



Quand la professionnalisation et l'universitarisation se rencontrent, quelle valeur ajoutée à la formation professionnalisante ?

PHAM Duy Thien

Département de Français,
Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville
thienpd@hcmue.edu.vn
<https://orcid.org/0009-0002-0935-502X>

Reçu le 30-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 30-11-2024

Résumé

Au Département de Français de l'Université de Pédagogie de HCM ville (Vietnam), la formation d'enseignants de français est depuis toujours considérée comme une formation professionnalisante, avec deux stages pédagogiques à la clé. Néanmoins, le qualificatif « professionnalisante » ne convenait pas à une formation universitaire, de nature académique. Au début des années 2000, face à un besoin de diversification d'offres, des formations à la langue française mais à orientation professionnelle ont vu le jour : traduction-interprétation (2003), tourisme (2008), communication (2022). Qui peut penser donc qu'on apprend les métiers ? Quand la tendance à la professionnalisation se généralise, quelle valeur ajoutée y aura-t-il sur les formations universitaires ? Et vice-versa, quand les formations professionnelles sont universitarisées, qu'y aura-t-il de plus ? Dans cet article, nous aborderons le double processus de professionnalisation et universitarisation des formations, les changements constatés et la valeur ajoutée de ce processus sur celles-là à travers notre étude à la fois conceptuelle et empirique auprès de formateurs et praticiens.

Mots-clés : universitarisation, professionnalisation, formation académique, formation professionnalisante

When professionalization and university education meet, what added value to professional training ?

Abstract

At the Department of French at the University of Pedagogy in Ho Chi Minh City (Vietnam), French teachers training program has always been regarded as a professionalizing program, with two pedagogical internships as key components. However, the term *professionalizing* did not align with the inherently academic nature of a university education. In the early 2000s, responding to the need for more diverse offerings, programs focused on the French language with a professional orientation were introduced : translation and interpretation (2003), tourism (2008), and

communication (2022). But who truly believes that these programs teach the professions themselves ? As the trend toward professionalization becomes widespread, what added value will university programs bring ? Conversely, when professional training becomes more academic, what additional benefits will it offer ? In this article, we will explore the dual processes of professionalization and academic integration of training programs, the changes observed, and the added value of this process through our conceptual and empirical study involving both trainers and practitioners.

Keywords : universitarization, professionalization, academic training, professionalizing training

Introduction

Actuellement, au Vietnam, des universités proposent des formations professionnalisantes. Pourtant, une formation universitaire est à l'origine caractérisée comme académique. D'ailleurs, on dit souvent qu'à l'université, on forme des têtes pensantes, des « maîtres » tandis qu'une formation professionnelle, qui est dispensée dans des lycées professionnels, débouche sur des « ouvriers », ce qui renvoie à des métiers dits manuels. Il est vrai aussi que la logique de l'une ne recoupe pas celle de l'autre. Mais face au reproche de la société selon lequel les formations universitaires s'éloignent du monde professionnel et que les étudiants formés ne sont pas ainsi dotés de bonnes compétences pour répondre aux attentes du marché du travail, l'université a opéré des changements au niveau du curriculum, lequel est désormais basé sur l'approche par compétences, afin de rendre les formés plus compétents. Qui plus est, le taux d'employabilité des jeunes diplômés est devenu désormais un des critères non négligeables dans l'évaluation de la qualité d'une formation universitaire. Un autre changement a été également constaté : l'ouverture de l'université au monde professionnel, qui constitue les parties prenantes dont l'université doit tenir compte de leurs avis et contribution dans la révision des curricula.

Alors, s'agit-il de la professionnalisation des formations universitaires ou bien de l'universitarisation des formations professionnelles ? Dans tous les cas, ce double processus universitarisation-professionnalisation est en marche. Les questions se posent : Quand la tendance à la professionnalisation se généralise, quelle valeur ajoutée y aura-t-il sur les

formations universitaires ? Et vice-versa, quand les formations professionnelles sont universitarisées, qu'y aura-t-il de plus ? Dans les parties suivantes, nous détaillerons dans un premier temps les deux concepts-clés : universitarisation et professionnalisation pour ensuite aborder les changements et la valeur ajoutée de ces processus à travers les témoignages des formateurs et praticiens.

1. Processus d'universitarisation

Pour Bourdoncle (2007), deux grands cas de figure existent.

Le premier cas de figure : de nouveaux diplômes à vocation et à appellation professionnelle sont créés à l'université. La création de tels diplômes par les universitaires vise à contribuer à la professionnalisation de l'université et en même temps à universitariser la formation des professionnels du secteur concerné. Aujourd'hui, la tendance est la professionnalisation des études universitaires dans le but de « faire entre les formations universitaires dans des domaines où elles n'avaient pas accès jusque-là, ceux des entreprises ou des associations » (Combes, 2011), ou « sur des terrains jusqu'alors réservés aux études d'ingénieurs ou de commerce » (*ibid.*) Et le développement de telles formations provient de deux facteurs externes aux institutions universitaires. D'une, la massification de l'enseignement supérieur apporte à l'université une population composée d'individus « dépourvus de qualités pour des études longues » (*ibid.*) et de deux, « le développement des services et les mutations importantes des organisations professionnelles depuis trois décennies ont [entraîné] une diversification de la demande de travail, [...] qui dépasse les possibilités traditionnelles des études et des formations supérieures courtes » (*ibid.*). Bref, il s'agit de formations universitaires à professionnel ou professionnalisant. C'est bien donc le cas des licences de français appliquées aux métiers du tourisme, à la traduction ou à la communication que proposent certains départements de français au Vietnam.

