du domaine professionnel).

Des organismes consultatifs peuvent aussi être des lieux ressources pour s'imprégner des évolutions de la profession. Par exemple pour la licence LDTI, c'est le cas avec le comité régional pour la formation dans le transport et la logistique.

Certains responsables de LP rencontrent des difficultés pour être assurés de la présence des professionnels. C'est par exemple le cas dans la maintenance industrielle où les professionnels doivent être disponibles pour répondre aux demandes dans leurs entreprises et sont contraints de se libérer au détriment de leurs interventions planifiées dans la formation. Pour le responsable pédagogique, la nécessité s'impose de se plier aux disponibilités des professionnels. Dans d'autres, *« les professionnels savent qu'ils viennent faire cours, ils réservent leur demi-journée et il n'y a aucun problème »* (ABFCCB).

Lorsque des liens de qualité s'établissent avec les tuteurs professionnels, une partie de ceux-ci interviennent ensuite dans la formation. C'est donc **la capacité du ou des responsables de la LP à se constituer un véritable « réseau professionnel »** qui est le point fort des LP. La constitution de ce réseau et son entretien constituent une activité en tant que telle et conduit les enseignants à être

également « VRP » (GTTI), à utiliser toutes les occasions de contact pour promouvoir la formation (CCVO), à devenir incontournable dans des lieux d'échanges qui n'intégraient pas initialement l'université (PIM), ...

3.3.3.8 Autres modalités de collaboration ou d'articulation entre milieu professionnel et milieu Universitaire

Les modes d'articulation entre les milieux professionnels et les milieux universitaires trouvent bien d'autres formes. Par exemple, ce lien peut se réaliser dans la participation à des salons ou des forums : salons organisés par les milieux professionnels auxquels les enseignants participent (C3DCS, CPA , ...), forums métiers organisés en commun à l'intention des futurs étudiants (ABFCCB...). Il s'incarne aussi dans des visites d'entreprises (ex PSA pour la LP LDTI).

Dans le cadre de la LP CDMGR, un comité de liaison a été créé qui réunit les RRH et les enseignants universitaires chaque année, outre les rencontres de recrutement ou entre tuteurs. La LP PIM permet de délivrer en même temps que la licence un CQPM (certificat de qualification paritaire de la Métallurgie), dans le cadre du partenariat avec la branche professionnelle.

On remarque aussi que plusieurs responsables de LP font appel aux anciens de la filière pour accueillir des stagiaires, intervenir dans la formation, constituer des intermédiaires pour le recrutement des étudiants diplômés...

Les conseils de perfectionnement ne sont pas encore systématisés mais tendent à se généraliser, ce point, parmi d'autres, ayant fait l'objet d'une attention particulière de l'AERES. Ils sont souvent organisés à la suite des soutenances lorsque les professionnels sont présents à l'Université. Le conseil de perfectionnement est l'occasion de valider des changements dans l'organisation pédagogique de la LP, soit en modifiant des volumes horaires de cours (à la hausse ou à la baisse), soit en introduisant l'intervention de nouveaux professionnels sur des besoins ciblés de transmission de connaissances ou techniques. C'est aussi le rythme de l'alternance qui peut être discuté dans les conseils de perfectionnement, même s'il est parfois difficile de s'entendre sur une rythmicité qui satisfasse tous les acteurs de la formation. Ils sont enfin une occasion de permettre aux représentants des milieux professionnels de s'approprier la formation et le diplôme, « *en sortant de ce conseil, c'était devenu leur licence* » (LP PIM).

Des responsables pédagogiques, dans les licences mixant différents publics, soulignent aussi que la dimension professionnelle peut être trouvée lorsque des salariés expérimentés échangent avec les étudiants en formation initiale, y compris dans le cadre des cours (LP GRHFMT). La diversité d'expériences du groupe est considérée en ce sens comme un facteur formatif (LP GTTI).

Il est enfin remarqué à plusieurs reprises que la qualité de la réalisation du stage/du contrat par les étudiants a un poids important dans le développement ou au contraire l'interruption de la relation avec l'entreprise. Un contrat en alternance ou un stage réussi peut conduire des milieux professionnels à développer ces relations, et par exemple accueillir de plus en plus d'étudiants de cette licence (PIM). A l'inverse, une période en entreprise « ratée », même ponctuelle, peut aboutir à ce que l'entreprise ne fasse plus appel aux étudiants de la licence professionnelle en question, notamment quand la relation est récente (GTTI).

Au-delà des seuls cadres pédagogiques, les liens avec les milieux professionnels peuvent se décliner également **sur le plan de la recherche ou du transfert scientifique**. Par exemple, la filière professionnelle sollicite le responsable de la licence pour établir un diagnostic des besoins de formation des salariés (RAPFT), des structures professionnelles s'appuient sur les compétences de recherche de l'équipe pour résoudre un problème de l'activité professionnelle (c'est le cas sur les tests de positionnement pour la LPFMT). De manière encore plus intégrée, les enseignants font partie d'équipes ou de projets auxquels sont associés les milieux professionnels (C3DCS). Mais on remarque aussi que les réseaux intégrant la dimension de recherche peuvent être mobilisés pour le développement de la formation, par exemple un cluster dans le domaine de la formation (PIM).

Il peut exister une conception de liens réciproques au service de plusieurs finalités, qui conduit à mobiliser une relation nouée avec un contact professionnel pour un projet tutoré, pour l'emploi des étudiants (jobs compris), l'intervention pédagogique, la recherche (GTTI, APIP, PIM ...). Dans ce fonctionnement en réseau, la stabilité des interlocuteurs est un gage de la pérennité des collaborations. Or certains secteurs professionnels ou entreprises connaissent un turn-over élevé de leurs cadres, ce qui peut rendre difficile voire interrompre les échanges engagés. Mais dans presque tous les cas, il existe peu de cadres formels qui officialisent un partenariat plus institutionnel entre l'université et les entreprises, organismes de branche ou autre acteur professionnel. La LP GTTI a développé des conventions avec des structures professionnelles : la conception du réseau comme système pérenne d'échanges réciproques dans plusieurs activités possibles (formation et insertion des étudiants, recherche...) soutient ce développement. L'intérêt des conventions quand elles existent, peut aussi résider dans la notoriété des partenaires qui donne du crédit à la formation (PIM).

3.3.3.9 Evaluation

Les évaluations possèdent des formes diverses, en fonction des acteurs qu'elles mobilisent (universitaires, universitaires et professionnels, professionnels...) et des modalités qu'elles prennent (devoirs sur table, mises en situation...).

Evaluation des périodes en milieu professionnel⁵² :

Dans certains cas, une grille est systématiquement adressée à la structure d'accueil pour qu'elle positionne l'étudiant par rapport à un certain nombre d'attendus (MOGHLHS, CPA, C3DCS...). Une responsable (RHPME) insiste pour que les tuteurs associent d'autres professionnels de la structure à l'évaluation, que celle-ci soit « discutée ».

Il est souligné l'intérêt des points de vue croisés entre celui qui a vu l'étudiant travailler et celui qui évalue l'écrit (« *c'est incontournable pour valider un diplôme professionnalisant* » LP FVPI).

La présence des professionnels tuteurs lors des soutenances est fortement encouragée et se réalise selon une fréquence très variable (d'une présence exceptionnelle à une présence à hauteur de 80%). Ce qui est évalué alors n'est plus la réalisation du stage lui-même mais les compétences à

⁵² Il ne nous est pas possible dans le cadre des données à notre disposition de distinguer le stage des périodes réalisées dans le cadre d'un contrat en alternance

communiquer de manière synthétique, dans un temps limité, de choisir un sujet...La soutenance fait l'objet d'un coefficient souvent distinct de la réalisation du stage. Elle est également distincte de la production du rapport de stage. Dans le cas de l'apprentissage, la présence des professionnels est systématique. Elle prend des formes différentes puisque le tuteur peut être ou non membre, à part entière, du jury. Pour les étudiants en alternance en industrie dans les grands groupes, comme PSA par exemple, les soutenances sont préparées, répétées en entreprise avant l'évaluation à l'IUT.

La question de l'évaluation des stages cristallise très souvent **un rapport à l'évaluation différent selon l'origine des évaluateurs**. Les responsables pédagogiques remarquent que souvent les professionnels attribuent des notes sans cohérence avec le système d'évaluation habituel à l'université : parce qu'ils se sont fortement impliqués dans le suivi, qu'ils ont des affinités avec l'étudiant, parce qu'ils ont l'impression de se « *noter eux-mêmes* », ils donnent souvent des notes trop élevées. Aux fins d'homogénéiser le système, un certain nombre de responsables ont construit des grilles d'évaluation en stage, fondées sur la prise en compte de différents critères au moyen de 4 ou 5 niveaux d'appréciation (A,B,C,D par exemple). Ce sont eux qui déduisent ensuite une note. C'est l'enseignant tuteur qui a « *finalement toutes les cartes en main pour l'évaluation, c'est lui qui est au cœur du processus* » (LP RHPME). Un responsable pédagogique est particulièrement attentif au lien entre note attribuée par le tuteur et recrutement ultérieur du jeune dans l'entreprise (CDMGR).

Les liens entre les situations de stage et les contenus des enseignements doivent pouvoir s'articuler dans le mémoire. Par exemple dans la LP TCCP, « *les étudiants nous disaient que cela avait complètement changé leur regard sur leur expérience de stage, d'avoir eu des cours d'évaluation de la communication, ils pouvaient faire le bilan sur ce qu'ils avaient fait, c'est des exercices mais ils se rendent compte qu'ils ont à le faire sur leur propre stage et expérience, ils peuvent disséquer des missions très précises et cela va amener à plus de réflexion dans leur mémoire.* »

Evaluation du projet tutoré

Autant que les modalités de réalisation, **les modalités d'évaluation sont très diverses**, du seul exposé oral (AC, ABFCCB), au travail écrit (mémoire, rapport) ou à des situations mixant les deux. La présence des professionnels lors de l'évaluation, quand elle existe, définit un enjeu particulier pour les étudiants qui s'adressent alors en même temps à de futurs possibles employeurs. L'évaluation peut aussi être réalisée directement lors d'une soutenance avec des élus lorsqu'il s'agit de contenus directement ciblés sur la communication (exemple, LP TCCP). Certains responsables font la différence entre l'évaluation par les milieux professionnels et l'évaluation faite par les enseignants. « *L'entreprise est satisfaite quand elle estime que le produit a été livré à temps, dans de bonnes conditions, et qu'il fonctionne correctement/.../ il y a aucun problème, les notes sont bonnes. Maintenant il y a aussi une partie soutenance, rapport de projet donc c'est plus académique, il y a une évaluation qui est faite sur la partie communiquer sur son projet, organisation de son projet donc ça c'est nous qui gérons* » (C3DCS).

Les UE relevant directement de savoirs professionnels peuvent être pilotés par des professionnels depuis leur conception jusqu'à l'évaluation en passant par les enseignements (par exemple, RHPME ou CCBAP : dans celle-ci, une UE est prise en charge par le CFPB (centre de formation de la profession bancaire). Pour cette licence, le mémoire est aussi complètement encadré par les intervenants du CFPB, les universitaires n'intervenant que pour la soutenance. Autre exemple, dans la LP AC, l'UE qualité est prise en charge par une non titulaire de l'équipe enseignante. Dans la plupart des cas, les évaluations sont proposées par les différents intervenants, universitaires ou professionnels, selon des **modalités variées** : examen traditionnel en contrôle continu ou terminal, mises en situation, étude de cas, exposés oraux individuels ou collectifs, ... Dans un cas, il n'existe aucun contrôle terminal, toutes les évaluations se déroulent en contrôle continu.

Quantitativement le nombre d'évaluations est extrêmement variable d'une LP à l'autre puisque une même UE peut renvoyer à plusieurs notes ou à une seule. Dans la LP FVPI, le choix est délibérément fait d'un nombre important d'évaluations au regard des exigences, en ce domaine, dans les milieux de travail : *« ça semble important que les étudiants aient pris l'habitude de devoir justifier du résultat de leur travail et les modalités variées des évaluations permettent de les aguerrir ».*

3.3.3.10 Evolution des contenus/Référentiels/compétences/VAE

Différentes sources d'évolution :

Si les métiers ne sont pas encore véritablement stabilisés socialement, les étudiants contribuent indirectement à construire les compétences attendues dans tel ou tel métier (exemple, LP DSMS : *« très concrètement on a une licence pro qui répond à des besoins réels du terrain car pour l'instant il y a très peu de professionnels qui ont cette double entrée sport et social avec en plus une compétence en management de projet »*). C'est le cas également pour les LP GRHFMP, APIP, GTTI, C3DCS ou encore FVPI.

