



HAL
open science

La construction de la professionnalité émergente en master professionnel : regards évaluatifs de stagiaires et de formateurs

Ranim Ayoubé

► **To cite this version:**

Ranim Ayoubé. La construction de la professionnalité émergente en master professionnel : regards évaluatifs de stagiaires et de formateurs. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20049 . tel-00927777

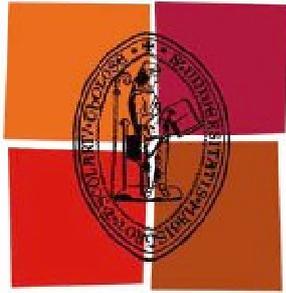
HAL Id: tel-00927777

<https://theses.hal.science/tel-00927777>

Submitted on 13 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 - Le Mirail

Discipline ou spécialité :

Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par :
Madame Ranim AYOUBE

Le : 20 septembre 2013

Titre :

**La construction de la professionnalité émergente en master professionnel :
regards évaluatifs de stagiaires et de formateurs**

Tome 1

Ecole doctorale :

Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (CLESCO)

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directrice de Thèse :

Anne JORRO, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II - Le Mirail

Rapporteurs :

Alain MARCHIVE, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux 2

Pascal ROQUET, Professeur en Sciences de l'Éducation, Université de Montpellier 3

Autre(s) membre(s) du jury :

Véronique BORDES, MCF en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse 2

REMERCIEMENTS

Je voudrais d'abord dire toute ma profonde reconnaissance à ma directrice de thèse, Madame Anne JORRO pour avoir dirigé ma recherche. Ses remarques critiques et sa lecture attentive ont permis l'évolution de ce travail. Un immense merci pour la confiance qu'elle m'a témoignée et pour ses orientations tout au long de l'accomplissement de ma thèse. Cette thèse n'aurait certainement pas pu voir le jour sans son soutien.

Je remercie également Madame et Messieurs les professeurs Alain MARCHIVE, Pascal ROQUET et Véronique BORDES pour avoir accepté la lecture de ce travail et participé à son évaluation.

Je remercie sincèrement mon université d'origine, université de Damas en Syrie, pour m'avoir offert la chance de préparer ce travail en France.

Un remerciement particulier à mon cher ami Bruno Gachassin pour son aide et sa gentillesse.

Mes remerciements vont également aux étudiants du Master 2 professionnel, pour leur collaboration lors de la réalisation des entretiens.

DEDICACE

A mon père qui nous a quitté depuis 2 ans, et qui m'a appris courage et patience. Je le dédie ce travail.

A ma mère pour son amour et pour le soutien qu'elle m'a toujours apporté.

A mes sœurs pour leur gentillesse, leur compréhension et pour leurs précieux conseils. Je vous aime beaucoup.

A tous mes amis(es), pour leur amitié et pour tous les bons moments passés ensemble. Je ne vous oublierai jamais.

A vous tous !

A ma ville rose Toulouse...

Ranim

SOMMAIRE

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	12
CHAPITRE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	13
1. Le Master professionnel en sciences de l'éducation.....	13
2. Les spécificités de l'alternance en formation Master professionnel.....	21
CHAPITRE II : COMPRENDRE LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION	26
1. Les dispositifs de la professionnalisation	30
2. Les voies de la professionnalisation	31
3. Les ressources d'apprentissage en situation de travail (le cas de stage).....	32
4. Les compétences professionnelles	39
CHAPITRE III : LA PROFESSIONNALITE EMERGENTE	45
1. Le concept de professionnalité émergente.....	45
2. Saisir la professionnalité émergente par le biais d'indices.....	46
3. Les objets d'évaluation de la professionnalité émergente	48
4. La professionnalisation et l'identité professionnelle	49
CHAPITRE IV : L'EVALUATION DANS LA FORMATION SUPERIEURE ET PROFESSIONNELLE .	54
1. Le concept « évaluation »	54
2. L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle	55
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
CHAPITRE I : DE LA PROBLEMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	68
1. Les objectifs de la recherche.....	69
2. Les hypothèses de la recherche.....	69
3. L'enquête	69
TROISIEME PARTIE : ANALYSES ET INTERPRETATION DES DONNEES	80
CHAPITRE I : ANALYSE DES TROIS PREMIERS MOIS DE LA FORMATION.....	81
1. Analyse du mois d'octobre	81
2. Analyse du mois de novembre.....	85
3. Analyse du mois de décembre	93
4. Synthèse des trois premiers mois de la formation	98
CHAPITRE II : ANALYSE DES CINQ DERNIERS MOIS DE LA FORMATION	101
1. Analyse du mois de janvier.....	101
2. Analyse du mois de février	106
3. Analyse du mois de mars	116
4. Analyse du mois d'avril	123
5. Analyse du mois de mai.....	131
6. Synthèse du deuxième semestre de la formation	141

CHAPITRE III : ANALYSE DU ROLE DES REFERENTS PROFESSIONNELS ET DIRECTEURS DE MEMOIRE	144
1. Le référent de stage : acteur déterminant du processus de professionnalisation	144
2. Le rôle du directeur de mémoire.....	149
CHAPITRE IV : ANALYSE CROISEE DE CERTAINS VARIABLES	154
1. Première série de croisements de variables liées au contexte des directeurs de mémoire et des référents professionnels	154
2. Deuxième série de croisement des variables liées au contexte des étudiants- stagiaires, des directeurs de mémoires et des référents professionnels.....	163
CONCLUSION	177
LISTE DES TABLEAUX.....	182
LISTE DES FIGURES	183
BIBLIOGRAPHIE	184
TABLE DES MATIERES	189

INTRODUCTION

En tant qu'assistante à l'université de Damas, chargée de travaux pratiques sur le module de l'évaluation en sciences de l'éducation, j'ai pu bénéficier d'une bourse dans le cadre de la coopération franco-syrienne établie entre les deux pays depuis 1995. Cette bourse destinée aux assistants de l'université syrienne permet d'obtenir la qualification scientifique requise pour intégrer le corps d'enseignant universitaire. Ainsi bénéficiant de ce dispositif de coopération, j'ai mené en 2009 une recherche en Master Recherche 2 sur les pratiques évaluatives en contexte syrien et, plus exactement, sur le système d'évaluation des acquisitions des étudiants en dernière année en Sciences de l'éducation à l'Université de Damas. Je me suis donc intéressée à l'étude des outils d'évaluation certifiant l'acquisition des connaissances et des compétences des étudiants.

Mon intérêt pour les degrés de compétences acquises par les personnes diplômées en vue de leur future profession, m'a conduit à préparer mon doctorat dans le domaine de la formation professionnelle. Ainsi, j'ai choisi de travailler sur le Master professionnel et cela pour plusieurs raisons. D'une part, j'ai choisi de m'intéresser à la formation en France afin de comprendre le système universitaire français. D'autre part, le Master professionnel n'est pas proposé au sein des universités syriennes, ce qui m'a motivé pour aborder ce sujet afin de creuser des pistes de recherche sur cette thématique. Mon objectif sera donc d'apporter des connaissances sur cette formation qui serait éventuellement un jour mise en œuvre en Syrie.

Dans le cadre de cette thèse, j'étudie la construction d'une professionnalité chez les stagiaires du Master 2 professionnel, au sein du département de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II le Mirail. Ce Master a pour objectif de professionnaliser les étudiants sur les pratiques, démarches, dispositifs d'accompagnement et de conseil dans les situations de formation et de travail. Il s'agit pour les stagiaires d'approfondir des compétences nécessaires pour la future profession attendue. Cet apprentissage de type professionnel est étroitement lié à la problématique de la formation. Celle-ci ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes essentielles pour occuper un emploi, mais aussi en termes de pratiques effectives et de professionnalisation.

La professionnalisation se caractérise par plusieurs composantes interdépendantes comme les compétences professionnelles, les savoirs de l'action, les connaissances et

l'identité professionnelle (Wittorski, 2007). De ce fait, nous abordons dans cette recherche la question de la construction d'une professionnalité à partir de ces éléments constitutifs.

Notre hypothèse générale suppose que la formation en Master permet le développement professionnel des stagiaires. L'analyse du corpus constitué de 89 entretiens permettra de confirmer ou d'infirmer les trois hypothèses opérationnelles portant sur la construction de la professionnalité émergente des étudiants stagiaires pendant l'année de formation, les processus d'évaluation des apprentissages en partant du fait que la démarche de professionnalisation entreprise suppose la mobilisation de processus d'autoévaluation par les stagiaires, l'effet dynamique des processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel, sachant que leur action conjointe favorise les apprentissages professionnels.

Nous avons opté pour une méthodologie longitudinale permettant de suivre les stagiaires sur l'année de formation. Cette approche qui s'inscrit dans le temps et dans la durée s'est construite grâce à des entretiens menés auprès des étudiants du Master 2 professionnel « Accompagnement, conseil en développement professionnel », avec les directeurs du mémoire et les référents professionnels qui suivent les stagiaires pendant leur stage. L'implication de ces trois catégories d'acteurs nous semble pertinente dans la mesure où l'analyse de notre corpus permettrait de constituer une vision plus globale sur les significations que les étudiants stagiaires donnent à leurs apprentissages professionnels pendant leur année de formation.

Notre étude sera organisée en trois parties dans lesquelles nous allons étudier la démarche de l'apprentissage professionnel en Master professionnel et la construction de la professionnalité émergente au sein du Master. Dans une première partie consacrée à la problématique de la recherche, un chapitre mettra en lumière le contexte de notre recherche, celui du Master professionnel comme une offre de formation professionnalisante du département des sciences de l'éducation. Seront donc abordés les contenus de ce Master et ses objectifs, la question de la professionnalisation au sein de l'université, son évolution.