Le deuxième cas de figure : un rapprochement structurel et institutionnel qui peut se traduire par des transformations « par expansion, par absorption et par fusion » (Bourdoncle, 2007 : 138). Comme aux États-

Unis, au XIX^e siècle où on assistait à la transformation des écoles normales en collèges et puis en universités d'État ; ou bien au Québec en 1965, où a eu lieu « l'absorption de la formation des enseignants dans les universités sous forme de nouveaux départements ou facultés d'éducation » (*ibid.*), laquelle a entraîné « la disparition des écoles normales et scolasticats » (*ibid.*) ; ou encore en Allemagne dans les années 1960 et aux Pays-Bas en 1983 où des réformes fusionnaient « des institutions monovalentes d'enseignement professionnel supérieur [...] en des institutions de formation professionnelle polyvalente et interprofessionnelle » (*ibid.*). C'était également le cas de l'IUFM français, qui a été le fruit de la fusion des trois institutions suivantes : écoles normales, CPR et ENNA (*ibid.*). Donc c'était sa première universitarisation. Car depuis 2008, l'IUFM a été intégré à l'université, ce qui se traduit cette fois par une absorption. Une telle intégration signifie, dans un sens, l'universitarisation des institutions concernées, et dans l'autre, la professionnalisation de l'université. Ce qui nous amène à étudier la notion de professionnalisation.

2. Processus de professionnalisation

La professionnalisation, un processus complexe, porte des significations différentes suivant les acteurs concernés et les enjeux qu'elle représente. Les acteurs sociaux y voient la constitution de la profession tandis que les organisations du travail la considèrent comme un processus qui vise l'efficacité du travail. Quant aux formateurs, ils la définissent comme la fabrication d'un professionnel.

La professionnalisation en formation est un processus qui a pour objectif de fournir aux futurs travailleurs des savoirs, savoir-faire, savoir-être, bref des compétences et une identité professionnelles indispensables pour faire face, de façon efficace, à des situations professionnelles, qui se montrent changeantes dans le contexte actuel. Un savoir-agir professionnel est ce que vise la professionnalisation portée par une formation professionnelle.

Une formation professionnelle peut se comprendre dans le cadre conceptuel de la didactique professionnelle qui pense le développement

des compétences via la conceptualisation dans l'action et pour action. Ce développement peut passer par un apprentissage organisationnel, un apprentissage médié par un tiers et un apprentissage dans et depuis l'activité. Ce développement doit tenir compte de la réflexivité, une compétence hautement importante dans la professionnalisation de soi.

Ainsi, une formation professionnelle dont les finalités sont la maîtrise des pratiques professionnelles dispose d'un curriculum construit et organisé sur une base de connaissances autres que disciplinaires. Plus précisément, les situations servent de fil rouge, ce que préconisent l'approche par compétences et la pédagogie de l'intégration. Une bonne formation professionnelle ne peut pas se passer d'un dispositif de stage. Car le stage est une période où les formés sont confrontés aux situations réelles de travail. Mais pour que ce soit d'une efficacité certaine, le stage doit être organisé de façon alternée. On parle donc de l'alternance intégrative. Ensuite, les référentiels d'activités, de compétences et de formation et d'évaluation constituent des outils normatifs permettant de bien mener une formation professionnelle en structurant les curricula et les dispositifs de formation et d'évaluation de celle-ci et en assurant de cette manière une nécessaire cohérence de la formation.

L'appellation « formation professionnelle » est une appellation commune en opposition avec « formation académique ». Cela dit, il existe une autre appellation qui traduit mieux une formation en devenir, surtout pour une formation universitaire qui ait pour mission de professionnaliser : la formation professionnalisante. Sontag (2007, cité par Wittorski, 2011) ne met pas ces deux formations dans le même panier, car des différences existent.

Une formation professionnelle fournit des « outils, méthodes, techniques utiles pour agir » (Wittorski, 2011). « [Des] situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques » (*ibid.*, p. 28) y sont proposées pour que les formés puissent acquérir de façon progressive, d'une part, les savoirs théoriques et scientifiques, et d'autre part les savoirs d'actions ou pratiques qui sont « [des] énoncés concernant des façons de faire jugées efficaces » (*loc. cit.*). Comme critère de validation, c'est bien en termes d'efficacité que les actions sont évaluées (Wittorski, 2008, 2011). Quant à une formation

professionnalisante, outre les outils, méthodes et techniques que les formés doivent acquérir pour faire face aux situations au travail, ce sont « [les] conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel » (*ibid.*) que vise la formation. Plus largement, on peut parler du genre professionnel. Donc, l'enjeu d'une formation professionnalisante consiste en « la construction identitaire [et] le rapport au métier en lien avec l'identité collective » (*loc. cit.*). Les savoirs que les formés doivent acquérir sont des savoirs professionnels, à côté des savoirs théoriques et scientifiques. Comme critère de validation, à part l'efficacité de l'action, il y a surtout la légitimité, à savoir que l'action doit correspondre au « us et coutumes du groupe professionnel et à l'optimisation de sa reconnaissance sociale » (*loc. cit.*). Par voie de conséquence, l'implication des représentants du milieu professionnel concerné dans l'accompagnement et l'évaluation des apprentissages s'avère indispensable.