Les contenus et les compétences que les licences permettent d'acquérir peuvent être **réajustés** en tenant compte des retours des étudiants sur le dispositif de formation qui leur est proposé ou à partir de repérages d'évolution du métier (ex LP RAPTF va fonctionner avec deux options à la rentrée prochaine pour tenir compte du besoin de former des responsables qui vont gérer des coopératives ; autre exemple, CTMI : ouverture d'une nouvelle option Performance énergétique des bâtiments ; ou encore, APIP : ouverture d'une nouvelle option, gestion de projets paysagers ...). De même en LP PIM (gestion hydraulique dans le domaine ferroviaire) ou encore en LP GRHFMT (introduction de la FOAD). Les contenus évoluent comme par exemple dans la LP RHPME, un nouveau contenu vient d'être injecté sur les risques psychosociaux et la question du stress au travail ; dans LP CCVO, une dimension liée à l'oénotourisme est ajoutée....

⁵³ A noter qu'une demande a été faite aux deux établissements d'homogénéiser le nombre de modules et leurs modalités d'évaluation pour les LP

A l'inverse, pour continuer à répondre aux besoins professionnels, parfois sur demande explicite de l'AERES, les contenus n'ont pas été notablement modifiés depuis la création de la licence (C3DCS, MOGHLHS).

Une grande majorité des responsables estime que le volume d'heures d'enseignement (450 heures) est trop faible et ils développent différentes stratégies pour y remédier. Cette difficulté est accentuée par la provenance d'étudiants parfois éloignés de la spécialité et qui doivent, sur le temps d'une année universitaire, acquérir l'ensemble des pré-requis du domaine professionnel dans lequel ils vont, à court terme, s'insérer. Les responsables de LP mettent en avant aussi de façon massive l'adaptation des contenus de formation au cours du temps en constatant les besoins prioritaires d'acquisition de compétences ou de connaissances dans le domaine professionnel. Exemple en FVPI : *« le milieu professionnel aujourd'hui dans ce secteur-là fonctionne beaucoup plus par appels à projets, il n'y a pas de financements de postes qui permettent la pérennité, cela demande de l'ingénierie en interne des structures, et au-delà de faire fonctionner une structure, un service et d'être capable de gérer une relation de face-à-face avec un public, il faut être capable de générer des projets innovants, de les justifier, de les mener, de les évaluer. Donc là on a renforcé cet aspect-là dans la formation parce que c'est un élément déterminant dans le secteur, aujourd'hui ça devient quasiment un critère de recrutement »*. Les relations avec les tuteurs professionnels, les intervenants mais aussi le recueil du point de vue des étudiants, sont trois sources importantes permettant aux responsables de licences, d'évaluer les modifications à introduire dans la formation.

La proximité avec les milieux professionnels a le mérite d'« assurer simultanément un processus d'adaptation du contenu de la formation aux besoins de l'emploi et l'autorégulation des formations » (Combes, id., p. 28). Les évolutions, quand elles existent, s'accordent parfois difficilement avec des maquettes habilitées pour 4 ans, comme le remarquent les responsables pédagogiques.

Référentiels

Quels liens entre ces modifications de contenus et le référentiel de compétences lié au diplôme ? Il est possible et même fréquent qu'un **référentiel de compétences**, en tant que tel, n'existe pas. A minima, une liste de compétences visées par la formation figure dans les documents de communication. Parfois le référentiel a été formalisé au moment de la demande d'habilitation du diplôme puis il n'est plus mobilisé. Dans d'autres cas, comme par exemple dans la licence LDTI, c'est le ROME (répertoire opérationnel des métiers et des emplois), instrument majeur de Pôle Emploi, qui constitue la référence quant aux compétences.

On remarque des tentatives originales de faire exister simultanément les préoccupations professionnelles et disciplinaires : la fiche filière décline toutes les actions attendues en milieu professionnel (organiser une stratégie, mettre en place une évaluation...) à partir de quoi se déclinent les diverses approches disciplinaires (LP GRH FMP). De la même manière, la présentation de la LP C3DCS articule les objectifs professionnels de la formation avec les différents contenus.

On constate en général un **écart entre les évolutions fortes des dispositifs de formation pour s'adapter aux réalités du monde professionnel et leurs faibles traductions dans « les documents prescripteurs » que constituent notamment les référentiels de compétences**. Est-ce le signe que le dialogue entre université et milieu professionnel est suffisamment riche pour ne pas

donner lieu à des formalisations successives sur le plan des compétences ? De même la question de l'appropriation par les étudiants du référentiel de compétences au cours de l'année de licence est peu présente. Dans la licence FVPI, un effort d'ingénierie pédagogique a été fait dans ce sens : les étudiants découvrent en début d'année, par la réalisation d'entretiens avec des professionnels, quelles sont les compétences nécessaires pour être opérationnels sur le terrain. Ensuite ils doivent définir les compétences prioritaires qu'ils vont chercher à acquérir dans les premiers mois de la formation mais aussi la manière dont ils vont pouvoir le faire. Le double tutorat est normalement aidant dans cette étape. Puis il y a un travail sur le second semestre avec les étudiants sur leur projet professionnel en fonction de ce qu'ils ont développé comme compétences, *« on leur demande de donner une direction et ça fait l'objet de formalisations et de simulations, ils doivent être capables de défendre leur projet et le rapport de stage doit refléter l'évolution de leur réflexion autour de l'acquisition de compétences »*.

Travail réflexif des étudiants sur les compétences

La LP GTTI organise un débriefing régulier *« ça s'appelle démarche de résolution de problèmes. C'est à dire qu'on prend les situations concrètes des étudiants, et c'est systématiquement passé à la moulinette, avec les difficultés rencontrées »*. Le rapport de stage doit lui être constitué par l'analyse des compétences qui ont été développées *« on a des savoirs d'application directe et puis on a des savoirs de portée intermédiaire, et donc ça veut dire qu'ils doivent être capables de réflexivité, si on veut être capable d'analyser une situation de travail, de pas utiliser les techniques qu'on leur a données mais peut-être d'en créer d'autres »* (id.).

De manière générale, l'implication très importante souvent des responsables pédagogiques dans le suivi des étudiants permet d'accompagner l'évolution des étudiants dans l'entrée dans le métier tout au long de leur parcours. *« Les étudiants, on les voit quand même chaque semaine, surtout les responsables, /.../à chaque fois on prend un petit quart d'heure pour voir comment ça va »*(LP GRH FMP).

Dans toutes les autres licences de l'échantillon, **le travail réflexif sur les compétences** est vu à **travers le mémoire** et/ou **rapport de stage** mais ne fait pas l'objet de cadres de travail spécifiques. La validation des UE et l'évaluation du tuteur professionnel constituent les deux sources d'attestation des compétences en fin de formation.

VAE

La majorité des licences professionnelles constituant l'échantillon réalisent **peu de jurys de VAE** (entre 1 et 4 au maximum par an). Certaines n'en ont réalisé aucun. Le fait que certaines filières professionnelles *« privilégient les compétences au diplôme »* peut constituer un facteur explicatif (ex : RAFPT, CCVO). Le déficit de communication sur le terrain peut en constituer un autre (ex : DSMS). Mais régulièrement, même si non fréquemment mise en œuvre, la VAE permet à des gens *« qui sont rentrés comme petite main, ont grimpé les échelons au fur et à mesure »* et qui se trouvent dans la situation d'avoir *« sous leurs ordres des gens plus diplômés qu'eux »*, de passer la licence en VAE *« soit pour changer de poste, soit pour justifier leur position dans la structure »* (MOGHLHS).

En licence RHPME, les demandes sont peu nombreuses mais régulières et tous les ans, 2 à 3 jurys se tiennent, avec cependant une rareté dans les validations totales. La configuration est semblable en MOGHLHS.

Certaines LP anticipent des demandes s'orientant sur une pente ascendante notamment dans le cas de secteurs en forte évolution : dans ce cas la VAE tend à s'inscrire dans des politiques RH. Ces entreprises qui recrutent des jeunes diplômés au niveau de la LP souhaitent conduire leurs salariés en promotion interne au même diplôme (PIM).

Une LP (GRH FMP), à l'inverse, condense une grande partie des demandes de VAE adressée à l'université. Elle est typique de la professionnalisation des métiers via la légitimation par le diplôme : la licence professionnelle dans le secteur est devenue la référence pour la qualification dans le métier.

Le responsable de la licence FVPI défend plutôt l'intérêt pour les professionnels de revenir sur les bancs de l'Université que d'obtenir le diplôme, par la VAE, en soulignant *« que la reconnaissance d'un niveau n'est pas la priorité des professionnels mais plutôt qu'ils cherchent une aération, une prise de recul, la possibilité de confronter leurs réflexions et leurs pratiques avec d'autres milieux de travail, d'autres étudiants »*.

3.3.3.11 Insertion

Les taux de réussite aux diplômes sont quasiment de 100%. Si les **contrats de pro et les contrats d'apprentissage** existent, l'insertion s'effectue souvent en droite ligne entre le lieu de l'alternance et l'emploi. Il existe des licences pro (ex VEGA) où les entreprises viennent démarcher les étudiants pendant la formation. Propos d'une responsable de LP : *« l'idée avec l'ouverture à l'apprentissage, c'était justement d'augmenter la professionnalisation et l'insertion des étudiants. On voit bien que pour les étudiants ayant suivi la formation par apprentissage, ils trouvent beaucoup plus facilement un emploi derrière, ils sont plus facilement sollicités par les entreprises que ceux qui sont sur un simple stage même si le stage est long. L'apprentissage c'est quand même la voie royale vers l'emploi, y'a pas photo. »*. Un autre responsable, celui de la LP TCCP souhaite vivement pouvoir ouvrir le diplôme à l'apprentissage, car les étudiants sont alors *« au cœur du cœur du métier »* dit-il, *« quand ils travailleront ils seront exactement dans ces services-là »*. Au-delà des compétences supplémentaires acquises par l'apprentissage en raison d'une immersion plus longue, c'est le regard des employeurs qui serait plus positif pour les parcours incluant l'apprentissage : ils seraient le reflet d'une personne volontaire ayant fait le choix d'une voie de formation coûteuse en temps, en énergie. La crise économique vient tout au plus, disent-ils, retarder de quelques mois l'insertion mais *« ils trouvent tous »*. Comme le remarque le CEREQ, les contrats en alternance peuvent ainsi généralement être assimilés à des « pré-embauches », les sortants de LP sont à considérer comme déjà recrutés au moment de leur diplôme, sauf cas particulier. Dans la grande distribution, le secteur professionnel finance plus d'heures de formation que ne le prévoit les textes sur les LP, *« pour avoir des gens bien formés »* (CDMGR).

Les autres leviers pour agir sur l'insertion sont :

- L'incitation à construire un réseau professionnel tout au long de la formation, y compris entre les étudiants. Cette incitation se double d'actions des responsables pour favoriser ce réseau et y participer. Les anciens sont explicitement mobilisés pour parrainer les étudiants et leur faire un retour d'expérience.
- Des séquences de techniques de recherche d'emploi sont organisées, souvent dans le cadre de cours en communication, parfois en dehors de celles-ci. Des simulations d'entretiens d'embauche avec des professionnels sont proposées dans différentes formations (un samedi consacré à cela avec des professionnels, en lien avec des séquences d'ateliers de projet professionnel en amont dans la licence LDTI ; intervention de consultants dans la formation, dans la licence AC).
- La licence LDTI organise une session de retour d'expérience pendant la période en entreprise pour favoriser l'adaptation de l'étudiant au milieu professionnel. Sur une journée balisée à cet effet, enseignants, professionnels et étudiants se retrouvent hors IUT pour réfléchir sur les problèmes éventuels rencontrés par les étudiants sur leur lieu de stage (problèmes ayant par exemple une forte dimension relationnelle) et qu'ils puissent repartir avec la possibilité de trouver davantage ou mieux leur place dans l'entreprise.
- A l'IUT de Besançon par exemple, un service emploi met en relation les étudiants et les professionnels. Les offres proposées par les professionnels sont adressées aux étudiants par ce service. A l'université de Bourgogne, un réseau social mettant en relation étudiants et anciens étudiants a été mis en place à l'échelle de l'université. Il propose également des offres de stage et d'emploi qui viennent compléter celles arrivant directement dans les filières. Plus généralement, dans le cadre des activités transversales organisées dans les universités par les BAIP, ce type de services se développe (ateliers sur les techniques de recherche d'emploi, les réseaux, forums métiers, propositions de stages et d'emploi...)