Un deuxième chapitre portera sur le concept de la professionnalisation et ses enjeux. Nous expliquerons également les dispositifs de celle-ci et le lien entre l'apprentissage et la situation de travail. Dans le troisième chapitre, nous nous intéresserons en particulier au

concept de la professionnalité émergente, nous tenterons donc de cerner les indices de celle-ci et de clarifier les objets de son évaluation. De plus, nous préciserons le concept d'identité professionnelle et le relierons à la question de la professionnalité émergente.

Un quatrième chapitre sera consacré à l'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. Cette notion semble importante dans la mesure où l'évaluation permet d'évaluer ce que les étudiants ont effectivement construit en termes de compétences professionnelles et d'identité professionnelle. Dans le cadre de ce Master, le processus d'évaluation apparaît important dans la mesure où ce processus permet de mettre en évidence les changements vécus par les stagiaires.

Dans la deuxième partie nous présenterons notre problématique et la méthodologie suivie dans cette étude. Le premier chapitre détaillera la problématique, les hypothèses et les objectifs délimités. Le deuxième chapitre mettra en lumière le choix du corpus d'entretiens. Le choix de l'enquête par entretien nous permet de construire un discours avec l'interviewé, « *la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole* » (Blanchet & Gotman, 1992). Cette démarche permet d'obtenir des réponses directes et réelles sur la thématique traitée. Parmi les différents types d'entretiens, nous avons opté pour l'entretien semi-directif ou pour ce que Mucchielli (1996) nomme « l'interview non directive centrée ». Celui-ci nous permet – tout en ayant un objectif et un plan précis – une certaine marge de manœuvre pour recueillir un maximum d'informations et de données.

Puis, nous clarifierons le contexte dans lequel nous avons réalisé l'ensemble des entretiens auprès des étudiants de Master 2 professionnel, les directeurs de mémoire et les référents professionnels qui suivent les étudiants pendant leur stage. Enfin, nous présenterons la démarche qui a présidé à la construction de l'analyse et de l'interprétation. Nous analyserons notre corpus d'entretiens afin d'éclairer la construction d'une professionnalité pendant l'année de formation en interrogeant les éléments qui participent à cette construction. Nous avons fait appel aux outils méthodologiques adoptés dans « *l'analyse de contenu* » (Bardin, 2007). Ainsi, nous avons opté pour une analyse catégorielle basée sur l'analyse thématique. Celle-ci nous permet d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et les significations qui se dégagent des discours.

Nous présentons d'abord dans le premier chapitre les analyses des témoignages recueillis auprès des étudiants de Master 2 professionnel pendant les trois premiers mois de la formation en Master 2 professionnel. Puis, nous présentons dans le second chapitre, les analyses qui concernent les cinq derniers mois de la formation, la période durant laquelle les stagiaires ont effectué leur stage professionnel. Ensuite, nous abordons dans le troisième chapitre l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des directeurs de mémoire professionnel et des référents professionnels. Dans un quatrième chapitre nous croisons les résultats de l'échantillonnage de notre recherche et cherchons à mettre en valeur les résultats ainsi obtenus. Dans une première série, nous croiserons les variables liées au contexte des directeurs de mémoire et des référents professionnels. Dans une seconde série, nous croiserons des variables liées au contexte des étudiants- stagiaires, des directeurs de mémoire et des référents professionnels. Cette technique nous permet de comparer les résultats aux hypothèses énoncées. Nous récapitulerons dans une synthèse interprétative des résultats issus de notre corpus. Une synthèse sera donc présentée après chaque chapitre.

Le dernier élément met en évidence les apports de la recherche, ses limites et propose des perspectives professionnalisantes au niveau du Master 2 professionnel dans le contexte de l'université syrienne au département des sciences de l'éducation.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La présente recherche se déroule dans le contexte universitaire toulousain dont l'offre de master professionnel est conséquente, visant à proposer aux étudiants en formation initiale ou en reprise d'étude une offre de formation élargie aux différents secteurs du monde professionnel. Le master professionnel dans lequel se déroule la recherche correspond à l'une des offres de formation professionnalisante du département des sciences de l'éducation.

1. Le Master professionnel en sciences de l'éducation

Le master professionnel intitulé « Conseil en développement professionnel *permet de se professionnaliser sur les pratiques, démarches, dispositifs d'accompagnement et de conseil dans les situations de formation et de travail* »¹. Ce Master a pour but de faciliter la compréhension des processus de développement professionnel aux niveaux individuel, organisationnel ou encore institutionnel. Dans le cadre de ce Master, il s'agit d'approfondir des compétences d'accompagnement, d'évaluation et de conseil qui permettent d'accueillir un public varié concerné par cette formation tels que les professionnels de l'insertion, de la formation ainsi que ceux qui travaillent dans les cabinets conseils ou dans les services de ressources humaines des entreprises.

La formation est effectuée une ou deux semaines par mois sur une année universitaire d'octobre à juin. A ce titre, 450 heures de cours² sont dispensées. Le dispositif de formation s'appuie sur « *l'intervention d'enseignants universitaires et de professionnels de l'accompagnement et du Conseil, de la formation, de la gestion des ressources*

¹ La maquette du Master Professionnel «Conseil en Développement Professionnel », Département Des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Toulouse le Mirail, 2008-2009.

²Maquette de formation Master Professionnel, *ibid.*

*humaines*³ ». Cette formation prend en compte et réinvestit les expériences de chacun à savoir l'exercice professionnel antérieur et les mises en situation professionnelles vécues dans les périodes de stage. L'alternance de travaux individuels et de groupes, la discussion, la réflexivité et le recours aux nouvelles technologies sont les modalités pédagogiques privilégiées de cette formation.

Dans le cadre de la formation «Conseil en Développement Professionnel », les stages contribuent à la formation expérientielle des stagiaires. Ces stages « *permettent à l'étudiant d'avoir un regard sur l'entreprise, ils lui permettent aussi, dans certains cas, d'y confronter ou d'y perfectionner des savoirs ou des savoir-faire. Ces stages peuvent aussi être une première prise de contact avec un futur employeur* » (Fondanèche, 2009, p. 16). Les stages sont préparés individuellement et collectivement. Ainsi, un enseignant assure le suivi individualisé des stages. Soulignons que « *les lieux de stages sont négociés en fonction de la situation du stagiaire (demandeur d'emploi, professionnel en exercice, étudiant, etc.), et des possibilités d'accueil des entreprises et des institutions partenaires (Conseil régional, CIBC, hôpitaux de Toulouse...)* »⁴.

Les stages entrepris par les étudiants sont liés au mémoire professionnel et s'étalent en général de janvier et mi avril. Le mémoire professionnel constitue l'aboutissement final de la formation des étudiants en Master professionnel de Science de l'Éducation. Ce mémoire est une épreuve de synthèse centrée sur une situation professionnelle et constitue un enjeu de développement non seulement pour le stagiaire mais aussi pour l'établissement qui l'accueille. Le mémoire « *témoigne d'une culture professionnelle et de compétences professionnelles acquises pendant la formation, il allie les exigences universitaires de problématisation des situations professionnelles et de théorisation de ces mêmes situations aux objectifs de mise en oeuvre de compétences professionnelles* »⁵.

La validation du diplôme repose sur un contrôle continu. Pour obtenir le diplôme de master professionnel 2 les obligations du stagiaire sont les suivantes : présence obligatoire en cours, réalisation de deux stages obligatoires, réussite aux épreuves organisées dans le cadre des modules de formation, soutenance du mémoire professionnel devant un jury

³ Maquette de formation Master Professionnel, *op.cit.*

⁴ Maquette de formation Master Professionnel, *ibid.*

⁵ Maquette de formation Master Professionnel, *ibid.*

composé du directeur de mémoire, d'un universitaire du département des sciences de l'éducation et de la formation et d'un professionnel.

1.1. Les compétences développées ⁶

Dans le cadre du Master « Accompagnement et Conseil en Développement Professionnel », cinq grandes compétences sont développées. Des **compétences en ingénierie de formation** qui reposent sur des dispositifs de professionnalisation et visent le développement des pratiques d'évaluation des actions tout en privilégiant des partenariats entre les milieux de l'éducation, de la formation et du travail. Des **compétences** d'ordre **méthodologique** qui favorisent un ensemble de méthodes telles que l'analyse des pratiques professionnelles, la conduite d'entretiens, l'écriture professionnelle ou encore des pratiques d'audit.

Des **compétences théoriques** permettant au professionnel de mobiliser des théories relatives à l'accompagnement, au conseil et à l'évaluation en s'appuyant sur de solides références en sociologie des organisations et de l'innovation, en psychologie du travail. Des compétences **de type communicationnel** qui concernent la dynamique du groupe à travers la création de réseaux et d'adopter des stratégies de veille concernant l'évolution des situations de travail. Il s'agit certes de compétences orales mais aussi de compétences écrites par la production de travaux de synthèse et de rapports.

Enfin, des **compétences** d'ordres **éthique** à travers lesquelles le professionnel construit une posture distanciée par rapport aux situations et questionne son activité. Ces compétences conduisent à interroger également les valeurs et les normes dans les situations d'accompagnement, d'évaluation et de conseil.

Le master professionnel qui constitue le cadre de notre recherche figure parmi une offre de formation conséquente. Cette offre reflète l'évolution de l'institution universitaire en matière de professionnalisation.

⁶ Maquette de formation Master Professionnel, *op.cit.*

1.2. L'offre de formation professionnalisante à l'université

Aujourd'hui, au sein de l'université la question de la professionnalisation des études supérieures occupe une place importante. En effet, la recherche d'un emploi et la connaissance des secteurs économiques se sont progressivement imposés dans le cadre de la formation universitaire. La question de la professionnalisation est devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Selon Gayraud, Simon-Zarca & Soldano (2011), cette professionnalisation concerne aujourd'hui deux dimensions : l'acquisition de compétences professionnelles reconnues, mais aussi l'accompagnement des étudiants dans leur parcours d'études en fonction de leur future insertion sur le marché du travail. Ces nouvelles missions ont obligé les universités à repenser une approche de la professionnalisation à la fois dans la construction de leur offre de formation et dans sa mise en œuvre.