3. Les enjeux de l'universitarisation des formations professionnelles

Outre l'harmonisation des formations européennes qui facilitera par la suite la mobilité, nous notons une reconnaissance professionnelle, par exemple pour les soins infirmiers, les soins paramédicaux ou encore les sage-femmes en France. Avec l'universitarisation, ces disciplines sont reconnues comme disciplines académiques et scientifiques. Par voie de conséquence, il y a un changement de statut : on ne considérera plus ces métiers comme ceux d'exécution mais comme de vraies professions, ce qui s'inscrit d'ailleurs dans « une tendance internationale de transformation structurelle d'un métier d'exécution vers une profession [marquée par des] connaissances universitaires et une formation longue axée sur autonomie, responsabilité et éthique » (Altet, 2008). À côté d'une telle valorisation, il est à noter un double diplôme : grade universitaire et diplôme professionnel. C'est le cas de la formation en soins infirmiers qui débouche sur une licence, qui permettra une poursuite en master et en doctorat.

Universitarisées, les formations professionnelles peuvent tirer profit des atouts importants de l'université. En effet, l'articulation de l'enseignement avec des activités de recherche, ce qui est une des spécificités de l'université, permet d'« aborder les apprentissages avec des approches

régulièrement renouvelées, préparant ainsi l'innovation dans l'entreprise » (Combes, 2011). Dans une formation d'enseignants, pour exemple, les apports de l'universitarisation, détaillés par Altet (2008), sont légion. D'après elle, grâce à l'universitarisation, la formation (d'enseignants) sera une formation disciplinaire de haut niveau dans laquelle « distance, décentration, familiarité du questionnement, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, goût de l'apprendre [et] facilité de l'écrit » (Perrenoud, 2005, cité par Altet, 2008) seront des capacités que les étudiants vont développer. En outre, des savoirs nouveaux seront créés par la mise en œuvre d'une démarche clinique menée au plus près des tâches professionnelles (Perrenoud, 2004, cité par Altet, 2008).

Les atouts sont certes considérables, mais il ne faut pas oublier les obstacles que peuvent essuyer les formations professionnelles dites universitarisées. Car ne perdons pas de vue que la formation professionnelle et le milieu universitaire sont différés à l'origine par deux logiques complètement opposées. Effectivement, il y aura une tension entre une logique disciplinaire et de recherche et une logique d'action et de réflexion sur l'action. Nous pouvons aussi mentionner des cultures différentes chez les acteurs de formation, avancées par Altet. Selon elle, formateurs et universitaires n'ont pas réussi à créer une culture commune. Un autre risque concernant le diplôme délivré à l'issue d'une formation professionnelle de cette sorte est que celui-ci aura perdu sa visibilité en termes de référentiels de métier et de compétence (Deblonde, 2007).

4. Les enjeux de l'université dans le processus d'universitarisation

L'entrée des formations professionnelles à l'université pourra apporter des changements à souligner. Nous notons de premier abord l'introduction des référentiels métiers dans les licences et masters professionnels (Deblonde, 2007). Ce qui fait que la formation dispensée a une finalité professionnelle. Viendra ensuite la logique de demande et d'accompagnement de parcours individualisés (*ibid.*). L'université devra par conséquent trouver un équilibre entre les deux logiques contradictoires : le développement d'une culture générale et l'acquisition de compétences

techniques (*ibid.*). Mais il y a des réactions fortes à prendre en compte venant des universitaires face à des risques de dévaluation des diplômes délivrés et de partage du pouvoir d'évaluation avec des non universitaires (*ibid.*).

Dans la partie précédente, nous avons vu ce qu'est une formation professionnelle. Maintenant, nous allons voir ce qu'est une formation universitaire professionnelle / professionnalisante.

Tout d'abord, qu'est-ce qui différencie une formation universitaire d'une formation professionnelle universitaire ?

Une formation universitaire vise « la culture de l'esprit ou le progrès des connaissances » (Bourdoncle, Lessard, 2003) et ses finalités sont internes à l'université. Alors que celles d'une formation professionnelle universitaires sont « dépendantes de l'extérieur de l'université » (*ibid.*) car elle prépare à « des activités qui lui sont extérieures et qui répondent à une demande non simplement de culture et de science, mais de résolution de problèmes complexes et importants » (p. 143). Bourdoncle et Lessard précisent par ailleurs :

[Les formations professionnelles] sont universitaires par l'incorporation, la production et la diffusion d'un savoir de haut niveau et par l'exigence faite aux étudiants de mettre en branle des processus cognitifs de grande complexité dans leur appropriation de la base de connaissance et de capacité à s'en servir de manière appropriée, mais elles sont différentes des formations disciplinaires par leur multidimensionalité, leur complexité, leur référence et leur prise en compte d'un monde professionnel certes structuré et normé mais aussi caractérisé par la singularité des contextes, des situations et des acteurs (p. 172).

De façon générale, pour Bourdoncle et Lessard, « [les formations professionnelles universitaires] sont plus complexes, plus sujettes à des conflits de rôle et donnent lieu à une division du travail de formation entre plusieurs acteurs occupant des positions différentes dans le champ de la formation » (p. 132).

Les caractéristiques distinctives, pour reprendre le terme de Bourdoncle et Lessard, des formations professionnelles universitaires se traduisent dans les programmes, les modalités et les méthodes de formations.