Les temps, techniques, aides à la recherche d'emploi dans la formation ne sont pas systématiquement présents. Est privilégiée **la constitution de réseaux** par l'étudiant lui-même ou avec l'aide des responsables de formation.

La poursuite d'études, notamment en master professionnel, est unanimement critiquée. Des responsables intègrent même ce critère dans le recrutement des étudiants et certains refusent d'appuyer la candidature des étudiants en master par un courrier. Les poursuites d'études sont rares. Elles sont fortement reliées à l'offre de formation existante. Par exemple, il existe un master pro (ou une école d'ingénieurs) sur la même ligne que la licence pro, du coup les étudiants sont tentés de continuer (AC, PIM, C3DCS...). Cela pose un problème car « *le niveau des postes auxquels ils candidatent en fin de master ne correspond pas aux besoins de main d'œuvre dans le secteur, qui reste au niveau de technicien qualifié* » (AC), et du coup cela fait courir le risque d'une dévaluation du niveau du diplôme de master (PIM). C'est aussi le cas pour la LP DSMS, ou encore LDTI. Mais pour chaque promotion, un très petit nombre d'étudiants est concerné, 2 ou 3 maximum. Malgré tous les efforts des responsables pédagogiques pour décourager ces pratiques, le fait que les masters professionnels recrutent ces étudiants introduit une faille dans le système préconisé au plan national.

Le recrutement est national dans une majorité de licences et cela contribue à favoriser l'insertion puisque les lieux d'alternance sont diversifiés et les possibilités d'emplois s'y rapportant également.

La plus-value en terme de type d'emploi et de rémunération n'est pas toujours évidente entre un DUT et une LP dans un même domaine. Si les entreprises recherchent des bac + 3, elles n'intègrent pas ce niveau dans leur convention collective et les embauches à bac + 3 sont parfois sensiblement équivalentes à celles de bac + 2 en termes de contenus d'emplois et de salaire, même si les évolutions de carrière sont ensuite meilleures.

Le cas est évidemment très différent quand la détention du diplôme détermine l'accès à une carte professionnelle (MOGHLHS).

On remarque dans le discours des responsables pédagogiques rencontrés une grande diversité dans la définition du niveau visé pour les étudiants, qui tient pour une bonne part aux caractéristiques du secteur professionnel. La visée peut être celle du **technicien** « *c'est un technicien au sens noble, un technicien, c'est quelqu'un qui, devant des problèmes, va être capable de pas appliquer seulement une procédure mais aussi réfléchir en disant, ça ne marche pas, il y a un problème* » (GRHFMP), avec la question « *est-ce que la licence professionnelle ne serait pas le nouveau technicien supérieur dans les nouvelles générations ?* » (PIM). Certains autres mettent en évidence **la différence d'avec le niveau bac +2** : « *A bac +2, ils suivent les procédures. Les nôtres aussi suivent les procédures, mais on essaie de leur inculquer les éléments d'approche globale du client, de réfléchir un peu à l'environnement* » (ABFCCB). « *Ils sont à Bac+3, il faut qu'ils démontrent déjà qu'ils ont cette capacité à aller plus loin, outre le fait de remplir les missions* » (MOGHLHS).

Il s'agit ainsi, dans certains cas, de convaincre les responsables des milieux professionnels de la plus-value qu'offre la formation de licence relativement à un bac +2 (PIM). Cette conviction s'emporte aussi au travers de l'activité développée par l'étudiant sur le terrain « *des gens qui accueillent des stagiaires et qui n'ont aucune idée d'embauche, quand ils voient ce que les stagiaires sont capables de faire, les orientations qu'on a prises pour la formation, finalement ils les recrutent* » (GRHFMP).

Mais en tous les cas, les différents responsables rencontrés n'opposent pas savoirs et activité professionnelle, **un technicien « il sait »** (GRHMPP), les savoirs universitaires font partie des conditions pour évoluer dans l'activité (CDMGR), « *un agent immobilier qui fait de la gestion locative, il y a un corpus réglementaire et législatif, qui est de plus en plus énorme et c'est vrai qu'il faut des connaissances, y compris des connaissances juridiques de base, c'est-à-dire savoir ce que c'est qu'un contrat, savoir ce qu'est la responsabilité, qu'est-ce qu'un bien, qu'est-ce qu'un immeuble, enfin des questions qui font que le raisonnement va être juste, qu'ils vont pas faire ça comme ça, /.../ils savent ce qu'est la loi et ce qu'ils devraient faire, et ça je pense qu'on leur apporte, je crois que ça permet de former l'esprit* » (MOGHLHS). « *L'enseignement professionnel n'est pas uniquement un enseignement de technicien, il peut y avoir une culture professionnelle, dans la culture professionnelle on peut aller au musée* » (GTTI).

Dans certains métiers la progression de carrière est clairement identifiée et **la mobilité** aisée (ex : ABFCCB). Certains responsables peuvent être agréablement surpris par les parcours « aventuriers » de certains jeunes diplômés de licence qui partent dans des entreprises étrangères sur tous les continents. Dans ce cas, le lien est souvent fait avec une mobilité initiale des étudiants qui les a déjà engagés à changer de région pour suivre la formation (ex : LP CPA, GTTI). Pour d'autres responsables pédagogiques, la mobilité géographique n'est pas suffisamment développée, y compris pour la première étape de l'insertion et y compris pour des licences fléchées d'emblée à l'international (ex : LDTI).

Pour la plupart des responsables, **la finalité d'une licence professionnelle est l'insertion** et certains sont prêts à remettre en cause l'existence de la licence si l'objectif n'est pas atteint. « *La finalité d'une licence pro c'est bien l'insertion. Donc on peut comprendre qu'il y ait une partie qui se réoriente, une partie d'échecs, etc mais on peut pas le comprendre à 60 % ou à 70%* »(APIP), « *je me suis dit il faut pas qu'on descende au-dessous de 80 %, en dessous de 80, ça veut plus rien dire* » (CPA). Plusieurs responsables fixent ainsi un seuil minimal d'insertion (APIP, CPA, ...). C'est pour la même raison d'insertion que le nombre d'étudiants recrutés est, pour certaines LP, volontairement **limité** : « *formons 15 étudiants, c'est déjà bien 15 étudiants par an, mais 15 étudiants qui auront du travail* » (APIP). On retrouve cette préoccupation en GTTI, « *on recrute 21 étudiants pas plus, parce qu'on veut les placer* », en MOGHLHS ou encore en LP CPA, alors même que les demandes d'accès peuvent être bien supérieures au nombre fixé : « *on pourrait en prendre plus puisqu'on a beaucoup de demandes mais ça ne nous intéresse pas parce qu'après, il faut qu'ils aient du travail* ».

Il est en tous les cas assez clair que la licence professionnelle, dans plusieurs cas, a créé le métier ou contribue à sa mutation (par exemple APIP, « *les milieux pros en étaient encore au papier crayon* » ; ou DSMS, GRHFMP...).

Il reste également vrai que dans certaines filières l'insertion des étudiants est plus aisée encore si le parcours est considéré comme cohérent par l'entreprise (par exemple DUT ou BTS et licence pro avec la même spécialité (GTTI, CPA...)).

4 Discussion

Il s'agit ici d'articuler les 3 hypothèses précédemment énoncées et les données issues des investigations visant à caractériser les dimensions professionnalisantes des dispositifs portés et conçus par les équipes pédagogiques des 23 licences professionnelles retenues dans l'échantillon.

4.1 Qu'en est-il de l'approche compétences ?

La première hypothèse portait sur l'approche « compétences » pour laquelle nous avons identifié les limites de la conceptualisation scientifique s'y rapportant mais envisagé cependant que cette perspective permettait de sortir des oppositions classiques entre savoir et théorie, mais aussi entre un sujet et un contexte, étrangers l'un à l'autre. Qu'en est-il au regard des données à notre disposition ?

Dans la dynamique de l'interaction, au cours des entretiens, le mot « compétences » est énoncé par les responsables de formation le plus souvent à la suite de sa mobilisation par le chercheur. A son usage sont attachées des significations variées : savoir-faire, champs/domaines, acquis de l'expérience.... Pour reprendre la distinction de Vygotski, entre concepts scientifiques et concepts quotidiens, il apparaît que c'est dans le second registre que l'usage du terme est le plus fréquent dans le discours des responsables de LP. **La compétence est un concept fonctionnel utilisé dans l'échange pour décrire, caractériser un ensemble d'éléments disparates.**

Sur le plan pédagogique, si l'on suit bien les discours, le développement des compétences des étudiants trouve des voies de réalisation à travers la diversité des situations auxquels les responsables pédagogiques de LP cherchent à les confronter. En effet, dans la grande majorité des entretiens, ceux-ci disent multiplier les occasions, pour les étudiants, de mettre en rapport, d'articuler connaissances et action sans que l'un ne domine l'autre. Cette diversité pose clairement que les situations, sources d'apprentissage, sont dans chacun des espaces de vie de l'étudiant et qu'elles doivent comporter des temps individuels et des temps de travail de groupe mais aussi des temps en autonomie et des temps avec un tuteur. **La multiplicité des entrées, des tâches et des destinataires favorise le développement des compétences.**

On peut également repérer des tentatives pour travailler à partir de la notion de compétences dans un objectif de communication et de valorisation : par exemple une mise en adéquation des compétences attendues dans le monde professionnel ciblé et la construction du parcours de l'étudiant pendant son année de LP débouchant sur une capacité à présenter son projet professionnel. Ou encore une grande volonté de rendre visible la spécificité du profil des étudiants à l'issue de la formation en raison notamment d'un assemblage de compétences cohérent et novateur correspondant à des besoins sur le marché du travail.

L'usage fonctionnel, et non pas théorique, de la notion de « compétences » peut expliquer la **faible attention portée au référentiel** attaché au diplôme. En effet, le référentiel dans sa définition même contraint à s'éloigner d'un usage contextualisé des mots pour envisager leur généralisation. En tant que tel, le non usage du référentiel comme organisateur de la formation n'empêche pas le processus de professionnalisation mais il ne le favorise pas non plus, si l'on pose, comme nous l'avait fait, que **ce processus repose sur les rapports entre situations et acteurs**. En faire un « instrument » renvoie à la nécessité d'instruire des controverses, avec différents acteurs du monde professionnel, pour stabiliser, momentanément, les attendus qui permettent de s'entendre sur ce qu'est un « bon professionnel » du domaine. Faire du référentiel un « instrument » nécessite également, en tant que pédagogue, de se confronter à la question théorique des rapports entre pensée et langage. En effet, créer les conditions pour que l'apprenant formalise ses compétences, est-ce l'inviter à mettre en mots une pensée déjà-là ? Ou est-ce lui permettre de suivre ce chemin ardu qui consiste à reformuler les significations déjà-là pour en faire « un monde pour soi » ?

Intéressons-nous à présent aux 2 hypothèses suivantes. Elles proposent de penser les conditions de professionnalisation comme étant attachées aux modalités d'une alternance dite intégrative ainsi qu'au développement de rapports dialogiques, à l'intérieur de chaque situation ou entre elles, notamment entre les cadres de l'université et ceux du travail.

4.2 Qu'en est-il de l'alternance en particulier celle dite intégrative ?

Au terme de ces travaux, il apparaît que les situations développées dans la réalité réinterroge les différentes définitions de l'alternance et ont conduit les chercheurs à des échanges répétés sur ce qui caractérise finalement une « formation en alternance ». Par exemple, une licence professionnelle qui fonctionne selon un rythme d'une semaine à l'université et une semaine en entreprise, sans accueillir d'étudiants en contrat de professionnalisation ou d'apprentissage, doit-elle être considérée, dans l'analyse, comme faisant partie des formations en alternance ?