Les diplômes dits professionnalisant se caractérisent par des finalités, des modes de construction et de transmission des savoirs qui visent à rapprocher le monde universitaire et le monde du travail. En revanche, le caractère et le degré de professionnalisation de ces formations ne sont pas simples à établir. Comme le notent Giret (2008), Agulhon (2007) ou encore Rose (2008), les contenus et finalités des diplômes semblent se rapprocher : les responsables pédagogiques souhaitent à la fois s'inscrire pleinement dans le système LMD, proposer des possibilités de poursuites d'études et proposer une offre attractive. Ainsi, pendant que des formations professionnelles intègrent des éléments fondamentaux, des filières générales s'enrichissent de stages et de rencontres professionnelles. Par ailleurs comme l'explique Dauty (2010), en raison des multiples sens que revêt la professionnalisation, plusieurs types de filières professionnalisantes coexistent. Cela implique « *qu'entre formations plus ou moins professionnelles et généralistes ou académiques, il n'existe pas de frontières étanches, mais plutôt un continuum de situations dans lesquelles les entreprises sont appelées à participer à des degrés divers* » (Dauty, 2010, p.9).

Cette polyvalence est aussi recherchée car « *de nombreux constats soulignent que les jeunes ont besoin de compétences générales solides (capacité de raisonnement, de communication, de résolution de problèmes) nécessaires dans tous les emplois ainsi que de qualifications clés solides et des compétences professionnelles larges. Concrètement cela veut dire que l'enseignement et la formation professionnels doivent doter les jeunes de compétences générales et les préparer à une poursuite de formation* » (Dauty, 2010, p.4).

La finalité de la formation dont Vincens et Chirache (1996) faisaient le critère de distinction ne semble plus valide puisque de nombreux jeunes dotés d'un diplôme réputé professionnalisant poursuivent leurs études, tandis que d'autres s'insèrent sur le marché du travail à l'issue d'une formation généraliste. Le développement de passerelles entre les deux types de cursus permet également une « *complexité croissante des parcours individuels de formation qui affaiblit considérablement le clivage entre formations professionnelles et générales* » (Bédoué, Espinasse & Vincens, 2007, p.104).

1.3. Un processus indispensable au sein des universités

Comme le précisent Gayraud, Simon-Zarca & Soldano (2011, p.11), la professionnalisation au sein de l'université est aujourd'hui admise par le plus grand nombre comme étant nécessaire. Cela se manifeste dans « *l'évolution des flux d'étudiants engagés dans ce type de formation : entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29% à 42%. Distinguons toutefois deux périodes pour comprendre les évolutions à l'œuvre* ». En effet, nous pouvons distinguer selon le graphique présenté ci-après deux périodes pour comprendre les évolutions à l'œuvre. Entre 1996 et 2004, les structures traditionnellement porteuses de ce type de formation comme les IUT, les IUP mais aussi et surtout les UFR qui, hormis pour les DESS, avaient jusqu'alors peu développé ce type de formation.

On assiste également au cours de cette période à une recomposition de l'offre de formation universitaire au bénéfice des diplômes professionnels à tous les niveaux de formation : DUT, Licence professionnel, Maîtrise d'IUP, MSG, DESS, Diplôme d'ingénieur, etc.

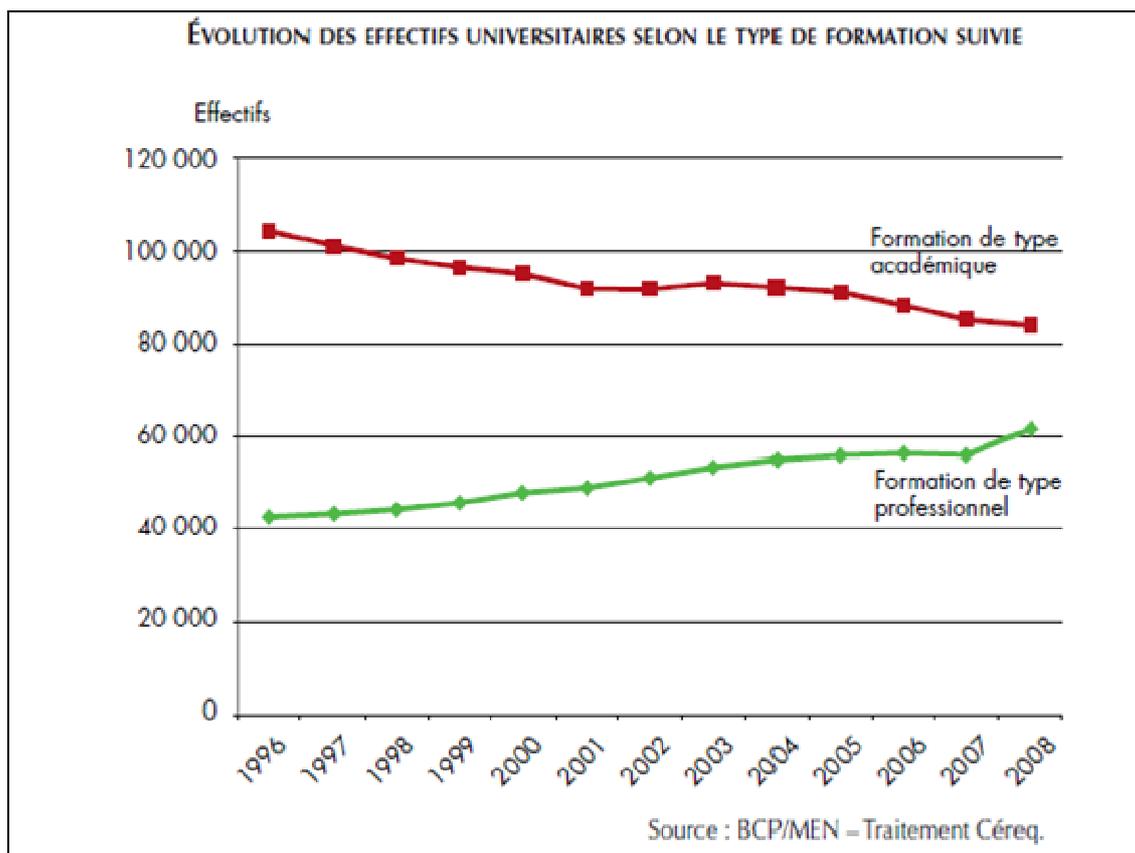


Figure 1: Evolution des effectifs universitaires selon le type de formation suivie

L'étape de la mise en place du LMD vient marquer ce processus d'évolution. Le système d'enseignement supérieur est focalisé sur trois cycles principaux : la licence, le master et le doctorat. Il ne s'agit pas de mettre en place un système universitaire unique, mais bien de placer les systèmes nationaux diversifiés dans un cadre commun. Ce processus se traduit en France par l'adoption du format LMD et l'ouverture dès la rentrée 2000 des licences professionnelles qui visent l'insertion professionnelle des étudiants au niveau L3. L'offre de formation s'articule donc progressivement sur deux diplômes : la licence pro et le Master pro, même les structures porteuses dont l'offre de formation se trouve en décalage avec cette nouvelle norme : les IUT et les IUT notamment. « *selon le graphique les IUT forment 60 % des jeunes qui préparent une licence pro en 2008. En revanche, les IUP dont le diplôme de sortie était calé sur le niveau bac +4 voient leurs effectifs fondre et leur existence même fortement remise en question* » (Gayraud & al., 2011, p.11).

Ces composantes préparent à des diplômes dans des domaines d'emploi ciblés, concernant le milieu professionnel. En effet, cette restructuration a des effets sur la dynamique de professionnalisation au sein de l'université. Selon le graphique présenté plus haut nous constatons qu'en 2006, les effectifs d'étudiants engagés dans un master 2 professionnel ont en fait progressé à un rythme supérieur à celui observé antérieurement pour les DESS.

Le processus de professionnalisation de l'offre de formation n'a donc pas souffert de la mise en place du LMD. Parallèlement au développement des filières professionnelles dont on vient d'évoquer les contours, les finalités et les grandes évolutions, les années 2000 comprennent un développement dans une conception nouvelle de la professionnalisation à l'université. *« Il ne s'agit plus seulement de construire des diplômes à même de répondre à des besoins en compétences dans des domaines d'activité, des espaces professionnels relativement spécialisés et circonscrits. Mais il s'agit aussi de doter les étudiants des filières généralistes de compétences connexes, transversales, à même de les aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail »* (Gayraud & al., 2011, p.13).

1.4. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?

Selon Gayraud, Agulhon, Bel, Giret, Simon & Soldano (2009), la transformation de la professionnalisation à l'université a été largement critiquée par les universitaires du fait que cette transformation vise un changement radical des fonctions, des missions et des finalités des universités. Cependant, les universités semblent avoir progressivement accepté le discours sur la nécessité de la « professionnalisation ». Nous pouvons constater une adhésion progressive à travers *« l'introduction de formations professionnalisantes dans les contrats d'établissement et dans leur mise en exergue sur leurs sites. L'analyse plus précise des évolutions de l'offre de formation et de l'investissement des acteurs peut moduler une première impression d'implication collective »* (Gayraud & al., 2009, p.41). Selon ces auteurs, nous observons une croissance significative des diplômes professionnels à hauteur de 70% tandis que les diplômes généraux stagnent. Ce type de diplômes *« n'en rassemblent pas moins la majeure partie des effectifs, mais l'essentiel des créations*

réalisées depuis le milieu des années 90 se concentre sur des formations à caractère professionnel » (Maillard & Veneau, 2006).