Pour les programmes, comme nous savons que les programmes sont construits autour d'une base de connaissances « *spécifiques au champ de pratique* » (*ibid.*), celle-ci est le fruit de « la recherche, l'observation et l'analyse du travail réellement effectué par le professionnel en situation » (*ibid.*). Cette base de connaissances se trouve au centre de l'universitarisation des formations professionnelles et participe à sa disciplinarisation. Il est à constater également une innovation selon laquelle la pratique professionnelle constitue le principe organisateur des curricula de formations professionnelles. Pour répondre à ce principe, des approches par compétences, l'apprentissage par problèmes sont stipulés. Il y a une multidimensionalité dont la dimension éthique. En ce sens, outre la base de connaissances, le mode de pensée propre au professionnel sera pris en compte dans les programmes de formation. Et le développement des études universitaires dans le champ professionnel accentuera celui d'une recherche spécifique, ce qui entraînera un renouvellement et une extension de la base de connaissances de la profession (*ibid.*).

En ce qui concerne les modalités institutionnelles, la formation professionnelle universitaire entretient un rapport étroit au terrain de pratique professionnelle. Ce rapport se traduit par le stage, le partenariat et les dispositifs fonctionnels. Rappelons tout de même que le stage constitue un ingrédient essentiel de la majorité des formations professionnelles. Parlons plutôt du partenariat qu'une formation professionnelle peut avoir avec l'université. Une relation partenariale risque de provoquer un conflit de rôles. Afin d'éviter celui-ci, on procède à « une division du travail en formation » (p. 151). C'est pour cela que se trouvent souvent en milieu universitaire des non-professionnels ou des spécialistes des disciplines relatives à la profession. Cette division du travail pouvant constituer un obstacle à « la liaison et l'intégration de la formation dispensée » (p. 152), des approches ont été adoptées comme des approches dites par programme et/ou par compétence. Le contexte institutionnel comme le milieu professionnel jouent un rôle important. Bourdoncle et Lessard expliquent à ce propos :

Plus l'université [...] se présente comme une université dite de recherche [...], plus cette division du travail au sein des formations professionnelles sera accentuée. Plus l'université se présentera comme un lieu de formation et

d'éducation, plus cette division du travail sera floue et peu rigide, donnant lieu à des va-et-vient de carrières entre les deux univers, celui de la formation universitaire dite « théorique » et celui de la formation dite « pratique » en milieu professionnel. [...] Dans les professions dites « majeures » qui sont bien assises sur des disciplines reconnues et sans conflit paradigmatique grave, l'importance de la recherche et du modèle scientifique aura tendance à être forte, ainsi que la division des rôles en résultant ; dans les professions « mineures », où le consensus paradigmatique fait défaut, la situation risque d'être différente et les ambiguïtés et les conflits de rôle plus répandus, une division de travail de formation ayant peine à être reconnue et acceptée par les principaux partenaires concernés (p. 153).

Les partenaires d'une formation professionnelle universitaire sont nombreux. Ce peut être des associations professionnelles, les employeurs utilisant les compétences développées en école professionnelle, et les instances d'accréditation des écoles et des programmes. Ces partenaires participent à différentes dimensions de la formation professionnelle : la sélection des étudiants et les qualités requises à l'entrée, le curriculum de formation et son adéquation par rapport à la conception de la pratique et de son évolution, l'évaluation des sortants et du programme et ceux qui le dispensent (*ibid.*).

Quant aux dispositifs fonctionnels, nous savons que les professions cherchent à tout prix à préserver et augmenter leur réputation. C'est pourquoi, elles accordent beaucoup d'importance au choix, au nombre et à la formation de leurs futurs membres. Pour les sociologues fonctionnalistes, une formation universitaire est importante pour son haut niveau de formation qui se révèle nécessaire pour appliquer un savoir suffisamment vaste et des capacités de jugement suffisamment entraînés pour résoudre les problèmes particuliers et individuels dans le travail quotidien. La restriction de la diffusion des savoirs et savoir-faire professionnels est donc due aux « aspects cognitifs et moraux des professions » (p. 155). Tandis que les interactionnistes pensent que la sélection résulte du « nombre économiquement limité de places de formation et au niveau élevé des connaissances exigées » (*ibid.*) et que c'est souvent plus imposé par l'institution qu'est l'université que par les professions. Autant dire que l'accès à une formation professionnelle universitaire est souvent régi par une sélection. Les dispositifs fonctionnels sont placés à l'entrée (limitation du nombre de places et sélection des

candidats), dans la formation (socialisation et examen) et à la sortie (procédures d'examen et de certification finale).

Bref, quand une formation professionnalisante est universitaire, elle est caractérisée par

- une base de connaissance construite et organisée suivant les principes autres que disciplinaires et liés aux aspects professionnels ;
- un curriculum qui a pour finalité de développer chez le futur professionnel les savoirs, savoir-faire, et savoir-être constitutifs de la professionnalité et de l'identité professionnelle ;
- des approches qui combinent un fort investissement cognitif et une pensée stratégique ;
- des modalités institutionnelles comme stages et institutionnalisation de l'interface université/milieu de pratique ;
- des modalités fonctionnelles axées sur une forte intégration et socialisation des futures membres ;
- des méthodes pédagogiques qui traduisent la prise en compte de la singularité des situations.

5. Ce qu'en pensent des formateurs vietnamiens

Afin de savoir ce que les formateurs vietnamiens pensent de ce double processus, nous avons réalisé des entretiens auprès de 11 formateurs¹, venus d'établissements à la fois publics et privés. Ils assurent des formations à tous les niveaux du bac + 2 (lycée professionnel) au bac + 4 (université). L'analyse des discours tenus par les formateurs interrogés nous a permis de tirer les enseignements suivants.

D'une part, il existe un discours affirmant le caractère professionnel de la formation dispensée contre un discours qui s'interroge sur le processus de professionnalisation. D'autre part, il y a un discours pro-universitarisation pour une meilleure professionnalisation opposé à un discours qui se montre réticent, voire hostile à l'intervention de l'université dans ce processus.