Ces questions font écho aux tensions entre les diverses définitions de l'alternance, en particulier entre celles juridiques qui inscrivent l'existence d'un contrat de travail ou de modalités particulières (tutorat, ...) comme signifiante de l'alternance et celles, pédagogico-organisationnelles, qui fondent la spécificité des formations en alternance sur des modes de parcours qui « articulent explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissages considérés comme proposant des contenus complémentaires, théorie et pratique » (Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation) .

Au-delà, les dispositifs de licence professionnelle, qu'ils accueillent ou non des étudiants en contrat en alternance, qu'ils fonctionnent ou non selon des logiques calendaires particulières, apparaissent tous comme traversés par une caractéristique majeure de l'alternance pédagogique : celle qui prend en compte les passages et les rapports entre les différents espaces et temps de la formation. Ainsi, la taxonomie rappelée dans le chapitre 2 de la présente étude trouve peu à s'appliquer, l'alternance de type juxtapositive ou associative n'étant finalement que peu valide pour les résultats de cette étude. Il importe alors d'approfondir de manière plus fine l'alternance dite « intégrative », troisième catégorie de la taxonomie.

L'alternance intégrative se définit en effet par une conception et des réalisations dans lesquelles les deux lieux, centre de formation et milieu professionnel, concourent à l'acquisition de compétences. Les apprentissages s'effectuent aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation (par différence avec la juxtaposition dans laquelle il n'y a pas de lien entre les deux périodes et celle associative où les tâches se distribuent entre centre de formation et lieu de production). Le modèle met ainsi en avant les interactions entre les deux systèmes comme concourant à l'acquisition des connaissances et compétences attendues. Au terme de nos analyses, nous constatons que les licences professionnelles analysées répondent à cette définition dans nombre de situations rencontrées.

Sans revenir sur l'ensemble des situations pédagogiques développées dans le cadre des licences professionnelles⁵⁴, nous identifions certaines d'entre elles qui reposent sur la proposition faite aux étudiants de multiplier les points de vue sur un même objet, à partir des deux systèmes.

- La prise en compte des problématiques professionnelles dans le cursus

Plusieurs responsables pédagogiques ont évoqué l'intégration de problématiques professionnelles dans le cursus. Celles-ci sont évidemment portées par les professionnels intervenant dans la formation. On peut remarquer à cet égard le rôle maintes fois rapporté des anciens dans ce cadre. Formé dans la licence professionnelle, devenu des professionnels, ils sont porteurs d'un double regard. Mais au-delà, on peut noter que les problématiques professionnelles peuvent être intégrées dans les cours plus « disciplinaires », par exemple des cas concrets servent à alimenter un raisonnement mathématique ou une approche théorique du marketing.

⁵⁴ Nous ne revenons pas par exemple sur les situations de stage qui peuvent constituer en tant que telles des espaces dialogiques, faute d'éléments recueillis dans le cadre de cette étude. Des travaux récents et /ou en cours développent cette approche (voir par exemple Filliettaz et les travaux de l'équipe Interaction et formation de l'université de Genève).

- les études de cas

Plusieurs licences professionnelles intègrent des études de cas comme méthode pédagogique. La forme en est systématiquement fondée sur un problème concret rencontré en situation professionnelle, et sur lequel les étudiants sont amenés à réfléchir à la fois en termes de connaissances à mobiliser, d'expérience, ceci le plus souvent en présence d'un expert, professionnel. Les séances intègrent une dimension collective d'échange entre pairs puisque l'ensemble du groupe est amené à collaborer pour la résolution du problème.

- l'analyse de l'expérience

Quelques licences professionnelles ont développé des séances d'analyse de la pratique, ou de retours sur l'expérience. Il s'agit alors de conduire collectivement une réflexion sur ce qui s'est déroulé durant la période d'immersion en milieu professionnel. Une licence professionnelle propose une analyse régulière, individuelle et par écrit.

-le « rapport de stage »

Alors même que le rapport de stage fait traditionnellement partie des exigences de toutes les formations dites professionnelles, le document requis à l'issue d'une licence professionnelle fait l'objet de définitions, par défaut, de la part de plusieurs responsables pédagogiques (ce n'est pas un rapport de stage : on ne demande pas de dire ce qu'ils ont fait). Lorsqu'il se définit au-delà, ce rapport apparaît comme un espace de mise en tension entre une situation de terrain, qui doit se constituer en problème, pour aller vers une analyse et la recherche d'autres perspectives possibles. En ce sens, le « rapport de stage » apparaît, dans un certain nombre de cas, comme une occasion de dialogues entre les univers pour les étudiants. Le projet tutoré peut être conçu avec les mêmes fonctions.

Ces situations pédagogiques constituent ainsi des espaces où les modèles sont appropriés par les étudiants car éprouvés voire questionnés à l'aune du terrain et où les pratiques sont problématisées, perdent de leur caractère d'évidence lorsqu'elles sont rapatriées dans la sphère universitaire. Regardées avec d'autres yeux, dans d'autres contextes, elles peuvent alors se renouveler.

Ces situations pédagogiques constituent les espaces qui dans le parcours de formation pourront faire l'objet d'analyses complémentaires au moyen du modèle de l'activité dirigée. Elles présentent en effet toutes les caractéristiques d'une activité engagée par les étudiants sur un objet avec d'autres, activité qui organise des dialogues entre expérience concrète et conceptualisation de manière à construire des « savoirs professionnels ».

De manière générale, relativement au couple théorie-pratique, qui scande régulièrement la dimension de la professionnalisation et de l'alternance, nous n'avons retrouvé dans aucun des entretiens avec les responsables pédagogiques ce qui relèverait d'une césure. Au contraire, il semble dans tous les cas que la conception fondamentale conduit à penser que les savoirs sont intégrés à la pratique, et inversement. Ce qui se dessine de ces rapports au travers des entretiens réalisés s'approche dans la plupart des cas du modèle « intégrateur par étapes » que définit Van Hulle et al. dans lequel « la formation théorique est censée soutenir l'entrée progressive dans une pratique

guidée puis davantage autonome, la théorie étant susceptible de se laisser infléchir et questionner par des problématisations issues des situations de pratique » (2007, p.11)⁵⁵. C'est ce qui constitue le fil conducteur de conceptions, de situations pédagogiques définies ci-dessus. Un cas semble atypique, sous réserve de compléments : celui de la LP ABFCCB, modèle par excellence des formations « importées » définies par Maillard et Veneau (mise en place à la suite d'une demande d'organisation médiatisée par l'organisme de formation interne). Dans ce cadre, la division du travail entre l'université et l'organisme de formation de la branche rend parfois moins évidente cette intégration, au moins au plan du dispositif.

Si ces analyses confirment la dimension intégrative de l'alternance développée dans les situations pédagogiques, elles conduisent pourtant tout d'abord à aller au-delà de situations pédagogiques particulières : c'est en effet l'ensemble du dispositif qui apparaît tramé de cette vision « intégrative ». Ces analyses amènent ensuite à s'interroger sur le terme même d'intégration : on rejoint alors l'hypothèse 3 pour la déplacer. L'interpénétration des différents univers qui définit le modèle intégratif se déploie plus globalement dans un « univers dialogique », dont les situations pédagogiques font partie.

4.3 Professionnalisation et dialogisme

Nous caractérisons ci-dessous les éléments qui nous semblent relever de cet univers dialogique, au-delà des situations pédagogiques.

4.3.1 Des dialogues directs entre enseignants et milieux professionnels

Les responsables pédagogiques des licences professionnelles rencontrés sont pour une grande partie d'entre eux engagés dans des dialogues effectifs et réguliers, plus ou moins fréquents, avec les milieux professionnels. Les rencontres peuvent s'effectuer de manière plus ou moins informelle, pour présenter la formation, pour convaincre des entreprises de proposer des contrats en alternance, mais aussi pour entretenir la relation (déjeuners, salons professionnels...). Elles peuvent s'inscrire dans le cadre plus formel, notamment d'alternance, de suivi des étudiants au cours de leurs périodes en entreprise. Elles peuvent également trouver place dans des cadres institutionnels collectifs, tels ceux des conseils de perfectionnement, des rencontres organisées avec les tuteurs, des processus initiaux de sélection ou de validation, la participation aux conseils d'administration des milieux professionnels. Les intervenants professionnels sont aussi sollicités pour des contenus précis qui font l'objet d'une demande et d'échanges avec les responsables de LP.

Ce sont généralement ces dialogues directs qui s'inscrivent dans le cadre de la prescription initiale faite aux créateurs ou porteurs de licence professionnelle, et qui sont généralement l'objet des évaluations notamment portées par l'AERES.

⁵⁵ Les autres conceptions de ce rapport définies par Vanhulle sont :

- Le modèle applicationniste, la théorie précède la pratique
- Le modèle acculturateur, essentiellement fondé sur l'immersion sur le terrain
- Le modèle intégrateur précoce, avec des allers-retours réguliers entre lieux de cours et terrain, avec des démarches d'analyse de la pratique

Au-delà du strict périmètre des relations liées directement à la formation, mais avec des effets possibles sur celle-ci, les relations avec les milieux professionnels se nouent également au travers d'autres missions, par exemple celle de la recherche (contrats industriels, contrats de recherche avec une dimension d'application, collaborations...).

4.3.2 Des dialogues indirects

Poser l'hypothèse selon laquelle la professionnalisation trouve des conditions favorables dans le rapport dialogique entre les acteurs et entre les situations conduit à revoir les perspectives traditionnelles. En effet, la définition bakhtinienne des dialogues conçoit ceux-ci comme possiblement détachés des situations concrètes d'échanges. Ainsi, sans être présents, les milieux professionnels sont pour autant des destinataires dans plusieurs situations rencontrées dans cette étude. On peut avancer que les responsables pédagogiques agissent et pensent à partir du double point de vue des exigences universitaires et des exigences de l'activité professionnelle.⁵⁶

- La conception de la formation

Nourrie par divers éléments (la recherche par exemple), la formation a pu être initialement définie sans dialogue direct avec les milieux professionnels. Pour autant ce qui a guidé la mise en œuvre est une certaine vision du métier, et notamment des évolutions envisagées dans la manière de le réaliser, voire même dans le développement d'un nouveau métier.

- La sélection des candidats

Il est assez remarquable de constater que nombre de responsables pédagogiques sont attentifs, au moment de la sélection des candidats, aux résultats scolaires antérieurs, qui peuvent préjuger du futur étudiant, mais aussi par exemple à des éléments de comportement ou de motivation pour l'activité de travail, qui peuvent eux fournir des indices sur la posture du futur professionnel. Si cette double dimension est particulièrement marquée dans les licences professionnelles qui s'organisent sur le mode juridique de l'alternance (les étudiants sont de fait également des salariés à l'entrée en formation), cette approche s'observe au-delà dans la quasi-totalité des licences professionnelles.

- La construction de la temporalité de la formation

Au-delà de la définition d'une alternance juridique (contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation), de l'alternance calendaire impliquant le principe de temps en centre de formation et de temps en entreprise, la temporalité de cette articulation se réalise dans la majorité des cas par une prise en compte des temps propres à l'activité professionnelle, comme élément signifiant du métier que les jeunes vont exercer. Y compris le choix d'une période longue à la fin du cursus, plutôt qu'un rythme plus séquencé, peut relever de cette démarche : dans le milieu professionnel, l'activité habituelle se réalise sous forme de missions longues. Nous avons relevé ces

⁵⁶ La proposition est ratifiée par les professionnels eux-mêmes : par exemple, leur absence à une réunion pédagogique peut signer la confiance qu'ils ont dans le double point de vue possible des enseignants. Cette étude n'avait pas pour objet l'approche par les professionnels de la professionnalisation mais il pourrait être pertinent d'observer ces rapports dialogiques à partir de ce cadre.

préoccupations dans nombre de situations, même si la réalisation n'est pas toujours à la hauteur des ambitions : s'affronte en effet à cette volonté les conditions concrètes d'éloignement géographique des étudiants qui par exemple interdisent un rythme trop rapide.

- L'évaluation

Nous avons rencontré le double point de vue évoqué au plan de l'évaluation, même si moins fréquemment. C'est le cas semble-t-il lorsque les responsables pédagogiques interrogent une note élevée non assortie d'une embauche : le principe sous-jacent attribue à la note la double valence « académique » et professionnelle. C'est le cas aussi lorsque les modalités et le rythme des évaluations sont conçues comme le reflet des exigences qui seront posées aux étudiants lorsqu'ils seront des professionnels.