Les données produites par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale (DEPP) permettent de suivre cette progression de l'offre de formation, des flux et des diplômés de niveau bac plus cinq. Les masters professionnels (DESS) surpassent en effectifs les masters de recherche (DEA) dès 1990 (32000 diplômés pour 20000, 27000 et 58000 en 2005). Les masters professionnels sont une reconduction -transformation des DESS dans le cadre du LMD. Ils ont donc une histoire plus longue et quelque peu différente de celle des licences professionnelles. Les masters professionnels ont été créés dans l'objectif d'adapter l'offre universitaire aux évolutions du marché du travail, plus particulièrement dans certaines disciplines comme les sciences et les techniques, la gestion ou l'informatique, mais aussi la psychologie dont les enseignants ont été parmi les premiers à s'investir dans ces formations plus ciblées qui correspondaient à des emplois ou des champs professionnels. Une partie des initiateurs de ces projets *« prenait conscience du fait que la démocratisation de l'université s'accompagnait d'un renouvellement de ses missions, ils [les initiateurs] réalisent également que certaines disciplines s'ouvraient sur des marchés du travail plus complexes* » (Gayraud & al., 2009, p.42).

1.5. La professionnalisation, un facteur de développement de l'enseignement supérieur

En général, l'université était d'une certaine façon professionnalisée puisqu'elle préparait à des professions, mais d'une façon peu nombreuse puisqu'il s'agissait uniquement de celles du droit et de la médecine. *« Et d'ailleurs les sociologues des professions ont souligné depuis longtemps le fait que les professions cherchent dans la mise en place de formations spécialisées et validées académiquement un des moyens de reconnaissance de leur utilité et de leur légitimité* » (Rose, 2008, p. 44). Par la suite, sont apparues les écoles d'ingénieurs et les préparations aux métiers de l'enseignement qui étaient aussi des formes de professionnalisation des études supérieures et qui concernent depuis longtemps un grand nombre d'étudiants. Enfin, des formations spécifiques se sont

développées, par exemple pour les métiers de la fonction publique (de l'école nationale d'administration (ENA) aux instituts régionaux d'administration (IRA) en passant par toutes les écoles spécialisées des divers ministères ou pour ceux des secteurs sanitaires et sociaux (instituts de formation des travailleurs sociaux par exemple). En effet, les dernières décennies ont été marquées par un nouveau développement et une diversification des filières professionnelles dans l'enseignement supérieur.

Ceci a été évoqué par « *la séparation entre les universités, les grandes écoles et les autres filières supérieures, a longtemps généré un développement inégal des formations professionnelles, certains établissements préparent à des emplois précis et intégrant logiquement une dimension de professionnalisation dans leur formation, d'autres, principalement les universités, ayant une vocation plus générale et n'ayant pas la même « urgence » de professionnalisation, à l'exception notoire de la préparation aux métiers de l'enseignement et aux concours de la fonction publique* » (Rose, 2008, p.45). Selon Rose (2008), ce développement est la conséquence d'une évolution interne et externe, objective et comportementale. C'est le résultat d'un mouvement, d'un accroissement de la demande et de l'offre de formation qui s'est accompagné d'une diversification des publics et de leurs attentes. En effet, l'arrivée d'étudiants issus des filières professionnelles et technologiques du secondaire a poussé au développement de filières professionnelles dans le supérieur au regard de l'attention accrue des étudiants pour les débouchés et leur préférence marquée pour une formation professionnalisante.

Les autres acteurs concernés par cette évolution sont les employeurs qui souhaitent un rapprochement de l'université et des entreprises, les pouvoirs publics qui diversifient l'offre de formation professionnalisée, les instances européennes qui augmentent leur rôle incitatif et les responsables régionaux qui s'impliquent dans l'enseignement supérieur.

2. Les spécificités de l'alternance en formation Master professionnel

L'alternance dans le domaine des sciences de l'éducation correspond aux situations de travail formatrices en grandeur réelle. C'est un système de formation à construire entre situation de travail et enseignement, elle vise l'acquisition de compétences et l'acquisition

de connaissances, la construction de l'identité professionnelle. Elle joue sur trois éléments, l'entreprise, l'organisme de formation et le stagiaire. En effet, Les formations en alternance occupent une place assez importante dans la formation professionnelle. C'est une « *sorte d'évidence pratique liée à la nécessité de rapprocher l'école de l'entreprise, la théorie de la pratique* » (Hahn, Besson, Collin & Geay, 2005, p.15). Selon Schneider (1999), ce type de développement est posé aujourd'hui pour plusieurs raisons. Nous pouvons observer dans le contexte actuel :

- **un besoin économique et social** : le taux de chômage des jeunes est important, bon nombre d'entre eux sont sans qualification. Ces qualifications actuellement sont liées aux progrès technologiques et sont de plus en plus demandées par l'emploi. En effet, les emplois qui demandent peu ou pas de qualification sont rares.
- **la nécessité de diversifier les modes de formation initiale et continue** : les modes d'approche du savoir sont différents, les jeunes les plus défavorisés sont souvent ceux qui ont le plus de difficultés à être motivés pour un projet d'études.

Nous nous intéressons dans ce qui suit à mettre en lumière les acteurs de l'alternance : le tuteur, l'accompagnement et le stagiaire.

2.1. Les acteurs de l'alternance

Trois acteurs interagissent dans le dispositif d'alternance :

- **Le tuteur**

C'est « *la personne qui, en entreprise, a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus, selon la progression déterminée en collaboration avec le pôle-formation, et d'être la référence du stagiaire* » (Tilmanet & Delvaux, 2000, p.53). Le rôle du tuteur concerne donc plusieurs axes :

- **préparer l'entreprise à la formation en alternance** c'est-à-dire, sensibiliser tous les membres de l'équipe non seulement la direction, l'encadrement, le personnel en

général, les délégués syndicaux du comité d'entreprise mais aussi les futurs collègues de travail du stagiaire. Sensibiliser, c'est « *informer sur l'action de formation, expliquer ce qu'en attendent l'entreprise et l'organisme de formation, ce à quoi chacun s'est engagé. Plusieurs moyens sont à mobiliser dans ce cadre : réunions, affichage, notes de services, journal d'entreprise* » (Tilman & Delvaux, 2000, p.53).

- **accueillir le stagiaire sur le lieu du travail** et l'informer sur l'entreprise et le travail qui s'y effectue. De plus, le tuteur organise le parcours de formation.

- **L'accompagnateur**

L'accompagnateur est « *la personne chargée de la mise en place pratique de l'alternance et du suivi du stagiaire en entreprise. Il est le responsable pédagogique qui, en dernière instance, se préoccupe de la cohérence de la formation* » (Tilman & Delvaux, 2000, p.60). Les compétences de l'accompagnateur sont: l'observation, l'écoute, la conduite d'entretien, la communication, la négociation. L'accompagnateur peut veiller à :

- Intégrer le formé dans son lieu de travail, c'est-à-dire préparer l'accueil avec le personnel de l'entreprise et d'anticiper avec le stagiaire son entrée dans l'entreprise.
- Travailler avec lui le planning de son cursus de formation, en se rapportant à un référentiel de formation.
- Faciliter les relations entre le formé et les différents opérateurs de formation, en identifiant avec le stagiaire, les divers intervenants-formateurs.
- Suivre l'évolution du formé, dans tous les domaines.
- Préparer les dossiers de suivi pédagogique (convention, référentiels, évaluation), et les dossiers administratifs (contrats, statuts,.....).
- Aider le stagiaire dans le cas des difficultés et mettre en place un dispositif d'évaluation formative.
- Rechercher d'autres lieux ou modalités de stage, au cas où le premier dispositif ne correspond pas aux objectifs définis.
- Mettre en place des dispositifs d'accompagnement qui permettent au formé de savoir ce qu'il apprend et comment il apprend, afin de nommer ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas.

- **Le stagiaire**

C'est l'acteur principal de la formation, ces fonctions s'articulent autour : établir un projet personnel ; un projet professionnel et construire sa propre synthèse de ses expériences. Après avoir présenté les acteurs de l'alternance, nous abordons dans ce qui suit les aspects structurels de l'alternance.

2.2. Les aspects structurels de l'alternance

En général, l'organisation de l'apprentissage en alternance repose sur la structure entre la théorie et la pratique. Le lieu de la théorie est l'école, l'université où les concepts et méthodes sont enseignés (savoirs). En revanche, l'entreprise constitue le lieu où l'apprenti peut mettre en application ses connaissances (pratique). « *Ce système dual entre la théorie et la pratique répond à l'idée du (learning by doing)* ». (Hahn, Besson, Collin & Geay, 2005, p. 58). Les dispositifs d'alternance présupposent la possibilité d'une interstructuration entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, ce que nous résumons dans le schéma ci-dessus.