¹ Nous les remercions de leur participation à notre recherche.

Il n'est pas surprenant que l'universitarisation soit approuvée par les formateurs venant des établissements de type universitaire où on trouve des formations supérieures, qu'elles soient professionnelles ou non. Ils font savoir que l'universitarisation constituera une voie obligatoire et qui permette d'assurer la qualité de la main-d'œuvre. Effectivement, ils soulignent la qualité d'une formation universitarisée. Ils parlent de la capacité à aller plus loin et d'une grande capacité intellectuelle, de conceptualisation, ou encore des compétences mieux maîtrisées. En revanche, les formateurs venant des établissements dits professionnels où se trouvent uniquement des formations professionnelles se montrent réticents, voire hostiles à l'égard d'une éventuelle intégration de la formation professionnelle à l'université. Certains pensent que la mission de l'université est la recherche alors que d'autres font savoir que la formation universitaire est trop théorique et académique et que ce sera une voie difficile à réaliser par manque de moyens à l'université et par manque de connaissance du terrain en mentionnant un risque de segmentation de la formation.

Pour la professionnalisation, nous avons identifié une logique certaine. Il est clair que c'est dans les établissements où se trouvent des formations professionnelles ou du moins à visée professionnalisante que les formateurs interrogés prônent une forte professionnalisation de leurs formations. Ils déclarent dans leur discours que les formations dispensées dans leur établissement respectif sont de vraies formations professionnelles étant donné que les diplômés sont pourvus de compétences requises et que ce sont des formations professionnelles de qualité avec orientation axée à la recherche. Cependant, ils reconnaissent que l'université et la formation professionnelle peuvent être compatibles. Ils soulignent tout de même que l'université n'aurait pas les mêmes moyens que les écoles professionnelles et que le manque de connaissances du terrain constituerait un hic, car ils estiment que le fait que les enseignants soient aussi des praticiens professionnels contribue à augmenter la crédibilité des formations professionnelles. Si nous regardons les formations de langue actuellement dispensées dans des départements de français, mais à vocation professionnelle, l'implication des professionnels est toujours restée modérée, bien que l'on soit conscient de la nécessité de

leur présence en formation. Une telle situation s'expliquerait par le fait que désormais, pour qu'un professionnel puisse enseigner à l'université, il devra être titulaire d'un master et d'un certificat pédagogique.

Par ailleurs, les formateurs font savoir que les formations universitaires si elles se veulent professionnalisantes se doivent d'être appuyées sur des logiques de professionnalisation. Intéressons-nous à celles que prône Wittorski (2008, 2011) et que nous avons identifiées au travers des formations que nous dispensons.

- + La première logique que nous avons pu relever est la logique de l'action. Les étudiants sont envoyés en stage ou confrontés à des situations liées à leur futur métier. Encore faut-il que ces situations contiennent « des éléments nouveaux pour déclencher des modifications dans leurs manières d'agir de façon spontanée ». Par ailleurs, la logique de l'action fait partie de la logique de compétence. Il s'agit d'une des trois conditions de développement des compétences évoquées Patré, Mayen et Vergnaud (2006) : l'étudiant est capable d'affronter des situations nouvelles qui conduisent à réorganiser leurs ressources cognitives.
- + La deuxième logique est la logique de la réflexion et de l'action, autrement dit par alternance. Dans les discours des formateurs, nous avons entendu parler très souvent d'alternance théorie-pratique, mais aussi de périodes de stages alternées avec des périodes de cours. Et cette alternance doit être étayée par des séances d'analyse de pratique durant lesquelles l'étudiant est invité à la pratique réflexive. D'où la troisième logique suivante.
- + La troisième logique consiste en la logique de la réflexion sur l'action : il s'agit de l'analyse rétrospective de pratiques. Ainsi il est demandé à l'étudiant de procéder à l'analyse de leur action après l'avoir réalisée dans le but de mieux la comprendre et de la transmettre ultérieurement. La verbalisation des principes qui orientent leur action contribue à enrichir leur patrimoine d'expérience, par quoi l'étudiant développe une compétence tournée vers l'analyse de l'action. C'est le cas de la formation en traduction et interprétation au département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville. Pendant leur stage

professionnel sur le terrain, les étudiants ont pour mission de tenir un journal de stage dans lequel ils analysent leurs situations de travail et leurs actions.

+ La quatrième logique, intitulée logique de traduction culturelle par rapport à l'action, a été adoptée dans les formations en question. Il s'agit d'accompagnement et de tutorat. Néanmoins, d'après ce que disent les formateurs, le travail du tuteur ou de l'accompagnement consiste davantage à « transmettre des savoirs et des connaissances » qu'à « faire prendre du recul sur l'action » et à « sortir des façons habituelles de voir et penser l'action ». D'une part, les tuteurs sont occupés et d'autre part, étant des agents de bureau, ils ne sont pas suffisamment formés pour accompagner.

+ La dernière logique que nous avons identifiée et qui marque très nettement les formations surtout celles d'université est la logique de l'intégration-assimilation : les formés sont mis dans des situations qui les poussent à mobiliser ses ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances. Il peut s'agir là d'une formation déductive, c'est-à-dire que les formés sont invités à assimiler des contenus nouveaux sous la forme de savoirs ou de connaissances.

Bref, si une formation professionnalisante se dispense à l'université, c'est-à-dire qu'elle est universitarisée, elle présente encore ses limites.