L'ensemble de ces éléments, situations pédagogiques intégratives et plus globalement « univers dialogique » du dispositif peuvent ainsi qualifier le parcours de professionnalisation quand celui-ci réside dans l'interpénétration possible des différents espaces et temps. Mais il convient alors de préciser cette notion d'interpénétration. En effet, elle se distingue, voire même constitue l'opposé, de ce qui serait une fusion ou une synthèse. Elle se caractérise au contraire par la multiplicité des références, tenues ensemble, et dont la multiplicité même constitue la condition de développements possibles.

On peut avancer que ces conditions sont au plan qualitatif de nature à soutenir aussi les conditions d'apprentissage pour les étudiants. Mais plusieurs responsables pédagogiques remarquent que la dispersion des lieux et temps de formation, entre université et terrain professionnel, se traduit parfois par un effet de coupure, surtout en début de formation, pour les étudiants : ceux-ci sont perdus, ont du mal à revenir à l'université / repartir sur le terrain, ...La tension évoquée par plusieurs auteurs comme nécessaire au développement professionnel et social des étudiants (cf chapitre 2), la multiplication des points de vue, doit pouvoir trouver des cadres organisateurs, sous peine que ne se développent des oppositions délétères, des rejets de l'un ou l'autre des lieux ou des temps. Poser l'hypothèse d'un cadre dialogique favorable à la professionnalisation impose ainsi de réussir à concevoir la co-existence de multiples points de vue, sans les réduire, et d'organiser les conditions permettant de les tenir ensemble.

En ce sens, on peut remarquer que le cadre porté par les responsables pédagogiques, qui se caractérise par le double point de vue possible des exigences universitaires en même temps que des exigences du terrain s'assortit d'une autre dimension, frappante au travers des tous les entretiens réalisés : l'engagement important de ces responsables, dont le temps consacré à la mission de responsabilité dépasse de loin la reconnaissance en termes d'heures par l'institution. Celui-ci s'incarne aussi, au-delà des temps consacrés, dans une préoccupation constante, celle de faire évoluer la formation. Malgré un cadre d'habilitation qui définit une certaine stabilité durant 4 ans, des compromis sont trouvés pour faire évoluer les contenus à l'intérieur des maquettes, de nouvelles options sont proposées à partir du « flux dialogique » dans lequel s'inscrivent les responsables des

diplômes. Ces conditions sont sans doute parmi celles⁵⁷ qui conduisent la grande majorité des étudiants à obtenir leur diplôme et à trouver un emploi.

En conclusion sur les hypothèses 2 et 3 qui étaient posées de manière initialement séparée, leur mise à l'épreuve conduit finalement à les conjoindre. Ainsi les processus liés à une activité dialogique seraient de nature à expliquer la dimension intégrative de l'alternance décrite par plusieurs auteurs.

4.4 Perspectives pour l'ingénierie de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur

La perspective de ce travail vise à nourrir les réflexions en matière d'ingénierie pédagogique de l'alternance et plus généralement de la professionnalisation. Ce qui se dessine, à partir de l'hypothèse dialogique, conduit à considérer que ce ne sont pas les situations elles-mêmes qui sont de nature à constituer un cadre de professionnalisation. Plusieurs auteurs ont souligné ce fait, et par exemple un stage n'est pas en tant que tel « professionnalisant ». C'est le développement de plusieurs points de vue possible sur un objet, qui peut s'identifier au sein de situations données mais aussi entre les situations. C'est aussi la possibilité de tenir ensemble ces différents points de vue. La manière dont ce « dialogisme professionnalisant » peut se réaliser trouve de multiples formes. Il en est une qui, à l'université, semble traverser de manière récurrente les dispositifs, quels qu'ils soient : **la problématisation**. Il s'agit au travers de diverses formes (projet tutoré, rapport de stage, études de cas, ...) de solliciter des étudiants l'approfondissement de la caractérisation des situations rencontrées sur le terrain professionnel, d'interroger les fondements des actions engagées au moyen d'autres points de vue (d'expérience et/ou de savoirs), pour imaginer d'autres actions possibles. Cette pédagogie, si elle n'est pas nouvelle, révisé toutefois le modèle d'un savoir appliqué à la réalité tout autant que celui d'une expérience qui seule vaudrait pour devenir professionnel. Au-delà des effets pédagogiques « immédiats », la problématisation constitue certainement la « compétence » centrale requise dans les espaces professionnels : elle se traduit par les demandes en termes d'analyse, de conception, en particulier - mais pas seulement- qui correspondent aux niveaux d'emplois auxquels accèdent les diplômés de l'enseignement supérieur⁵⁸. Qui correspondent plus globalement à des milieux d'emploi dans lesquels les étudiants n'ont pas seulement à s'adapter mais qu'ils ont aussi à créer, compte tenu des mutations permanentes.

⁵⁷ Evidemment les conditions d'emploi et celles créées plus généralement dans les milieux professionnels sont à intégrer même si elles sont hors champ de la présente étude. Par ailleurs la dimension collective des activités, favorisant les échanges entre pairs, peut également être considérée à ce titre.

⁵⁸ On peut consulter pour exemple le référentiel de licence général récemment établi.

5 Conclusion et perspectives

Articuler conceptualisation théorique et usages sociaux de la professionnalisation était l'ambition affichée en début de recherche : tentons ici d'en présenter la synthèse. Les éléments qui définissent un parcours professionnalisant s'attachent, si l'on s'en tient aux prescriptions formelles et juridiques des formations, à des rencontres directes entre responsables pédagogiques et responsables professionnels, et à des temps d'immersion dans l'activité professionnelle future pour les étudiants. Certains textes sont bien sûr plus précis mais ces caractéristiques constituent le plus petit commun dénominateur des formations dites « professionnelles ». A partir de là nous avons voulu investiguer comment la professionnalisation trouve des formes de réalisations spécifiques à l'université. Du point de vue des données, nous avons centré nos investigations dans le périmètre des licences professionnelles en tant qu'elles constituent des formations ayant une finalité explicite et affirmée de professionnalisation. Les principaux résultats contribuent à formaliser, caractériser mais aussi mutualiser un grand nombre de modalités par lesquelles les licences professionnelles sont productrices de professionnalisation. Mais ces résultats sont tout autant une ressource pour développer le modèle théorique. Nous proposons ici de synthétiser et d'articuler l'un et l'autre.

Quels sont les principaux **jalons de la professionnalisation** en licence professionnelle ? Le critère qui est celui de l'**insertion** des étudiants est un critère grandement important mais il fait porter l'accent sur le seul résultat de l'action. Cette dimension est ici présente et outre les éléments de contenu des formations on peut noter, sur le plan de l'accès au futur emploi, la volonté d'ouvrir les licences professionnelles aux contrats en alternance, « voies royales vers l'emploi », les incitations fortes faites aux étudiants de se construire un réseau professionnel, la définition d'attentes de positionnement spécifique dans l'entreprise durant la formation: les étudiants doivent potentiellement être en capacité de développer des analyses stratégiques sur les situations à gérer dans le quotidien de l'activité.

Dès la conception des LP, la prise en compte des besoins professionnels est intégrée au diplôme et constitue un fil conducteur qui persiste tout au long de la vie de la formation. Qu'il s'agisse de relations interpersonnelles entre enseignants et professionnels ou de liens avec les organisations professionnelles, les porteurs de LP possèdent **une solide culture professionnelle** liée au domaine. Comme nous l'avons souligné, dans les parties analyse des résultats et discussion, les dialogues directs entre enseignants et milieux professionnels prennent des formes intenses et diversifiées, de la conception à la réalisation du dispositif, avec une part importante prise dans le processus d'évaluation. En souhaitant intégrer ou en intégrant des adultes ayant de l'expérience dans les promotions, les responsables de LP installent aussi d'une certaine façon le métier au cœur de l'enseignement. Les « apprenants » sont considérés comme des acteurs du dispositif et les exigences à leur endroit sont élevées : ceux-ci doivent avoir réalisé un parcours réussi sur le plan scolaire mais aussi être adaptés aux attendus du monde professionnel (engagement, assiduité...).

L'alternance entre centre de formation et milieu professionnel fait l'objet de **réglages successifs** dans ses modalités organisationnelles : elle doit à la fois être en adéquation avec les réalités différentes du monde professionnel, la nature de l'activité et son organisation, elle doit satisfaire aussi aux attendus du cadrage de la maquette (durée, objectifs...) et enfin elle doit rendre le tout gérable pour les étudiants. **Le tutorat** est doublement institué et, au-delà d'une régulation entre université et entreprises, il est une source d'informations essentielles pour les enseignants. Les

professionnels qui interviennent dans la formation le font sur des modalités extrêmement variées et la stabilité des liens entre intervenants et responsables pédagogiques permet une complémentarité très fine entre eux, bien au-delà d'une répartition binaire, qui verrait les uns « faire de la théorie » et les autres « être dans la pratique ». Quant aux modalités d'évaluation, elles sont elles aussi pensées comme devant être sources de professionnalisation : elles font l'objet de différents écrits, collectifs ou individuels, mais aussi de différents oraux. **La capacité à présenter le résultat de son action et à la problématiser** est ainsi transversale à toutes les licences. Professionnels et enseignants sont là encore ensemble, chacun depuis leur posture respective, invités à s'entendre sur la qualité de l'aboutissement du parcours de professionnalisation de l'étudiant à la fin de la formation.

En résumé, nous pouvons dire au terme de cette étude que les modalités pour faire vivre la professionnalisation dans les dispositifs de formation que sont les licences professionnelles, au-delà de l'intention, reposent beaucoup sur **la créativité des équipes pédagogiques**, créativité qui prend les formes suivantes : proposition aux étudiants d'une diversité des situations sources d'apprentissages, diversité des interlocuteurs, des destinataires, diversité des objets de l'apprentissage et diversité des manières de concevoir ces objets. On est donc bien dans une professionnalisation dont les processus s'organisent autour d'**une mise en tension entre univers, entre contenus et entre destinataires** sans qu'une voix ne domine.

Sur le plan théorique, considérer la **professionnalisation comme une activité** permet de dépasser le plan descriptif d'ingrédients ou de résultats qui trament les travaux sur la question. En choisissant le modèle de l'activité dirigée, on choisit aussi de penser que la professionnalisation relève d'un développement dans lequel plusieurs éléments interagissent, dont l'étudiant, les concepteurs, les milieux professionnels... : on parvient, grâce à cette unité d'analyse, à décrire la professionnalisation comme un processus dynamique, rempli de conflictualité.

En qualifiant de **dialogique** cette activité, on propose de penser que celle-ci se réalise au confluent de plusieurs manières de penser et d'agir, issues de différents univers (théorie/expérience, université/milieu professionnel). Le développement réside alors dans la tension entre les différentes directions. Au final un processus de développement professionnalisant se réalise dans la capacité à mobiliser différents points de vue, dont ceux théoriques, pour interpréter les situations concrètes. Ce faisant on définit sans doute l'une des "compétences" majeures attendues dans les milieux de travail compte tenu des mutations de celui-ci : celle qui consiste à **pouvoir toujours comprendre des phénomènes nouveaux à partir de l'interprétation d'un ensemble d'approches, pour concevoir de nouvelles manières d'agir**.

Ce travail conduit à des déplacements relativement importants par rapport à **la façon de définir l'alternance**. Celle-ci réside moins dans un calendrier ou la présence d'ingrédients définis par les textes que dans la possibilité de faire co-exister différents « points de vue », cette co-existence pouvant se repérer dans les activités des concepteurs du dispositif que sont les responsables de formation et dans celles qu'ils proposent aux étudiants. L'alternance est centrale dans le processus de professionnalisation lorsqu'elle est dialogique c'est-à-dire lorsqu'elle organise des dialogues entre acteurs de l'alternance, au-delà avec le métier et lorsqu'elle nourrit le dialogue intérieur de l'étudiant, dans un entre-deux formateur. A cet égard, cette « **alternance dialogique** » peut être sans doute repérée dans d'autres dispositifs et d'autres formations, même s'ils ne sont pas formellement proposés en alternance.