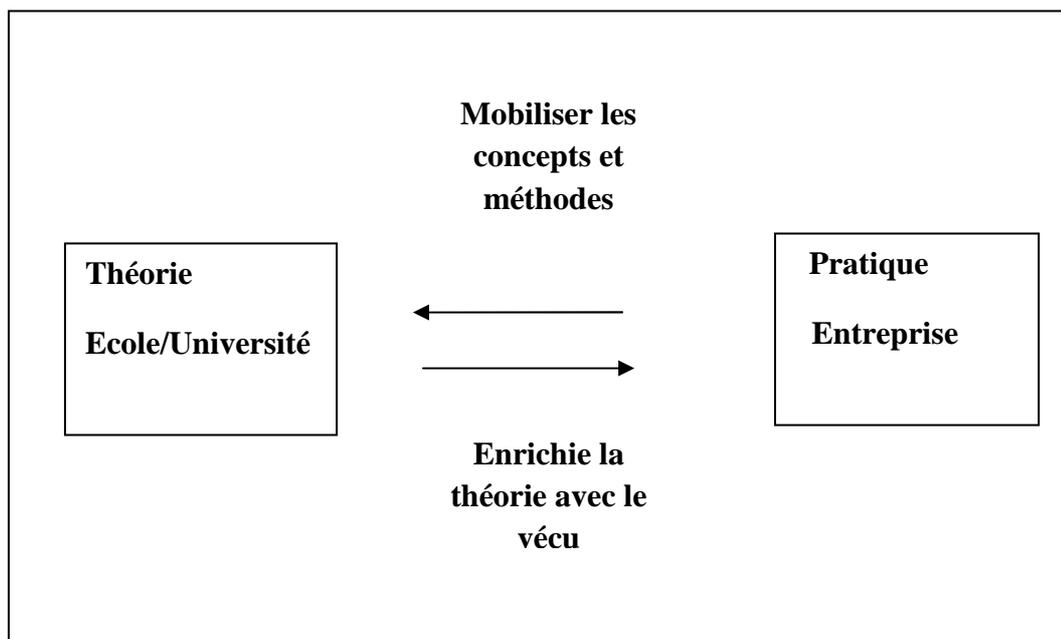


Figure 2: Interstructuration entre la théorie et la pratique

« *Le succès du système dual de l'apprentissage en alternance repose sur les conditions holistiques qui facilitent l'apprentissage* » (Hahn & al., 2005, p. 60). L'alternance permet au stagiaire de découvrir les situations de travail, de remettre en question ses attentes et d'élargir son champ de compétences. Elle favorise alors les apprentissages non programmés et contraints par le milieu extérieur. La compétence, est étroitement liée à celui qui la met en œuvre et émerge de la complexité des situations de travail.

CHAPITRE II

COMPRENDRE LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION

Selon Wittorski (2001), la professionnalisation constitue un processus singulier qui intervient sur plusieurs aspects. La professionnalisation prend trois sens :

- **la professionnalisation des activités**, en fonction des métiers, au sens de l'organisation sociale d'un ensemble d'activités (création de règles d'exercice de ces activités, reconnaissance sociale de leur utilité, construction de programmes de formation à ces activités,...). « *La professionnalisation est liée à la construction de nouveaux métiers et/ou la formulation concrète de métiers existants autour de règles et de licence régissant les contours de l'activité* » (Wittorski, 2001). Ainsi entendue, la professionnalisation nous montre que la pratique et la réalisation des activités au sein d'un acte professionnel, conduit à la construction de nouvelles pratiques, qui vont tendre à s'organiser et se structurer de manière officielle.

- **la professionnalisation des acteurs**, au niveau de la transmission de savoirs et de compétences qui sont considérées comme nécessaires pour exercer la profession et de la construction d'une identité de professionnel. « *La professionnalisation est centrée sur les acteurs qui développent leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs savoir-être par l'intermédiaire de leurs activités professionnelles et/ou extraprofessionnelles* » (ibid). Ces acteurs évoluent leurs compétences et vont plus particulièrement chercher à les faire reconnaître de manière officielle par le dispositif de validation des acquis de l'expérience. Cette démarche officielle accompagne la volonté de contrôler et de réaliser leur projet professionnel.

- **la professionnalisation des organisations**, au niveau de la formalisation d'un système d'expertise par et dans l'organisation. Enfin, ce dernier sens affirme que l'organisation joue un rôle dans le développement des compétences par l'intermédiaire de pratique d'organisation qualifiante ou d'entreprise apprenante. C'est-à-dire que l'organisation permet de construire des situations professionnelles qui sont source de problèmes et de réflexion qui produisent la résolution de problèmes, la recherche de solutions et l'apprentissage en situation de travail.

Dans les trois sens proposés par Wittorski (2001), nous pouvons préciser que « *la professionnalisation constitue un acte par lequel l'individu apprend, se forme, construit des compétences, cherche la reconnaissance, développe son expertise* » (ibid). En effet, la professionnalisation met en scène des acquis personnels ou collectifs tels les savoirs, les connaissances, les capacités et les compétences. A ce stade, il est pertinent de souligner que la professionnalisation réside dans le jeu de la construction et/ou de l'acquisition de ces éléments qui permettront au final de dire de quelqu'un qu'il est un professionnel.

Postiaux & Romainville (2011) distinguent un double processus de professionnalisation : l'un se caractérise par une connotation positive lorsqu'il s'agit de la professionnalisation d'un métier ; l'autre, par une "connotation négative" quand la professionnalisation des formations est entendue comme une formation configurée pour le monde du travail.

Dans un premier temps, nous présenterons le processus de professionnalisation d'un métier :

- **La professionnalisation d'un métier**

La professionnalisation d'un métier se définit selon trois critères : « *la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service* » (Wittorski, 2008, p.16). Ces caractéristiques permettent le passage d'un métier, d'une occupation à une profession. Pour cela, il est nécessaire de maîtriser « *des savoirs et de compétences spécialisées de haut niveau qui s'apprennent au cours d'une longue formation initiale et continue* ». (Hutmacher, 2001, p. 32). La professionnalisation peut alors être considérée comme un « *processus historique par lequel une occupation devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle*» (Postiaux & Romainville, 2011, p. 47). De ce fait, le processus de professionnalisation est connoté positivement, il est considéré comme la valorisation d'une occupation professionnelle lorsque celle-ci suppose une formation longue, de haut niveau, devant dès lors être assurée par l'enseignement supérieur.

- **La professionnalisation des formations**

Par rapport à ce qui est présenté ci-dessus, la professionnalisation est marquée par une approche adéquationniste avec le monde du travail. Ce qui pour Postiaux et Romainville (2011) traduit une « dérive » de l'université. En effet, en professionnalisant les formations, on abandonne les missions traditionnelles de l'université, c'est-à-dire, la production et la diffusion de savoirs scientifiques et techniques. D'après plusieurs auteurs (Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin, 2010), la professionnalisation des formations et la recherche sont incompatibles :

- « *L'université française est caractérisée par une confusion totale entre la définition des cursus, qui doivent être déterminés par les possibilités de carrière professionnelle des étudiants et les disciplines du développement du savoir* » (Ibid, p.173).

- Les formations professionnelles, au sein de l'université sont « *perçues comme le vecteur d'un abâtardissement de l'institution, d'un renoncement au savoir et à la recherche (...)* » (Ibid, p.112-113).

La conception adéquationniste est donc très critiquée. Pour Lessard & Bourdoncle (2002), une formation professionnalisante se définit comme « *toute formation préparant de manière explicite à l'exercice durable d'une profession organisée et reconnue* ». Selon ces auteurs une telle formation comporte les dimensions suivantes - le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) - l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) et la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et des attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir être). En outre, Lessard & Bourdoncle ont confronté la notion de formation professionnalisante ainsi définie aux trois modèles de l'université qu'ils considèrent comme historiquement les plus importants et les plus influents.

Ces auteurs tentent de montrer la place que chaque modèle accorde aux formations professionnelles. La présentation de ces trois modèles nous permet d'expliquer et de mieux comprendre les caractéristiques de la notion de professionnalisation dans un cadre universitaire.

- **Le modèle de l'université libérale** « *vise la construction et le développement intellectuel grâce à la transmission et à la mise à disposition de savoirs »* (Bouniol, 2012, p. 13). Le projet de formation ne consiste pas ici « *à former à un métier dans la mesure où il s'agit plutôt d'un milieu éducatif siège du savoir universel »* (Ibid, p. 13).
- Concernant **l'université de recherche**, sa principale tâche est la recherche scientifique. Cette conception ne refuse pas la formation professionnelle mais cette dernière est liée au développement de l'esprit scientifique.
- Enfin, **l'université de service** est entendue dans le sens du progrès social ou du savoir utile. La formation professionnelle a donc, dans ce modèle, une place relativement importante. En effet, « *cette dernière conception évoque l'idée de compétence professionnelle et de collaboration avec des acteurs extérieurs à l'université »* (Bouniol, 2012, p. 14).

Ce qui pour Postiaux & Romainville (2011), à la suite de Lessard & Bourdoncle (2002), montre que l'activité scientifique et la formation professionnelle sont loin d'être opposées. L'université, depuis sa massification, se serait seulement adaptée, d'une part, aux difficultés liées à l'accès à l'emploi et d'autre part, l'arrivée d'étudiants issus de la classe moyenne qui se préoccupent davantage de leur avenir professionnel. Les résultats de l'enquête menée en 2010 par Postiaux, Bouillard & Romainville (2010), portant sur onze démarches d'élaboration de référentiel de compétences, montrent que « *l'académisation »* et la professionnalisation sont deux dimensions présentes dans l'élaboration des référentiels de compétences. Ainsi, « *lorsqu'une fonction de formation professionnelle est revendiquée à l'université, elle n'en est cependant pas moins replacée dans un contexte de développement de l'esprit scientifique »* (Ibid, 2011, p.53). Aussi, l'université ne s'attacherait donc pas uniquement à répondre aux besoins spécifiques du monde professionnel mais elle les concilierait avec les attentes du monde universitaire.

Il est intéressant de remarquer que le problème n'est pas entre la professionnalisation d'une formation à l'université et l'idéal pédagogique de l'université, les difficultés contemporaines s'articulent autour de « *l'accès à l'emploi ainsi que l'arrivée de la classe moyenne à l'université dont les attentes par rapport à l'usage du diplôme peuvent être quelque peu différentes de celles des « héritiers »*. (Postiaux & Romainville, 2011, p. 49).

Toute professionnalisation s'établit dans un contexte particulier et met en œuvre un ensemble de dispositifs. Nous explicitons ci-dessous les dispositifs de la professionnalisation proposée dans le milieu de travail et de la formation.

1. Les dispositifs de la professionnalisation

- **Dans le champ de la formation**

Les dispositifs de professionnalisation reposent généralement sur plusieurs principes comme l'autoformation et la formation par alternance. Le principe de l'autoformation désigne une situation pédagogique où l'apprenant travaille seul. Le rôle du formateur « *consiste à organiser un dispositif de stockage et de diffusion des connaissances dans lequel l'individu pourra évoluer seul* » (Galvani, 1995, p.38). En ce qui concerne la formation par alternance, il existe un intérêt pour développer la formation professionnelle en articulant plus étroitement le travail et la formation afin de faciliter le développement des compétences et non la seule transmission de savoirs qui pourraient demeurer éloignés des situations de travail.