6. Ce qu'en pensent des professionnels en position de recruteur

Qu'est-ce que les professionnels pensent de la formation universitaire à des fins professionnalisantes ? Les étudiants en étant issues disposeront-ils de bonnes compétences pour répondre aux attentes du marché du travail ?

Nous avons interrogé des professionnels dans le secteur touristique, des guides expérimentés pour la plupart.

Questionnés sur la formation, les professionnels font remarquer que celle-ci ne répond pas toujours aux attentes du travail, du marché et des touristes. Il existe donc un certain écart entre la formation et la réalité du terrain. Selon eux, les formations dans lesquelles on donne des masses de

connaissances « *mal construites* », « *inappropriées* », « *issues des livres* », donc formatées, se révèlent trop théoriques. Il y a trop de matières inutiles (des matières d'ordre politique), déplorent-ils, « *éloignées de la réalité* », tandis que les spécialités sont abordées trop tard, en fin de cursus. Par ailleurs, les situations sur lesquelles les étudiants travaillent se montrent irréelles, car les enseignants : « les enseignants n'ont pas assez de vécu, la plupart lisent des ouvrages, proposent des cas d'études à partir des livres. » C'est la situation des formations universitaires. Les professionnels se montrent aussi critiques envers les stages. L'analyse de leurs discours a révélé bel et bien des défaillances tant dans le fond que dans la forme. Ils jugent les stages insuffisants dans le sens où les étudiants ne font qu'un vrai stage professionnel sur quatre années d'études. Les formations universitaires se heurtent certes à des contraintes institutionnelles. Concernant le suivi, celui-ci se limite à remplir des fiches d'évaluation ou à donner des appréciations dans les rapports de stage. Il y a donc un manque d'analyse de pratiques professionnelles, qui joue le rôle de « *levier* » (Wittorski, 2011) ou « *déclencheur* » (Jorro, 2007) pour la professionnalisation. Nous avons trouvé trois raisons à cela. D'une part, étant généralement occupés, les professionnels-tuteurs n'ont pas été vraiment formés pour mener des séances d'analyse de pratiques. D'autre part, les écoles ne leur ont pas officiellement demandé un tel travail, ce qui se traduit au travers des discours des formateurs que nous avons pu voir précédemment. Ceci signifie par ailleurs une coordination insuffisante entre l'école et l'entreprise. Tel est effectivement l'avis des professionnels ayant participé à nos entretiens : « [...] nous ignorons les programmes de formations. La plupart du temps c'est via une lettre de recommandation. Par conséquent, le lien entre l'établissement de formation et l'entreprise n'est pas étroit. En un mot, ce n'est pas un lien fort. » Ils sont aussi de courte durée. C'est ce que regrette un professionnel interrogé : « il vaudra mieux consacrer plus de temps aux stages. Normalement, un stage dure 2-3 mois, au troisième mois, quand ils commencent à s'habituer au travail, c'est déjà la fin. C'est du gâchis ! On devrait avoir 2-3 périodes de stages de cette sorte. » Nous trouvons que le premier levier, qui pousse à la professionnalisation, n'a pas été déclenché. En effet, Wittroski (*ibid.*) a souligné « un temps plus ou moins

long d'exercice professionnel en alternance avec un parcours de formation dans lequel l'action professionnelle nouvelle en cours de construction est, elle-même, régulièrement réinterrogée ». De nouveau, « le retour réflexif » (Wittorski) est important au moment de l'alternance. Les problèmes que les professionnels ont identifiés au travers de leurs discours ont des impacts sur les produits de la formation que sont les étudiants diplômés. En effet, les professionnels trouvent les étudiants issus de formations de guides peu opérationnels, qui répondent seulement en partie à la demande du travail. « [Les étudiants] *sont moyennement compétents* ». Ils disposent de connaissances moyennement réutilisables, de compétences faibles et perfectibles. Le manque d'autonomie, d'éthique et de conscience professionnelle a été souligné dans les discours des professionnels.

Il est évident que les professionnels s'attendent à ce que les formations soient plus proches de la réalité du terrain et que les étudiants soient ainsi opérationnels et « *employables avec efficacité* », selon leurs dires. Les professionnels ont fait part de quelques suggestions. Commençons par le stage. Ces derniers proposent que les stages débutent plus tôt, soit dès le début du cursus et qu'ils soient plus fréquents, plus longs, mieux répartis et coordonnés. Ils trouvent nécessaire qu'il y ait un certain équilibre entre théorie et pratique et que l'éthique soit abordée avec les étudiants de façon répétitive. En outre, les interventions des professionnels expérimentés sont jugées indispensables dans le sens où ils peuvent apporter des connaissances, des compétences et des expériences du terrain aux étudiants. Ils préconisent d'ailleurs que de telles interventions doivent débuter dès le début du cursus, car quand ils entendent directement les professionnels parler de leurs attentes, les étudiants savent s'orienter et ce qu'ils devront faire. S'ils ont l'occasion d'échanger avec les professionnels, ils pourront orienter leurs études dès le début de leur formation, au lieu d'attendre la 4^e année quand ils passent un entretien d'embauche pour comprendre ce qu'il leur manque. Une formation basée sur une norme commune est également celle que sollicitent les professionnels du tourisme, surtout ceux qui ont déjà travaillé en formation. « Si on n'avait pas ces normes [les référentiels], on ne saurait pas où on va, quelles finalités viser. Elles sont comme le fil rouge de la formation. Lorsqu'on crée des matières, il faut préciser leur organisation, leurs objectifs, les compétences

qu'elles visent et leur relation avec d'autres matières de spécialité », a fait savoir un professionnel interrogé. Les professionnels prônent également une relation de coopération entre l'école et l'entreprise, construite sur un modèle école-entreprise.