Il reste que l'organisation, sur le plan pédagogique, des rapports entre actions et réflexions, entre expériences concrètes et conceptualisation, dont on a vu que la problématisation était l'épicentre, est exigeante. Elle doit permettre aux sujets en formation exposés aux discordances entre l'activité des autres, ce qui est à faire (l'objet de leur activité) et leurs propres buts, de développer, dans des conditions favorables, leur pouvoir d'agir en évitant que les discordances ne se transforment en tensions infructueuses ou en impasses. Ainsi peuvent-ils, à ces conditions, bénéficier d'une double ressource, celle du genre professionnel lié aux métiers pour lesquels ils se forment mais aussi celle du genre universitaire attaché à créer les conditions de la professionnalisation.

Quelles suites donner à ce travail réalisé dans le cadre d'un BQR (Bonus Qualité Recherche) de l'Université de Franche-Comté ? Outre une activité de publication dans différentes revues scientifiques, la poursuite de cette activité de recherche est d'ores et déjà en route. Afin de continuer à instruire l'hypothèse du dialogisme, il s'agit, à partir de l'ensemble des verbatims des entretiens réalisés avec les responsables de licences professionnelles, d'identifier, grâce à l'usage de logiciels d'analyse de données textuelles (Alceste et Tropes), **les registres langagiers des acteurs de la professionnalisation**. Quels univers lexicaux sont attachés aux mots tels que « métier », « emploi », « profession », « compétences », « alternance » ? Comment s'articulent-ils entre eux ? Peut-on identifier des indicateurs du dialogisme ?

Nous nous proposons également de conduire un second chantier toujours dans cette perspective de lier théoriquement professionnalisation et dialogisme : investiguer précisément les espaces/temps où les différents genres professionnels, les différentes manières de dire et de faire peuvent potentiellement s'interpénétrer. Parmi toutes les situations pédagogiques identifiées ci-dessus, l'une d'entre elles semble en particulier pouvoir offrir un cadre intéressant à la poursuite de nos investigations : celle des **soutenances de stages**. Elles constituent en effet un espace/temps dans lequel se confrontent les cadres de références de l'ensemble des acteurs de la professionnalisation et elles imposent à l'étudiant de développer des significations à l'articulation des différents univers. Après une phase d'observation de différentes soutenances, un dispositif d'autoconfrontation croisée pourra venir soutenir une telle perspective de recherche-action en tant qu'il permet aux observés de devenir les interprètes de leur propre activité. Ces cadres d'analyse de l'activité peuvent aussi potentiellement constituer des cadres dialogiques entre tuteurs, entre responsables pédagogiques visant à discuter les intentions et réalisations dans le champ de la professionnalisation. Ils peuvent contribuer à développer un genre professionnel, ressource indispensable pour ne pas que chacun s'épuise dans le quotidien de l'activité.

Il nous faudra nous placer non seulement du point de vue des enseignants et tuteurs mais aussi du point de vue de celui qui est au centre du dispositif, l'étudiant en situation d'alternance, l'étudiant engagé dans un processus de professionnalisation. Plusieurs éléments avancés dans ce rapport n'ont pu, faute de données s'y rapportant, faire l'objet du travail de recherche. Comment les tensions entre les situations dans lesquelles les étudiants évoluent pendant leur formation peuvent-elles être dialogiques ? Autrement dit, comment la complémentarité et l'opposition des lieux, des acteurs, des objets de leurs activités peut-elle leur permettre d'engager un dialogue avec leurs destinataires directs (tuteurs, collègues, étudiants...) mais aussi avec le métier ? Comment les savoirs professionnels s'élaborent-ils dans les réalisations langagières ayant des destinataires différents ? Nous pensons que l'analyse de l'activité des situations de soutenances en fin de formation avec

l'ensemble des acteurs offrira un cadre adapté pour poursuivre ce travail avec la double ambition d'allier conceptualisation de la professionnalisation et ingénierie des dispositifs de formation à l'université. En fonction des conditions de réalisation de cette recherche, nous pouvons envisager de développer l'analyse de l'activité des situations de soutenances à la fois pour les licences professionnelles mais aussi les masters professionnels qui s'organisent autour des mêmes attendus quant aux intentions de professionnalisation. C'est également à partir de la double entrée institutionnelle (universités Bourgogne et Franche-Comté) qu'il apparaît pertinent de poursuivre le travail en tant qu'elle offre la possibilité de travailler le même objet selon un double point de vue.

6 Bibliographie

- Aghulon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, 11-27
- Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, 17, 63-69
- Bakhtine, M. (1929/1970). *La poétique de Dostoïevski*. Paris : Le Seuil
- Bakhtine, M. (1924-1934 à 1941/ 1975). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (Ed), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp.17-44). Ramonville : Erès
- Béduwé, C., Espinasse J.M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation-Emploi*, 99, 102-121
- Beguïn, P.& Clot, Y. (2004) . L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1 (2), 27-49 <http://www.activites.org/v1n2/beguïn.fr.pdf>
- Bellier,S. (1999). La compétence. in P. Carre. & P. Caspar (Eds.), *Traite des sciences et des techniques de la formation* (pp. 223-244). Paris : Dunod
- Borras,I , Epiphane,D. , Lemistre, P. & Ryk, G. (2012). Etudier en licence : parcours et insertion. *Relief*, 36 . CEREQ.
- Bourdoncle, R. (1994). *L'université et les professions. Un itinéraire de recherche sociologique*. Paris : l'Harmattan, INRP
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Boudjaoui, M. (2012). Du dispositif professionnalisé au dispositif professionnalisant : une autre lecture de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. In D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (eds.), *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Bournel-Bosson, M. (2005). *Les organisateurs du mouvement dialogique : autoconfrontations croisées et activité des conseillers en bilans de compétence*. Thèse de doctorat en psychologie. Paris CNAM.
- Calmand, J. & Mora, V. (2011). Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation. *Bref*, 294-2 . CEREQ

- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris : Fayard.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.
- Chauvigné, C. & Coulet, J.C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? ». *Revue française de pédagogie*, 172, 15-28.
- Clenet, J. & Poisson, D. (2012). La complexité : un champ conceptuel fécond pour des recherches sur la professionnalisation dans les métiers de l'humain. In J. Clenet, P. Maubant, D. Poisson (eds). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Paris : l'Harmattan.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7- 43.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action . in *l'analyse de la singularité de l'action*. Séminaire du centre de recherche sur la formation du Cnam. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp.17-39). Paris : PUF
- Convert, B. & Jakubowski, S. (2009). Enseignement supérieur : les modèles de professionnalisation. Le cas des Licences professionnelles. Communication orale Association Française de Sociologie
- Coulet, J.C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30
- Courtois, B., & Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation Française.
- Cru, D. (1995). Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention . Le cas du bâtiment et des travaux publics. Diplôme de l'EPHE, Paris.
- Curie J. & Dupuy R., (1994). Acteurs en organisations ou l'interconstruction des milieux de vie. in C. Louche (ed). *Individu et organisations*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé,
- Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : Puf.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. & Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36

- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Veretout, A. 2010. *Les sociétés et leur école : Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Seuil.
- Dugue, E. & Maillebois, M. (1994). De la qualification à la compétence : sens et dangers d'un glissement sémantique. *Education Permanente*, 118
- Dupuy, R & Le Blanc A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 76, 61-79.
- Epiphane, D. & Calmand, J. (2012). Quelques données de cadrage à partir de Génération 2004. In I. Borrás, D. Epiphane., P. Lemistre. & G. Ryk (eds). *Etudier en licence : parcours et insertion* (pp. 197-202). *Relief*, 36. Marseille : CEREQ.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Pour une alternance apprenante à l'université. *Education Permanente*. 173, 67-82
- Gayraud, L. & al. (2009). La professionnalisation dans l'enseignement supérieur. *Net doc*, 59. Marseille : CEREQ
- Gayraud, L. , Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Notes emploi formation CEREQ*, 46
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan
- Gehin, J-P. (1993). Développement de l'alternance en France et cohérence sociétale. *Education Permanente*, 115, 19-21
- Giret J.-F. (2003). La diversité des parcours universitaires influence-t-elle l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur ? , in Groupe de travail sur l'enseignement supérieur, *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, (pp. 75-86). *Relief*, 1. Marseille : CEREQ.
- Giret, J.F., Lopez, A. & Rose, J. (2005). *Des formations pour quels emplois ?* Paris : La Découverte
- Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi*, rapport final remis à Dominique de Villepin et aux ministres Gilles de Robien, François Goulard et Gérard Larcher.
- Huard, V. (2011). L'approche par compétences : essais de modélisation dans le master « métiers de l'éducation et de la formation ». *Education permanente*, 188, 131-146
- Jobert, G. (2002). « La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale », in M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (eds), *La professionnalisation des formateurs* (pp.247-260). Bruxelles : De Boeck
- Jourdan, C. (2012). Une exploration de la recherche sur les stages en entreprise. *Actes deuxième Colloque International de Didactique Professionnelle*, Nantes
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall

- Landry, C. (2002). *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches*. Presses de l'université du Québec
- Le Boterf, G. (1999). *Compétences et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente*, 188, 97-111.
- Lemistre, P. (2012) . Sortir du L3 et entrer sur le marché du travail. In I. Borrás , D. Epiphane., P. Lemistre. & G. Ryk (eds). *Etudier en licence : parcours et insertion* (pp. 203- 224). *Relief*, 36., Marseille : CEREQ.
- Lemistre, P. (2012). L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi. *Net doc*, 91. Marseille: CEREQ
- Levy-Leboyer, C. (1987). Le travail comme valeur et comme activité. In C. Lévy-Leboyer & J.-C. Spérandio (Eds), *Traité de psychologie du travail* (pp. 19-35). Paris : PUF
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octares.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). Etudier la pratique enseignante dans sa complexité. In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire* (pp. 193-245). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lichtenberger, Y. (1995). Alternance en France et qualification professionnelle. in Y. Lichtenberger, J-M. Luttringer et R. Poupard (eds.) *Alternance et formation professionnelle, les enjeux* . Paris : Editions d'Organisation
- Litim, M. (2006). *Les histoires de travail : un instrument du développement du métier et de l'activité professionnelle*. Thèse de doctorat en psychologie, CNAM.
- Loarer, E., & Huteau, M. (1997). *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel ?* Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale, de la recherche et de la Technologie, Direction des Lycées et Collèges.
- Loarer, E. (2004). Le développement des compétences chez l'adulte : modèle descendant et modèle ascendant. In V. Hajjar (Ed.), *Modèles et méthodologies d'analyse des compétences*. Toulouse : Maison des Sciences de l'homme.
- Maillard, D., & Veneau, P. (2003). Les licences professionnelles. Les voies étroites de la professionnalisation à l'université. *Bref*, 197. Marseille : CEREQ
- Maillard, D., & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'université. *Sociétés contemporaines*, 62, 49-68.
- Malglave, G. (1994). Alternance et compétences, *Les cahiers pédagogiques*, 320.
- Marcyan, Y. (2010). La professionnalisation des diplômes universitaires : la gouvernance des formations en question. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Nancy.