- **Dans le champ du travail**

En milieu de travail, les dispositifs de professionnalisation sont ceux qu'utilisent la pratique professionnelle comme occasion d'apprentissage (Wittorski, 2007). Selon Wittorski, les dispositifs proposés à des fins de professionnalisation correspondent aux démarches dites d'organisation qualifiante, c'est-à-dire, l'acte de travail devient dans le même temps occasion de formation. En effet, le principe de cette organisation est que « *des personnes se mettent d'accord à la fois sur des objectifs communs... et sur les interactions entre leurs activités que nécessite la réalisation pratique des objectifs* » (Wittorsk, 2007, p. 25). Cette organisation permet donc à ses membres de réélaborer les objectifs de leur activité de travail.

Après avoir présenté les dispositifs de la professionnalisation, nous abordons dans ce qui suit les voies de la professionnalisation et du développement professionnel.

2. Les voies de la professionnalisation

Selon Wittorski (2007), il existe 6 voies de professionnalisation que les individus peuvent emprunter :

- La voie de professionnalisation appelée « **logique de l'action** » : celle-ci caractérise des sujets en situation de travail, en prise avec une situation professionnelle qui leur est connue mais qui peut, à certains moments, présenter un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela exige de l'individu la production par tâtonnements et essais-erreurs, de compétences nouvelles dans l'action.
- La voie de professionnalisation nommée « **logique de la réflexion et de l'action** » : cette voie correspond, dans le champ de la formation, aux dispositifs de formation par alternance, combinant action et réflexion sur l'action. Il y aurait itération entre la transmission de savoirs théoriques en formation (classe) et la production du processus d'action en stage.
- La voie de professionnalisation appelée « **logique de la réflexion sur l'action** » : cette voie correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action ou analysent les pratiques mises en œuvre en entreprise ou en organisme de formation, soit pour l'évaluer, la comprendre ou encore la transmettre (par exemple lorsqu'il s'agit d'expliquer son travail à quelqu'un d'autre, d'écrire sur sa pratique).
- La voie de professionnalisation appelée « **logique de la réflexion pour l'action** » : Cette voie correspond à l'analyse des pratiques par la réflexion anticipatrice du changement sur l'action. Les professionnels eux-mêmes définissent par anticipation de nouvelles pratiques - au regard des critères d'amélioration.
- La voie de professionnalisation nommée « **logique de traduction culturelle par rapport à l'action** » : Cette voie correspond aux situations de travail où l'accompagnement ou le conseil sont souvent proposés par des institutions à destination d'une partie de leurs salariés.

- Ceci afin de les aider à voir autrement leur travail pour le réaliser plus efficacement ou encore en vue de les accompagner dans la conduite d'un changement.
- La voie de professionnalisation appelée « **logique de l'intégration assimilation** »⁷ :

Cette voie correspond, par exemple, aux logiques de formation (initiale et continue) magistrale, c'est-à-dire que les élèves ou stagiaires reçoivent ou vont chercher des savoirs théoriques ou d'action. Dans le même temps, on leur proposera de faire des exercices qui leur permettent de développer des capacités dont une grande part relève de l'espace de la formation. Les dispositifs proposés permettent de transmettre des savoirs, participent ainsi à la préparation des individus soit à leur insertion ultérieure dans la vie sociale et professionnelle, soit à leur retour en emploi (cas de la formation continue).

En nous référant à cette voie, nous pouvons mesurer la place qu'occupe la formation (initiale et continue) au sein de la professionnalisation. Les deux types de formation accordent une place centrale à la pratique. En effet les contenus de formation professionnelle initiale et continue s'articulent autour « *d'un cours porté sur des savoirs disciplinaires, didactiques, psychologiques, en présentant et analysant des situations d'apprentissage, des éléments de mise en œuvre* » (Butlen & Grugeon, 2010). C'est ce que nous explicitons dans les paragraphes suivants.

3. Les ressources d'apprentissage en situation de travail (le cas de stage)

Nous nous référons ici aux travaux de Bourgeois et Durand (2012), qui distinguent trois grandes catégories de dispositifs destinés à faciliter l'apprentissage chez les collaborateurs en situation de travail :

- La formation formelle sous ses différentes formes, soit la formation professionnelle initiale, concernant la formation en alternance et la formation continue, la formation en cours d'emploi, intra –et extra- entreprise

⁷ En référence à Richard Wittorski, « Professionnalisation et développement professionnel », L'Harmattan, 2007. p. 120.

- Les divers dispositifs d'accompagnement, individuels et collectifs, sur la place de travail (coaching, mentoring, communauté de pratique, supervision, intervision, etc.).
- l'environnement de travail dans ses dimensions-sociale, matériel et technique est structuré pour faire apprendre, au même titre que l'environnement proposé par les structures d'enseignement et de formation.

En effet, l'ensemble de ces ressources concernant les dispositifs de formation et d'accompagnement ainsi que les différents aspects de l'environnement de travail-constitue donc autant d'opportunités pour l'apprentissage. Dans un premier temps nous allons présenter comment le travail fait l'objet de l'apprentissage.

a. Le travail comme objet d'apprentissage

Dans la formation professionnelle le métier fait l'objet de l'apprentissage. Les modalités d'apprentissage et de transmission varient de façon très importante d'un métier à l'autre. Dans la situation de travail, le travail est considéré comme étant l'élément principal à apprendre et à transmettre. Il ne s'agit pas « *seulement de différences de lieu ou de contexte de travail, mais bien de métiers qui font l'objet même de l'apprentissage* » (Bourgois & Durand, 2012, p.40). A ce stade plusieurs éléments apparaissent intéressants concernant le concept de travail, comme les savoirs et les savoir-faire, le matériel et la technique, l'univers propre des représentations et des pratiques culturelles-langagières, comportementales, techniques qui conditionnent en profondeur le travail. Ce qui apparaît donc intéressant ce n'est pas seulement la nature et la légitimité des connaissances et des compétences acquises, mais aussi la nature et la légitimité des modalités de cette acquisition. Il est donc intéressant de souligner l'étroite relation entre l'apprentissage et le lieu de son déroulement ainsi que le lien qui les unie. Ainsi « *On s'intéresse au métier dans toutes ses dimensions : autant la nature de l'activité qui le caractérise, des environnements techniques, culturels et sociaux dans lesquels cette activité s'inscrit, que les modalités légitimes et effectives de transmission et d'apprentissage qui lui sont propres* » (Bourgois & Durand, 2012, p. 40).

Nous allons dans les paragraphes suivants tenter de mettre en lumière le processus de transmission du métier et les éléments qui favorisent l'apprentissage en situation de travail.

b. La transmission du travail : reproduction versus transformation.

Les pratiques et savoirs du métier transmis n'ont pratiquement pas évolué depuis des décennies, « *cette transmission mettait en scène un « maître » (le père), qui transmet en donnant à voir ce qu'il fait, et l'apprenti (le fils) qui apprend-reproduit-en regardant et en imitant* » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 48-49). En revanche, les travaux récents dans le domaine montrent des figures bien différentes de celles observées auparavant, et cela dans de nombreux domaines professionnels. Des métiers séculaires ont disparu en une ou deux générations ou se sont transformés. Le savoir des anciens n'est plus aujourd'hui d'aucune utilité et on assiste à l'émergence de métiers totalement nouveaux. Ou encore, dans un même métier, les modèles à transmettre se sont diversifiés et entrent en concurrence. En ce sens, selon le workplace learning, il ne s'agit donc pas d'un « *simple passage de flambeau unilatéral d'un émetteur à un récepteur. Si quelque chose du métier se transmet du maître à l'apprenti, ou de la communauté de pratique au novice, c'est dans la mesure où l'apprenant a opéré, au contact de ce que le maître lui a donné à voir, entendre et faire* ». (Bourgeois & Durand, 2012, p. 49).

Nous allons tenter de mettre en lumière les facteurs qui favorisent l'apprentissage en situation de travail

c. Facteurs d'apprentissage en situation de travail

Selon Bourgeois & Durand (2012), trois niveaux de facteurs favorisent l'apprentissage en situation de travail : des facteurs individuel, interpersonnel et organisationnel.

- ***Les facteurs individuels :***

Ces facteurs concernent deux aspects, le premier concerne l'engagement du sujet dans l'apprentissage et l'autre celui de l'accès aux ressources d'apprentissage :

- **L'engagement du sujet dans l'apprentissage** : ceci concerne les caractéristiques ayant une influence directe sur les processus d'apprentissage, et tout particulièrement dans la tâche : sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'autonomie, buts personnels, image de soi. En effet, les facteurs mis en évidence par les recherches sur l'engagement en formation et dans l'apprentissage correspondent à ceux mis en avant par les travaux sur l'engagement au travail. L'engagement est considéré comme « *issu d'une relation d'interdépendance entre l'individu et le social, l'individu étant issu d'une histoire porteuse de valeurs et croyances culturelles interprétées et négociées de manière individuelle* ». (Bourgois et Durand, 2012, p. 55). Ces négociations permanentes sont considérées comme un élément constitutif du sentiment d'identité et de celui d'avoir un but. L'individu utilise ainsi ses valeurs et croyances culturelles pour déchiffrer l'environnement et déterminer ce qu'il considère comme le définissant et le motivant dans son environnement. Le comportement et l'engagement individuel dans une activité, telle que l'apprentissage en situation de travail, résultent ainsi d'une négociation entre les subjectivités individuelles et les croyances et usages de l'environnement social de travail. Bourgois & Durand (2012), considèrent « *l'apprentissage en situation de travail comme une co-construction entre l'individu et la source d'apprentissage* ». (p. 55).