Et l'universitarisation ?

Questionnés sur une éventuelle universitarisation vis-à-vis de la professionnalisation, les professionnels semblent divisés. Mais ceux qui ont participé à des formations dans des écoles ou des universités trouvent dans l'universitarisation des avantages. Ils estiment que celle-ci pourrait avoir des impacts positifs sur la professionnalisation. À noter alors que pour ces professionnels-formateurs, si les étudiants sont formés à l'université, leurs connaissances seront solides, ils acquerront une bonne capacité intellectuelle et des compétences nécessaires pour faire évoluer et développer leur carrière. Nous avons pu voir comment les formations universitaires avaient bénéficié aux guides questionnés dans l'apprentissage de leur métier. Les deux passages suivants nous expliquent de façon détaillée quels sont les apports de l'universitarisation.

Selon moi, entre un diplômé d'université et celui de bac + 2, il y a des différences en termes de vision, d'expression, de comportements et de contenus à transmettre. Un nouveau diplômé universitaire lorsqu'il est bien formé, ne parlera pas comme une machine. [...] il a la capacité de recherche. [...] De plus, pourvu d'une base conceptuelle solide, il comprend le pourquoi de ses actions et il ne travaille pas machinalement. Un diplômé d'université fait et comprend pourquoi il fait, il a ses propres méthodes. [...] ce sera parfait si on arrive à le faire [l'universitarisation] on fournira une main-d'œuvre qualifiée, de qualité dont a besoin la société vietnamienne de nos jours, souligne un professionnel qui est également formateur de métier.

Dans ce passage, nous notons la définition d'un professionnel, telle qu'elle a été proposée par Chauvigné et Lenoir (2010) : un professionnel ne se contente pas d'appliquer de façon machinale ce qu'il a appris, ou d'« exécuter à la demande des tâches standardisées », ou encore l'idée d'un « concepteur-inventeur » et non d'un « exécutant » d'Altet (1992, cité par Roche, 1999).

Ceux qui sont diplômés d'université ont plus de confiance en eux. Ensuite avec tant d'années [4 ans d'études] si la formation est de qualité, les

connaissances des étudiants seront très solides. Pour faire guide il faut avoir des connaissances liées à plusieurs domaines. Il maîtrise non seulement une langue étrangère mais aussi des connaissances culturelles, sociales, ethniques et religieuses, etc. Le travail de guide demande des savoirs interdisciplinaires, plus de vécu un guide a, plus de savoirs il a, plus facilement il fait des comparaisons interculturelles, plus il sait combiner des savoirs de différents domaines plus son background est solide. Il sait tout sur tout. À un site un touriste pose des questions sur son histoire, mais sur la route il peut aussi poser une question quand il voit une personne transporter un cochon ou un bœuf, arrivé sur un marché il pose des questions aussi. Il y a en a qui s'intéressent au système politique, à l'économie. Donc un guide doit avoir un large vécu et beaucoup de connaissances. Et la formation universitaire est nécessaire pour ça, déclare un professionnel occupant le poste de directeur d'agence.

Ce passage met en valeur ce dont Altet (2010, cité par Paquay, 2012) pense qu'un professionnel est censé disposer. Il s'agit de « savoirs issus des pratiques », de « connaissances liées à l'agir professionnel » et d'« aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir ». De tels savoirs et aptitudes sont issus d'une formation universitaire. Par ailleurs, les professionnels reconnaissent que les étudiants issus d'université se montrent plus autonomes.

7. L'universitarisation des formations à des fins professionnalisantes : propositions

Quand l'universitarisation et la professionnalisation se croisent, c'est la rencontre de deux logiques différentes, voire opposées : la logique universitaire vs la logique professionnelle. Chacune de ces logiques possède ses propres caractéristiques, comment le montre le schéma suivant.

La logique universitaire

- Appropriation d'un savoir savant
- Initiation à la culture de recherche

vs

La logique professionnelle

- Acquisition d'un savoir professionnel
- Maîtrise de situations professionnelles

Ces deux logiques *a priori* ne sont pas compatibles. En réalité, elles peuvent être complémentaires. Il existe deux cas de figure : la formation professionnelle universitarisée et la formation universitaire professionnalisante.

7.1. La formation professionnelle universitarisée

Pour ce cas de figure, la logique universitaire profite à la formation professionnelle. En effet, les formés sont dotés d'une bonne capacité intellectuelle de conceptualisation, de connaissances solides, de compétences transversales indispensables à l'exercice du métier dont l'autonomie. L'initiation à la recherche permet aux formés de prendre du recul sur une action dans leur future activité professionnelle, ce qui leur apprend la réflexivité. C'est aussi pour cela que la recherche permet un renouvellement et une extension de la base de connaissance de la profession. On parle également de la capacité à évoluer sur le plan professionnel. Cette forme d'universitarisation entraînera une reconnaissance favorable pour le métier qui fait l'objet de professionnalisation. Un changement de statut : du métier d'exécution à la profession (Altet, 2008) sera le résultat d'une telle universitarisation. Pour le cas du guide touristique, par exemple, universitariser la formation de guide pourrait permettre de changer la conception du métier : d'un métier manuel, le travail de guide sera considéré comme une profession intellectuelle, par le biais de l'universitarisation.