- Maubant, R. & Roger, L. (2012). Situations d'enseignement-apprentissage, situations de formation, et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique. In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (eds). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement , *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds). *Alternances en formation*. De Boeck Université.
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. In Y. Clot (ed.) *Vygotski maintenant* (pp. 289-305). Paris : La Dispute.
- Mayen, P. et Olry, P. (2012). Les formations par alternance : diversité des situations et perspective des usagers, *Education Permanente*, 190, 49-69
- Merle, V. et Théry, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance, *Education Permanente*, 190, 9-29.
- Mègemont, J.L. & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76, 15-28.
- Mezzena, S. (2011) . L'expérience du stagiaire en travail social : le point de vue situé de l'activité. *Pensée plurielle*, 26, 37-51
- Pastré, P. (2005a). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2005b). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré (ed.), *Apprendre par la simulation* (pp. 17-40). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. (2005c). La conception des situations didactiques à la lumière de la conceptualisation dans l'action. In P. Rabardel. & P. Pastré (eds.) *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités et développement*. (pp.73-107). Toulouse : Octares.
- Pastré, P., & Savoyant, A. (2005d). L'apprentissage par les situations. In P. Pastré (ed.) *Apprendre par la simulation*. (pp. 355-363). Toulouse : Octares
- Patroucheva, M. & Triby, E. (2010) Alternance et gouvernance, le devenir de la professionnalisation à l'université, Colloque international. Paris Est – 18-19 juin 2010- Les Stages et leur gouvernance en débats
- Petit L. (2007). Fonction structurante de la discontinuité dans l'alternance. *Education Permanente*. 172. 89-97.
- Perréard Vité, A. & Leutenegger, F. (2007). Formation des enseignants : vers une professionnalisation par une formation en alternance. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds). *Alternances en formation..* De Boeck Université

- Porcher, B. (2007). La formation professionnelle initiale du second degré. *Éducation & formations* 75, revue du MEN
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel. & P. Pastré (eds.) *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octares.
- Rogalski, J. & Leplat, J. (2009). Des expériences dans l'Expérience. *Actes Colloque de Didactique professionnelle « l'expérience » . 2-4 décembre , Dijon*
- Ronveaux, C. & Cordonier, N. (2007). L'alternance au service des objets de savoirs disciplinaires, de l'objet de formation , l'objet d'enseignement. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds). *Alternances en formation*. De Boeck Université.
- Rose, J (2008). La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes. In *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation-emploi-travail, Relief* 25, 43-58.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- Sorel M. (2008). À propos de la professionnalisation : le retour du sujet. *Savoirs*, 17, 37-50
- Stroobants M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles : Éditions de l'université de Bruxelles.
- Stroobants ,M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi*, 99, 89-99.
- Tanguy, L. (2005). De l'éducation à la formation : quelles réformes ? *Education et sociétés*, 16, 99-122
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé Publique*, 19, 15-20
- Vanhulle, S., & Lenoir, Y. (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds). *Alternances en formatin..* De Boeck Université
- Vanhulle, S., Mottier-Lopez, L. & Deum, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs ? In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (eds). *Alternances en formatin..* De Boeck Université
- Vergnaud, G.& Recopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du Schème aujourd'hui, *Psychologie française* , 45, 35-50
- Vincens J., & Chirache, S. (1992). La professionnalisation des enseignements supérieurs. *Éducation et Économie* , 16, 22-27.

Vincens, J. (2005), « L'adéquation formation-emploi », in J-F Giret, A. Lopez & J. Rose (Éds). *Quelles formations pour quels emplois ?* (pp. 149-162). Paris : La Découverte.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.), 3^e éd. Paris : La Dispute.

Wallon (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion, rééd. 1970

Wittorski R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan

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

Wittorski, R. (2011). Les rapports entre professionnalisation et formation. *Education permanente*, 188, 5-11

Zarifian, P. (1^{er} mars 1995). *Le modèle de la compétence : une démarche inachevée*, in La tribune du Monde.

Zarifian, P. (8 octobre 1997). *La compétence en débat*. La tribune du Monde.

Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26-3, 429-444

Zarifian, P. (1998). *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. PUF.

Zarifian, P. (1999). L'agir communicationnel face au travail professionnel. *Sociologie du travail*, 41, 163-177

Zeitler, A. (2009). Les apprentissages interprétatifs : des procès de construction de l'expérience. *Actes Colloque de Didactique professionnelle « l'expérience »*. 2-4 décembre, Dijon

7 Annexes

Annexe 1 : Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle

Annexe 2 : Liste des sections de licences professionnelles

Annexe 3 : Guide des entretiens avec les responsables de LP

Annexe 1

JORF n°272 du 24 novembre 1999 page 17401

Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle

NOR: MENS9902515A

Le ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie,

Vu le code du travail ;

Vu le code rural, notamment son livre VIII ;

Vu la loi no 71-577 du 16 juillet 1971 modifiée sur l'enseignement technologique, et notamment son article 8 ;

Vu la loi no 84-52 du 26 janvier 1984 modifiée sur l'enseignement supérieur ;

Vu la loi de programme no 85-1371 du 23 décembre 1985 sur l'enseignement technologique et professionnel, et notamment son article 5 ;

Vu la loi no 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation ;

Vu le décret no 84-573 du 5 juillet 1984 modifié relatif aux diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret no 85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret no 89-201 du 4 avril 1989 modifié portant règlement général du brevet de technicien supérieur agricole ;

Vu le décret no 93-538 du 27 mars 1993 relatif à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur ;

Vu le décret no 94-1015 du 23 novembre 1994 relatif à l'organisation et au fonctionnement des classes préparatoires aux grandes écoles organisées dans les lycées relevant des ministres chargés de l'éducation, de l'agriculture et des armées ;

Vu le décret no 95-665 du 9 mai 1995 portant règlement général du brevet de technicien supérieur ;

Vu l'arrêté du 16 juillet 1984 relatif au diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques ;

Vu l'arrêté du 20 avril 1994 modifié relatif au diplôme universitaire de technologie ;

Vu l'arrêté du 9 avril 1997 relatif au diplôme d'études universitaires générales, à la licence et à la maîtrise ;

Vu l'avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 8 novembre 1999,

Arrête :

TITRE Ier

DISPOSITIONS GENERALES

Art. 1er. - Dans le cadre des études universitaires régies par l'arrêté du 9 avril 1997 susvisé, la licence professionnelle est un diplôme national de licence répondant aux dispositions du présent arrêté.

La licence professionnelle est conçue dans un objectif d'insertion professionnelle. Elle porte une dénomination nationale correspondant aux secteurs professionnels concernés.

La liste des dénominations nationales en vigueur est fixée par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur, pris après avis du Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER).

La licence professionnelle est un diplôme homologué au niveau II de la nomenclature interministérielle des niveaux de formation établie en application de l'article 8 de la loi du 16 juillet 1971 susvisée.

Le grade de licence est conféré aux titulaires d'une licence professionnelle.

Art. 2. - La formation conduisant à la licence professionnelle est conçue et organisée dans le cadre de partenariats étroits avec le monde professionnel.

Elle conduit à l'obtention de connaissances et de compétences nouvelles dans les secteurs concernés et ouvre à des disciplines complémentaires ou transversales.

Elle vise à :

- apporter les fondements d'une activité professionnelle et conduire à l'autonomie dans la mise en oeuvre de cette activité ;

- permettre, au titre de la formation continue, à des personnes engagées dans la vie professionnelle de valider les connaissances et les compétences acquises dans leurs activités professionnelles, de les compléter et d'obtenir la reconnaissance d'un diplôme national ;
- donner à ses titulaires les moyens de faire face aux évolutions futures de l'emploi, maîtriser le développement de leur carrière professionnelle et de leurs besoins de qualification et leur permettre de continuer leur parcours de formation dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie.

Art. 3. - Pour être accueillis dans les formations conduisant à la licence professionnelle, les étudiants doivent justifier :

- soit d'un diplôme national sanctionnant deux années d'enseignement supérieur validées (DEUG, DUT, BTS, BTSA, DEUST) dans un domaine de formation compatible avec celui de la licence professionnelle ;
- soit, dans les mêmes conditions, d'un diplôme ou titre homologué par l'Etat au niveau III ou reconnu, au même niveau, par une réglementation nationale ;
- soit de la validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels, définie par le décret du 23 août 1985 susvisé.

Les formations conduisant à la licence professionnelle sont conçues pour accueillir ces différents publics.

TITRE II

ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

ET CONTROLE DES CONNAISSANCES

Chapitre Ier

Organisation des enseignements

Art. 4. - Organisé, sauf dispositions pédagogiques particulières, sur une année, le cursus de la licence professionnelle articule et intègre enseignements théoriques, enseignements pratiques et finalisés, apprentissage de méthodes et d'outils, périodes de formation en milieu professionnel, notamment stage et projet tutoré individuel ou collectif.

La formation fait, en tant que de besoin, appel aux nouvelles technologies de l'enseignement et à des modalités pédagogiques innovantes.

La pédagogie doit faire une large place à l'initiative de l'étudiant et à son travail personnel, pour mettre en oeuvre les connaissances et les compétences acquises. A cette fin, le stage ou le projet tutoré implique l'élaboration d'un mémoire qui donne lieu à une soutenance orale.

La licence professionnelle réalise une mise en contact réelle de l'étudiant avec le monde du travail de manière à lui permettre d'approfondir sa formation et son projet professionnel et à faciliter son insertion dans l'emploi.

Une partie de la formation peut être accomplie à l'étranger dans le cadre d'une convention.

Art. 5. - Les enseignements de la licence professionnelle sont dispensés en formation initiale et en formation continue ; ils sont organisés de façon intégrée entre établissement de formation et milieu professionnel.

Les étudiants relevant de la formation continue peuvent être dispensés de certains enseignements ou autres activités pédagogiques qui sont ainsi réputés acquis dans les conditions fixées par le décret du 27 mars 1993 susvisé.

Art. 6. - Des parcours de formation différenciés sont élaborés pour tenir compte des acquis et des besoins spécifiques des étudiants d'origines différentes. Ces parcours qui précisent les enseignements à suivre et les autres modalités pédagogiques sont établis, dans le cadre de la demande d'habilitation, par l'équipe pédagogique sous l'autorité du responsable de la licence professionnelle.

Art. 7. - La licence professionnelle offre à l'étudiant :

- un approfondissement des connaissances et un élargissement des compétences dans les secteurs concernés ;
- un apprentissage de la mise en oeuvre de ces connaissances et compétences dans les métiers visés
- une formation générale visant, notamment, à faciliter la maîtrise et l'utilisation de l'expression écrite et orale, d'au moins une langue vivante étrangère et des outils informatiques ainsi qu'à améliorer la connaissance de l'entreprise.

Les enseignements de la licence professionnelle sont organisés en unités d'enseignement, qui sont, sauf dispositions pédagogiques particulières, regroupées en semestres.

Le stage et le projet tutoré constituent chacun une unité d'enseignement.

Le stage, organisé dans les conditions fixées aux articles 5 et 7 de l'arrêté du 9 avril 1997 susvisé, comporte de 12 à 16 semaines.

Le projet tutoré représente au moins un quart du volume de la formation, hors stage.

Art. 8. - Compte tenu des dispositions des articles 4 à 7 ci-dessus, le projet pédagogique, présenté dans le dossier de demande d'habilitation prévu aux articles 12 et 13 ci-après, précise, en fonction des origines des étudiants et des secteurs professionnels concernés, la répartition et l'équilibre des enseignements et des autres activités pédagogiques proposées.

Art. 9. - Les enseignements sont assurés par des enseignants-chercheurs, des enseignants et, pour au moins 25 % de leur volume, par des enseignants associés ou des chargés d'enseignements exerçant leur activité professionnelle principale dans un secteur correspondant à la licence professionnelle.

Les enseignements peuvent être organisés par l'établissement habilité en association, le cas échéant, avec d'autres établissements d'enseignement dispensant des formations supérieures dans le cadre d'une convention.

Chapitre II

Contrôle des connaissances

Art. 10. - La licence professionnelle est décernée aux étudiants qui ont obtenu à la fois une moyenne générale égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble des unités d'enseignement, y compris le projet tutoré et le stage, et une moyenne égale ou supérieure à 10 sur 20 à l'ensemble constitué du projet tutoré et du stage.

Les unités d'enseignement sont affectées par l'établissement d'un coefficient qui peut varier dans un rapport de 1 à 3. Lorsqu'une unité d'enseignement est composée de plusieurs éléments constitutifs, ceux-ci sont également affectés par l'établissement d'un coefficient qui peut varier dans un rapport de 1 à 3. La compensation entre éléments constitutifs d'une unité d'enseignement, d'une part, et les unités d'enseignement, d'autre part, s'effectue sans note éliminatoire.

Lorsqu'il n'a pas été satisfait au contrôle des connaissances et des aptitudes, l'étudiant peut conserver, à sa demande, le bénéfice des unités d'enseignement pour lesquelles il a obtenu une note égale ou supérieure à 8 sur 20.

Lorsque la licence professionnelle n'a pas été obtenue, les unités d'enseignement dans lesquelles la moyenne de 10 a été obtenue sont capitalisables. Ces unités d'enseignement font l'objet d'une attestation délivrée par l'établissement.

Art. 11. - La licence est délivrée sur proposition d'un jury désigné en application de l'article 17 de la loi du 26 janvier 1984 susvisée. Ce jury comprend, pour au moins un quart et au plus la moitié, des professionnels des secteurs concernés par la licence professionnelle.