- **L'accès aux ressources d'apprentissage** : le deuxième niveau des facteurs individuels consiste à étudier les caractéristiques personnelles jouant un rôle indirect sur l'apprentissage, tout particulièrement celles qui conditionnent l'accès aux ressources d'apprentissage. Les auteurs soulignent, « *que pour apprendre en situation de travail il est indispensable avant tout d'avoir accès à ces ressources* ». (Bourgois & Durand, 2012, p. 55-56), le niveau d'expertise de l'employé et ses expériences antérieures de travail leur permettant d'accéder à des tâches complexes et variées et qui facilitent ainsi l'engagement dans l'apprentissage. Une recherche plus récente impliquant environ un millier d'employés et présentée par Kyndt, Dochy & Nijs dans un article publié en 2009 dans la revue Journal of Workplace Learning, approfondit cet aspect. Ces chercheurs montrent que nous ne sommes pas tous égaux vis-à-vis de l'accès aux ressources d'apprentissage, telles que des

feedbacks plus fréquents par la participation à des groupes de travail et des débriefings, des moyens d'apprentissage diversifiés par des expériences et des missions difficiles, un accès facilité à des sources d'information variées (bibliothèques, communautés de pratique, etc.). Ces engagements se réalisent en fonction des conditions favorables à l'apprentissage dont bénéficie l'apprenant-employé.

- ***Les facteurs interpersonnels :***

Ces facteurs concernent deux modalités, la première celle des interactions sociales et la seconde, celle de la psychological safety.

- **L'interaction comme source d'apprentissage**

En ce qui concerne le premier élément, les interactions de l'apprenant avec d'autres apparaissent comme un élément moteur très puissant de l'apprentissage au travail. En effet, l'interaction sociale avec les pairs, les supérieurs hiérarchiques, les clients, les formateurs, les tuteurs et autres accompagnateurs, est « *vue comme au cœur des processus d'acquisition des savoirs, savoir-faire et valeurs dans tous les métiers du monde. Ces interactions sont moteurs de l'apprentissage* » (Bourgois & Durand, 2012, p. 36). Comme le précisent les deux auteurs, « *les théories d'inspiration vygotskienne mettent davantage l'accent sur les vertus des interactions avec des partenaires plus expérimentés-collègues chevronnés, tuteurs, supérieurs hiérarchiques* » (p. 36). On insiste donc sur les effets positifs des interactions entre pairs, et plus généralement sur les interactions sociales au travail structurées sur le mode de la coopération plutôt que sur celui de la compétition. Par ailleurs, le workplace learning a largement repris à son compte la thèse de la psychologie culturelle et des néo-vygotskien « *ce qui est appris au travail par un nouveau venu dans un entreprise implique non seulement des savoirs et savoir-faire, mais également des valeurs, un langage, des codes culturels dont la maîtrise conditionnera la place et le rôle qu'il pourra prendre dans l'entreprise* ». (Bourgois & Durand, 2012, p. 36).

De ce fait, les recherches montrent qu'un environnement coopératif, plutôt que compétitif, est nécessaire : « *un environnement coopératif est présent si les personnes perçoivent leurs buts comme étant positivement interdépendants, c'est-à-dire si l'atteinte*

des buts de chacun est perçue comme dépendant de l'atteinte des buts des autres ». (Bourgois & Durand, 2012, p. 58). En revanche, quand les personnes perçoivent leurs buts comme négativement interdépendants, c'est-à-dire, lorsqu'elles sont persuadées que l'atteinte de leurs propres buts personnels est conditionnée par la non-atteinte des buts des autres, l'environnement est considéré comme compétitif. Un environnement compétitif se caractérise selon Bourgois et Durand « *par une évaluation sociale focalisée sur les compétences des uns et des autres, autrement dit, l'interaction interpersonnelle est polarisée, par la valorisation de sa propre compétence au détriment de celles des autres personnes* » (Bourgois & Durand, 2012, p. 59). Au contraire, dans un environnement coopératif, l'interaction est principalement centrée sur la résolution de la tâche ou du problème. Enfin, afin de réaliser cette coopération, il est nécessaire que les collaborateurs aient des compétences relationnelles permettant, d'une part, des échanges interpersonnels bienveillants et d'autre part, la résolution du problème. Cette gestion coopérative permet aux collaborateurs d'avoir la capacité à « *résoudre les conflits de manière coopérative en développant des compétences réflexives et en permettant une amélioration de leur performance* ». (Bourgois & Durand, 2012, p. 62).

- Le sentiment de sécurité psychologique:

La sécurité psychologique est définie comme « *une croyance consistant à considérer le collectif de travail comme non sanctionnant, dans le cadre de relations interpersonnelles pouvant engendrer des risques pour l'image personnelle du collaborateur* » (Bourgois & Durand, 2012, p. 62). Selon ces auteurs, dans un environnement de travail, l'employé est confronté à quatre risques majeurs concernant son image et qui empêcheraient l'apprentissage : être perçu comme une personne ignorante, incompétente, négative ou comme perturbatrice. Au contraire, croire que son environnement de travail est accueillant lors de ces prises de risques encourage des comportements facilitant l'apprentissage, tels que la recherche de feedback et d'aide en cas de difficulté, le partage d'informations, la discussion d'erreurs et l'expérimentation. En effet, la sécurité psychologique se manifeste dans le collectif du travail et cela permet de créer un environnement de travail bienveillant et que la peur d'être perçu comme ignorant, incompétent, négatif ou perturbateur n'est pas fondée, plus il est susceptible d'adopter des

comportements d'apprentissage. En effet, « *l'influence de la sécurité psychologique du collectif sur les comportements d'apprentissage cités auparavant (recherche de feedback et d'aide en cas de difficultés, partage de l'information, etc.), ces derniers influençant à leur tour la performance de l'équipe* » (Bourgois & Durand, 2012, p. 63).

De plus, la sécurité psychologique joue un rôle de médiateur entre le support organisationnel, et plus précisément le coaching du chef d'équipe, et les comportements d'apprentissage. Autrement dit, les conditions contextuelles n'ont pas d'impact direct sur les comportements d'apprentissage : le soutien du chef envers son équipe influence la croyance en un collectif psychologiquement bienveillant, ce qui permet aux collaborateurs de manifester leur doutes, de partager au sujet d'erreurs commises, se demander un feedback, etc. Ces résultats montrent le rôle important que la sécurité psychologique joue dans les processus d'apprentissage, d'autant plus que le sentiment d'efficacité du collectif n'influence pas les comportements d'apprentissage avec la même intensité que la sécurité psychologique. A partir de ce qui précède et en partageant la réflexion de Bourgois & Durand (2012), nous pouvons considérer que le collectif de travail se croit capable d'apprendre : il est important que ses membres partagent un sentiment de sécurité en cas d'erreur pour pouvoir apprendre. Dans le même sens, il ne suffit pas que l'organisation fixe des buts atteignables et stimulants pour motiver le collectif à apprendre.

Il est nécessaire de travailler dans un environnement coopératif dont les acteurs, et plus particulièrement le chef d'équipe, font preuve de compétences prosociales afin d'assurer des relations interpersonnelles de confiance et respectueuses, ainsi que des dynamiques informelles entre les collaborateurs. D'autre part, il est tout aussi indispensable que le contexte organisationnel soit soutenant. L'on retient que ces éléments montrent le rôle important que le sentiment de sécurité psychologique joue dans le processus d'apprentissage non seulement collectif mais aussi individuel. Il s'agit de favoriser l'apprentissage de l'apprenant employé par la possibilité de partager ses erreurs et ses difficultés, lui permettant ainsi la recherche d'aide et de feedback auprès des collègues.

- ***Les facteurs organisationnels : un environnement organisationnel soutenant***

Comme l'expliquent Bourgeois & Durand (2012), la littérature souligne largement l'importance de la qualité du management et du soutien organisationnel, ainsi que le rôle de l'environnement matériel et technique sur les apprentissages en situation de travail. Concernant la qualité du management, un certain nombre de comportements sont attendus dans ce cadre, d'abord, « *une gestion « coopérative » des conflits suppose la capacité du management à formuler des objectives réellement coopératifs pour les collaborateurs, à encourager l'échange d'information dans un but de partage et non de compétition, ainsi que l'acquisition de compétences prosociales* » (Bourgeois & Durand, 2012, p. 66). Ces compétences interpersonnelles permettant aux collaborateurs de ne pas appréhender de sanction face à des erreurs. Ce type de management est possible uniquement si l'organisation le permet. A ce stade, il est nécessaire que l'organisation soutienne l'apprentissage en situation de travail en permettant des espaces d'échanges informels entre collaborateurs ; en ne sanctionnant pas systématiquement l'erreur mais en encourageant le partage d'erreurs dans un but d'apprentissage. Ceci favorise à traiter l'erreur de manière collective et à faciliter l'accès et la circulation d'informations pour que celles-ci aussi soient partagées.

Après avoir expliqué la place de l'apprentissage en situation de travail, nous nous intéressons à mettre en lumière les compétences professionnelles comme un enjeu principal de la professionnalisation.

4. Les compétences professionnelles

La notion de compétence fait l'objet d'approches très variées, elle est utilisée dans différents champs disciplinaires comme, la didactique professionnelle, la psychologie sociale, la linguistique, les sciences sociales et les sciences de l'éducation. En effet, plusieurs éléments constituent la notion de compétence dans le champ de sciences de l'éducation. Les auteurs Jonnaert, Ettayebi & Defise (2009, p. 62) expliquent ce qu'est une compétence :

1. Une compétence est toujours associée à une situation, à une famille de situations ainsi qu'aux champs d'expérience d'une personne, ou d'un collectif de personnes ;
2. Une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ; une personne ou un collectif de personnes sont toujours déclarés compétents après le traitement de la situation ;
3. Une compétence n'est pas prédictible et ne peut donc être définie a priori ; elle est fonction d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de leur compréhension de la situation, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation, des ressources dont elles disposent, des contraintes et des obstacles qu'elles rencontrent dans cette situation, de leurs champs d'expériences.