7.2. La formation universitaire professionnalisante

Pour ce cas de figure, la logique professionnelle profite à la formation universitaire. L'introduction de la logique professionnelle dans une formation universitaire entraîne des changements importants, qui permettent de rendre celle-là plus professionnalisante. Nous pouvons noter les apports de la didactique professionnelle : l'analyse du travail, l'élaboration des référentiels, bref, la prise en compte du monde professionnel. La formation aura une finalité professionnelle précise : outre le développement d'une culture générale, elle vise l'acquisition des compétences techniques qui passe par la résolution de problèmes complexes et importants. Elle sera ainsi enrichie par des stages, et de nouvelles approches méthodologiques telles que l'approche par compétence, ou l'approche par situations. En conséquence, les formations universitaires seront moins théoriques et répondent bien aux attentes des professionnels.

Conclusion

Il est incontestable que l'introduction de la logique professionnelle dans la formation universitaire présente des avantages. Mais il y aura des tensions entre différents acteurs, étant donné que la logique universitaire et la logique professionnelle sont de nature opposée. D'après nos analyses des prescriptions de la formation universitaire, nous constatons qu'à la base, la finalité de la formation à l'universitaire se montre plus ou moins professionnelle. Donc, en théorie, elle est ouverte à la professionnalisation. Et pour l'heure actuelle, l'aspect professionnalisant se limite à des interventions ponctuelles des professionnels du métier et à des périodes de stages qui s'avèrent mal réparties et conçues. Donc, la question est comment prendre en compte la logique de professionnalisation telle que nous avons pu l'identifier à la suite de notre travail de recherche. L'obstacle de taille réside dans les contraintes institutionnelles imposées par les instances décideuses, en l'occurrence, le ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF), mais aussi dans la différence entre université publique et université privée. À travers notre analyse, nous constatons que l'université privée semble réunir de bonnes conditions pour se lancer dans la professionnalisation. Nous savons que les cadres curriculaires ou les programmes-cadres du MEF sont rigides, ce qui pénalise la professionnalisation. Cette situation se traduit par exemple dans la répartition des stages, du fait que les crédits octroyés à ceux-ci sont limités². C'est pour cela que nous pensons que le cadre curriculaire devrait être plus flexible et que les finalités professionnelles devraient y être bien définies avec la prise en compte des éléments de professionnalisation tels que les situations, les ressources, ou encore les compétences, etc. Mais en même temps, l'application du système de crédits capitalisables permet de mettre en place des modalités de formation qui favorisent la professionnalisation. Nous pouvons citer celle d'évaluation (évaluation formative et autoévaluation) ou l'approche par compétences ou encore l'utilisation des outils d'écriture tels que le portfolio même si ceux-ci restent encore nouveaux. Mais comme nous l'avons dit dans la partie précédente,

² Actuellement, les formations dispensées au Département de Français de l'Université de Pédagogie de Ho Chi Minh Ville disposent seulement de 10 crédits alloués aux stages sur 128 crédits totaux, soit 7,8 % du volume horaire de tout le curriculum. Donc il est loin d'être suffisant.

il sera également question d'innovations dans la professionnalisation. Un autre point important qu'ont souligné les formateurs et professionnels enquêtés, c'est que les formateurs doivent être des praticiens ayant des connaissances du métier qu'ils forment.

Le Professeur Pham Phu, dans son livre intitulé *Ve khuon mat moi cua Giao Duc Dai Hoc Viet Nam* (Pour un nouveau visage de la formation universitaire vietnamienne), a parlé de « stratification » de ladite formation, ce qui amènera à l'existence de trois cadres curriculaires différents : recherche, académique et professionnel (Pham, 2005). En ce sens, il y aura deux types d'université : université pluridisciplinaire pour formation académique axée sur la recherche et université pluridisciplinaire à vocation professionnelle/professionnalisante (ibid.). À réfléchir donc !

Bibliographie

Altet, M. 2008. Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants : tensions et conditions pour une réussite. In : *Colloque CDIUFM La Formation des Enseignants en Europe*. Paris.

Bourdoncle, R. 2007. « Universitarisation ». *Recherche et formation*. 54. [En ligne] : <http://rechercheformation.revues.org/945> [consulté le 18 octobre 2012].

Bourdoncle, R., Lessard, C. 2002. « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, p. 131-181.

Chauvigné, C., Lenior, Y. 2010. « Les référentiels », Entretien avec Bernard Rey, *Recherche et Formation*, n° 64, p. 117-120.

Combes, M.-C. 2011. « La professionnalisation des études universitaires », *Éducation permanente*, n° 188, p. 25-35.

Deblonde, L. 2007. *Le partenariat avec l'université : atouts et limites pour la formation professionnelle en soins infirmiers*. Mémoire de l'École nationale de la Santé publique.

Jorro, A. 2007. « L'alternance recherche-formation-terrain professionnel ». *Recherche et Formation*, n° 54, p 101-114.

Paquay, L. 2012. « Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants ». *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n° 90.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars 2006, p. 145-198.

Pham Phu. 2005. *Ve khuon mat moi cua Giao Duc Dai Hoc Viet Nam* (Pour un nouveau visage de la formation universitaire vietnamienne), Ho Chi Minh Ville, Maison d'Édition de l'Université nationale Ho Chi Minh Ville.

Roche, J. 1999. « Que faut-il entendre par professionnalisation ? ». *Éducation permanente*, n° 140, p. 35-50.

Wittorski, R. 2008. La professionnalisation : Note de synthèse, *Savoirs*, 17, p. 11-39.

Wittorski, R. 2011. « Les rapports entre professionnalisation et formation ». *Éducation permanente*, n° 188, p. 5-9.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427201715>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>