TITRE III

HABILITATION ET PILOTAGE NATIONAL

Art. 12. - La licence professionnelle est délivrée par les universités, seules ou conjointement avec d'autres établissements publics d'enseignement supérieur, habilités à cet effet par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Dans le cadre de la politique contractuelle, l'établissement présente un dossier de demande d'habilitation qui est examiné, pour consultation, par une commission nationale d'expertise de la licence professionnelle, constituée pour trois ans et composée, à parité, de personnalités qualifiées en raison de leurs activités professionnelles, d'une part, et d'universitaires, d'autre part.

Cette procédure a pour objectif d'évaluer la pertinence et la qualité du projet proposé au regard de sa vocation professionnelle et du partenariat réalisé avec les professions, d'une part, du niveau requis pour conférer le grade de licence, d'autre part.

L'arrêté d'habilitation, pris pour avis du CNESER, peut assortir la dénomination nationale d'une option, proposée à l'initiative de l'établissement, qui précise la spécificité de la formation. Cet arrêté est accompagné d'une fiche annexe décrivant les éléments caractéristiques de cette formation.

Art. 13. - Le dossier de demande d'habilitation décrit le projet de licence professionnelle sous ses différents aspects. Il doit préciser :

- les objectifs de la formation et la nature des partenariats mis en oeuvre avec les milieux professionnels pour la conception de la formation, sa réalisation, la mise en oeuvre des stages et l'accueil des étudiants par les entreprises ; les débouchés professionnels prévus ;
- la nature des publics d'étudiants visés et la liste des diplômes ou titres permettant l'accès dans les conditions fixées à l'article 3 ci-dessus ; l'évolution attendue des effectifs dans le cadre du développement des capacités d'accueil ; les parcours diversifiés de formation qui sont offerts aux étudiants ; l'établissement pourra notamment faire mention des aménagements des cursus de premier cycle mis en place pour faciliter l'accès des étudiants à la licence professionnelle ;
- l'organisation de la formation et l'agencement des unités d'enseignement en fonction des divers parcours pédagogiques proposés ; la répartition des diverses modalités de formation : cours, TD, TP, projet tutoré, stage et, le cas échéant, autres activités pédagogiques - notamment, recours aux nouvelles technologies de l'enseignement - ainsi que les contenus et les volumes horaires correspondants ; l'organisation et le suivi pédagogique du stage et du projet tutoré et, notamment, l'élaboration du mémoire et les modalités de sa soutenance orale et de sa validation ; le cas échéant, les autres dispositions pédagogiques particulières envisagées ;
- l'adaptation de la formation au public de la formation continue et, notamment, les modalités de validation des acquis et de capitalisation ;
- la prise en compte des dimensions européenne et internationale ;
- les modalités prévues, d'une part, pour le contrôle des connaissances des étudiants et, d'autre part, pour la mise en oeuvre de la procédure d'évaluation des enseignements et de la formation dans les conditions prévues par l'article 23 de l'arrêté du 9 avril 1997 susvisé ;
- l'organisation administrative et pédagogique et la composante ou le collectif de composantes - UFR, instituts, écoles de l'établissement - concourant à la formation ainsi que la composante assurant la responsabilité principale et, le cas échéant, les partenariats réalisés avec d'autres établissements d'enseignement ainsi que la nature des conventions conclues ;
- le responsable de la formation ainsi que la liste des enseignants-chercheurs, enseignants et intervenants extérieurs professionnels ; dans le cas de conventions conclues avec d'autres établissements d'enseignement, la composition de l'équipe pédagogique et la nature des enseignements assurés ;
- la place et l'articulation de la licence professionnelle avec l'ensemble des formations délivrées par l'établissement ; dans ce cadre, les passerelles et les parcours de formation complémentaires accessibles aux étudiants titulaires de la licence professionnelle ainsi que les modalités qui les rendent possibles ;
- les avis du conseil des études et de la vie universitaire et du conseil d'administration de l'établissement.

Art. 14. - Une politique nationale de création de licences professionnelles est progressivement mise en oeuvre et adaptée.

Elle comporte notamment :

- la définition d'un cahier des charges de la licence professionnelle ;

- l'élaboration de la liste des dénominations nationales de la licence professionnelle pour l'application des dispositions visées à l'article 1er ci-dessus ;
- l'établissement de la carte nationale des formations dans le cadre du maillage équilibré du territoire et du développement du potentiel technologique du pays ;
- le plan de développement de l'offre globale de formation dans l'objectif d'accueillir, en trois ans, dans le cadre de la politique nationale de l'emploi, l'ensemble des étudiants souhaitant s'inscrire en licence professionnelle ;
- une attribution de moyens pour la licence professionnelle à l'égal des formations professionnalisées comparables.

Cette politique fait l'objet chaque année d'une présentation et d'un débat au CNESER.

Art. 15. - Un comité de suivi associant le CNESER et des représentants des établissements et secteurs de formation concernés est chargé d'examiner les questions soulevées par la mise en oeuvre de la licence professionnelle.

TITRE IV

DISPOSITIONS TRANSITOIRES

Art. 16. - Après dix-huit mois d'expérimentation :

- un bilan et une évaluation du dispositif seront effectués lors d'une table ronde organisée à cet effet et associant l'ensemble des partenaires concernés ;
- à l'issue de cette table ronde, l'arrêté régissant les dénominations nationales prévues à l'article 1er ci-dessus sera publié et précisera, notamment, pour chacune des dénominations nationales, les titres et diplômes mentionnés à l'article 3 ci-dessus.

Art. 17. - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à compter de l'année universitaire 2000-2001.

Afin de mettre en place progressivement leur offre de formation, tous les établissements sont autorisés à présenter des demandes d'habilitation pour les rentrées 2000, 2001 et 2002. Au-delà, l'habilitation des établissements à délivrer la licence professionnelle sera traitée dans le cadre du projet d'établissement et de la politique contractuelle. L'évaluation des licences professionnelles créées de 2000 à 2002 sera intégrée au bilan du contrat présenté par l'établissement.

Afin d'atteindre dans le délai de trois ans l'objectif fixé à l'article 14 ci-dessus, les établissements préciseront leur plan spécifique de développement des licences professionnelles et la programmation correspondante de leurs capacités d'accueil.

Art. 18. - La directrice de l'enseignement supérieur est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 17 novembre 1999.

Claude Allègre

Dénominations nationales

- Activités culturelles et artistiques
- Activités et techniques de communication
- Activités juridiques
- Activités sportives
- Administration et sécurité des réseaux
- Agronomie
- Aménagement du paysage
- Aménagement du territoire et urbanisme
- Assurance, Banque, Finance
- Automatique et informatique industrielle
- Bâtiment et construction
- Biotechnologies
- Bois et ameublement
- Commerce
- Décision et traitement de l'information - Data mining
- Développement et protection du patrimoine culturel
- Électricité et électronique
- Énergie et génie climatique
- Espaces naturels
- Génie civil et construction
- Gestion de la production industrielle
- Gestion des ressources humaines
- Habillement, mode et textile
- Hôtellerie et tourisme
- Industrie agro-alimentaire, alimentation
- Industries chimiques et pharmaceutiques
- Intervention sociale
- Journalisme
- Logistique
- Maintenance des systèmes pluritechniques
- Management des organisations
- Matériaux de construction
- Mécanique
- Métiers de l'édition
- Plasturgie et matériaux composites
- Production industrielle
- Productions animales
- Productions végétales
- Protection de l'environnement
- Ressources documentaires et bases de données
- Santé
- Sécurité des biens et des personnes
- Structures métalliques
- Systèmes informatiques et logiciels

- Techniques et activités de l'image et du son
- Transformation des métaux
- Transformations industrielles
- Transport
- Travaux publics

Entretiens d'investigations sur le fonctionnement de l'alternance dans le cadre des licences professionnelles

Statut des étudiants dans la formation

Alternance ou stage ?

La formation est-elle accessible par la voie des contrats en alternance : contrat d'apprentissage et/ou contrat de professionnalisation et/ou période de professionnalisation ?

Si oui quel pourcentage ont représenté chacun de ces contrats au cours des trois dernières promotions ?

Si non quelles en sont les raisons ? Le secteur d'activité n'est pas ouvert à la contractualisation de la formation en alternance ? Autre ?

Etudiants en formation initiale et étudiants en formation continue : quel pourcentage de chacun dans les 3 dernières promotions ?

Relations avec les milieux professionnels

Comment est née cette formation ? Sollicitation par une branche ? Proposition de l'université ? Transformation d'une formation existante ? autre ? Le (les) porteur(s) du projet avait-il des ressources spécifiques liées à la professionnalisation (connaissance approfondie d'un domaine d'activités, montage antérieur de dispositif professionnalisant...) ?

Comment avez-vous **recensé les métiers, emplois, fonctions visés par le diplôme** ? comment avez-vous identifié les compétences clefs s'y rapportant ? Y a-t-il eu une transposition didactique des compétences attendues par le milieu professionnel ? ou plutôt une traduction professionnelle des contenus disciplinaires ? Avez-vous modifié les contenus d'enseignements après avoir encadré les stages des étudiants ?

Avez-vous conclu un partenariat formalisé avec les milieux professionnels ?⁵⁹

Quelles en sont les modalités spécifiques ? Dans la négative quels sont les obstacles à la création de ce (ces) partenariat(s) ?

⁵⁹ Les interlocuteurs peuvent être tout autant les associations professionnelles, les syndicats interprofessionnels ou patronaux, les chambres de commerce, les dirigeants d'entreprises et/ou les responsables de service, cadres mais aussi les techniciens...ou encore des responsables de formations professionnelles hors Université

Organisation pédagogique de l'alternance

Avez-vous des exigences vis-à-vis des candidats avant l'entrée en formation : expériences professionnelles, stages, connaissances spécifiques liées au domaine d'activité ?

Le recrutement est-il assuré conjointement avec le milieu professionnel ? si oui sous quelles formes ? Comment les étudiants trouvent ils leur terrain professionnel ? (autonomie totale, propositions par les milieux professionnels, banque de stages proposée par les responsables de la licence ?)

Comment avez-vous organisé la répartition des séquences entre la structure d'accueil et l'université sur les 2 semestres ? Quels sont les éléments qui ont été déterminants dans ces choix ? Pensez-vous qu'ils contribuent aux objectifs de professionnalisation de la licence professionnelle ?

Distinguez-vous projet tutoré et stage ou période d'alternance au niveau des objectifs ? de l'organisation temporelle ? de l'évaluation ?

Les référentiels. Disposez-vous d'un référentiel ? Que précise-t'il ? (compétences attendues à l'université ? en milieu pro ? organisation des périodes ?etc...) A-t-il été élaboré en lien avec les professionnels du domaine ?

Articulations fonctionnelles entre le lieu de formation et le milieu professionnel

Définition d'objectifs en adéquation avec le contenu de la formation et l'activité de l'entreprise ? Identification des savoirs à acquérir et à mobiliser dans l'action ? Ajustements temporels entre enseignement et terrain (formalisation d'une progression pédagogique) ? Temps de coordination planifiés ? Liens avec les tuteurs ? Outils de liaison ? Situations d'apprentissage en formation qui mobilisent l'expérience du terrain ? et inversement identification de situations sur le terrain où les connaissances et méthodes vues en formation devront être convoquées ?

L'évaluation.

Comment les compétences en situation sont-elles évaluées ? Comment l'étudiant peut-il construire une articulation entre formation et terrain professionnel : dans la rédaction du rapport de fin de stage ? dans des temps de formation spécifiques relevant d'un travail réflexif sur l'expérience ?autre ?

L'insertion.

Comment le passage entre le parcours de professionnalisation réalisé pendant la licence pro et l'accès à l'emploi est-il organisé ? Y a-t-il des ateliers sur la connaissance des métiers du domaine ? La « projection professionnelle » de l'étudiant fait-elle l'objet de séquences spécifiques ? Comment les professionnels et notamment les tuteurs sont-ils associés à la question de l'accès à l'emploi de l'étudiant ? Quelle valorisation (reconnaissance) des compétences acquises ?

Organisez-vous des jurys VAE pour l'obtention de cette licence professionnelle ?

Si oui, comment définissez-vous, entre membres du jury, les principaux attendus quant à la professionnalisation du candidat ? **Dans la négative**, comment expliquez-vous l'absence de VAE pour ce diplôme ?

Accepteriez-vous de faire partie d'un groupe de travail sur professionnalisation/alternance et licence professionnelle à l'Université ?