En s'appuyant sur les éléments précités relatifs à la compétence, Jonnaert & al (2009, p. 63) proposent une définition de celle-ci : « *la compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé, ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement* ».

Ces auteurs soulignent qu'une compétence se précise à travers :

1. Un contexte ;
2. Une personne ou un collectif de personnes ;
3. Un cadre situationnel : une situation et sa famille de situations ;
4. Un champ d'expériences vécues antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations presque isomorphes à la situation en cours de traitement ;
5. Un cadre d'actions : des catégories d'actions incluant un certain nombre d'actions mises en œuvre par une ou plusieurs personnes dans cette situation ;

6. Un cadre des ressources : des ressources utilisées pour le développement de la compétence ;
7. Un cadre d'évaluation : des résultats obtenus, des transformations observées dans la situation et sur les personnes, et des critères qui permettent d'affirmer que le traitement de la situation est achevé, réussi et socialement acceptable.

En effet, la notion de compétence est en lien avec la problématique de la formation professionnelle, la formation ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes essentielles pour occuper un emploi, « *les situations du travail étant désormais appréhendées comme des situations de résolution de problème* ». (Audigier, Tutiaux-Guillon & Perrenoud, 2008, p. 113). Il faut donc repenser les dispositifs de la formation professionnelle et de la formation continue de manière à valoriser et faire évoluer les compétences. L'usage de la notion de compétence peut être donc proposé à des contextes de formation diversifiés. Pour mieux clarifier cette notion de compétence et toujours en lien avec notre étude consacrée à la formation en Master professionnel, nous nous intéressons à la compétence dans le cadre de la formation des adultes.

a. La compétence en formation professionnelle

Les modalités de formation qui répondent aux besoins des adultes en situation de travail s'éloignent du modèle scolaire traditionnel. Afin de mieux adapter les contenus d'enseignement aux situations de la pratique professionnelle, les formateurs ont privilégié le concept de compétence puisque celle-ci permet de faire le lien entre le savoir et le travail. Selon Barbier (1996, 223) « *la notion de compétence est une notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu* ». Elle permet également de désigner à la fois les types de savoirs et leurs modalités de structuration permettant à une personne d'atteindre efficacement les buts qu'on lui a convoqués. Selon Audigier & al (2008, p. 116) « *le développement de compétences chez l'adulte est apparu étroitement relié aux rapports entre savoirs et agir* ». Cela nous amène donc à réfléchir sur les rapports qu'entretiennent les savoirs théoriques avec les savoirs pratiques et de comprendre les rôles que pourraient jouer ces savoirs théoriques dans la pratique.

En effet, « *la compétence réside essentiellement dans la capacité à résoudre les problèmes que pose la pratique, ce qui suppose à la fois un investissement des connaissances dans l'action et une formalisation des savoirs issus de la pratique* » (Audigier & al., 2008, p. 116). En effet, la réussite des individus ne réside pas seulement dans les savoirs qu'ils acquièrent, mais aussi dans les savoirs réunis par la formation et par l'expérience qui constitue un axe essentielle dans cette réussite. Ainsi, la formation « *doit-elle avoir pour but d'apprendre à transformer des savoirs de toutes sortes, notamment les savoirs formalisés issus des disciplines, en savoirs d'action* » (Audigier & al., 2008, p. 116). Pour ce faire, il est intéressant de structurer la formation non seulement sur l'organisation académique des savoirs mais aussi sur l'action pratique et le travail professionnel. A ce stade la notion de compétence nous apparaît pertinente dans les programmes d'études et c'est ce que nous allons aborder dans ce qui suit.

b. La notion de compétence dans les programmes d'études

La notion de compétence est privilégiée comme concept clé pour élaborer les programmes d'études. Le plus souvent, les programmes par compétences s'inscrivent dans un vaste mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui présente des liens avec l'évolution de l'organisation du travail. Au-delà des programmes par objectifs, les programmes par compétences comme le précisent certains auteurs⁸, mettent l'accent sur l'importance de faire le lien entre les compétences chez l'apprenant et les compétences requises chez l'enseignant. De ce fait, il est important donc « *d'établir une distinction entre l'approche par compétence comme méthodologie d'élaboration des curriculums et l'approche par compétence comme expression de visées de formation plus intégrées* » (Audigier & al., 2008, p. 125). Dans cette perspective, adopter le langage des compétences ne permet pas seulement de reformuler des programmes mais permet d'autres conceptions de l'apprentissage.

Au sens large, « *la notion de compétence fait aujourd'hui l'objet d'une définition relativement consensuelle: un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources, tant internes qu'externe* ». (Allal, 2000 ; Carbonneau et

⁸ Liste des auteurs (Conseil supérieur de l'éducation, 2003- 2004 ; Lessard, 2005 ; Paquay, 1994 ; Perrenoud, 1999 ; MEQ, 2001) cités par Audigier, F et Tutiaux-Guillon, N & Perrenoud, PH. (2008). *compétences et contenus* : Edition De Boeck Université p. 128.

Legendre, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Le Boterf, 2001 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997, 1998 ; Rogiers, 2000 ; Tardif, 2006). Le savoir acquis en contexte de formation ne prend sens qu'à la lumière de la situation dans laquelle il est conçu. Il faut donc mettre en lumière le rôle des situations qui contribuent essentiellement à donner un sens aux compétences, « *et l'importance d'être en mesure d'utiliser adéquatement, en contexte, les savoirs formellement acquis* ». (Audigier & al., 2008, p. 126). Le développement de compétences dépend des situations dans lesquelles ils sont mobilisés.

Après avoir expliqué le concept de compétence dans le contexte de la professionnalisation, nous allons mettre en lumière dans ce qui suit le concept de référentiel de compétences à l'université et son rôle.

c. Les référentiels de compétences à l'université

La notion de référentiel telle que la définissent Postiaux, Bouillard et Romainville (2010), est entendue comme « *un cadre collectif, une organisation d'un réel partagé par un groupe d'individus concernés par la formation qu'il décrit* » (p.18).

A la suite de Chauvigné, Demillac, Le Goff, Nagels & Sauvaget (2008), nous distinguerons trois niveaux de définition du référentiel du point de vue de son usage :

- *Le référentiel de compétences comme « descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin d'une formation ou d'une partie de formation ».* (ibid, p. 19)

- *Le référentiel de formation met en correspondance le référentiel de compétences avec l'organisation de la formation. Dans certains cas, il décompose les compétences en sous-compétences appelées parfois capacités ».* (ibid, p. 19).

- *« Le référentiel de validation (ou d'évaluation ou de certification) est également une déclinaison du référentiel de compétences et apporte des informations quant à la manière d'évaluer les acquis de l'étudiant et donc donne un cadre pour confirmer ou infirmer l'atteinte des compétences visées. Il peut également intégrer des niveaux de spécification de ce qui sera évalué, c'est-à-dire, il est comme un*

indicateur pour ce qui sera pris en compte pour témoigner de l'acquis ». (ibid, p. 19).

Concernant les rôles des référentiels Postiaux, Bouillard et Romainville (2010), envisagent 5 rôles principaux :

- Premièrement, le référentiel comme outil institutionnel, recouvre les actions suivantes : aider à l'évaluation de la qualité ; anticiper une procédure d'accréditation et évaluer le programme au regard de la profession cible.
- Deuxièmement, le référentiel comme outil de réforme de programme, recouvre les actions suivantes : organiser le changement et fournir un cadre pour une politique de réforme et être un levier pour le changement.
- Troisièmement, le référentiel comme outil pédagogique recouvre les actions suivantes : aider à la formulation des objectifs, outiller le passage aux méthodes actives, aider à l'évaluation des apprentissages, aider à mieux certifier et formaliser le contrat didactique.
- Ensuite, en tant qu'un outil de management, il recouvre les actions suivantes : passer de l'individuel au collectif et développer une vision partagée de la formation, outiller la réflexion globale des enseignants, fournir un cadre d'accueil des nouveaux enseignants et se présenter comme un guide.
- Enfin, considéré comme un outil de communication, le référentiel recouvre les actions suivantes : trouver un langage commun entre enseignants, annoncer le contrat didactique, informer les futures étudiantes sur les finalités du programme, informer et contractualiser le partenariat avec les entreprises dans le cadre des stages notamment, permettre la comparaison des formations et promouvoir une image. Pour conclure, le rôle possible d'un référentiel nous semble un outil structurant susceptible d'aider les équipes à clarifier leurs attentes par rapport à un référentiel.

CHAPITRE III

LA PROFESSIONNALITÉ ÉMERGENTE

La construction d'une professionnalité en formation en alternance constitue un enjeu fondamental pour les stagiaires. Nous allons préciser ce concept dans les lignes qui suivent.

1. Le concept de professionnalité émergente

Selon Jorro (2011), la professionnalité émergente est la caractéristique de tout professionnel qui cherche à se développer professionnellement, à se perfectionner pendant l'activité professionnelle en faisant l'expérience de tâtonnements qui conduisent à des restructurations du soi professionnel. En effet, elle suppose une « *première construction d'un soi professionnel pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail. Elle renvoie également à la construction renouvelée d'un soi professionnel pour les acteurs qui ont déjà une expérience* » (Jorro, 2011, p. 9).

Dans le contexte socio-économique la professionnalisation constitue un enjeu de première importance. La professionnalité émergente se distingue de la professionnalité qui indique une forme accomplie d'activité professionnelle. Comme le souligne Wittorski (2007), « *la professionnalité est désignée socialement comme étant composée de compétences, de capacités, de savoirs, de connaissances et d'identités reconnus par une organisation ou un group professionnel comme étant les caractéristiques d'un « vrai » professionnel* » (Wittorski, p. 91). Or, le concept de professionnalité émergente indique un processus de construction sur lequel travaille un stagiaire, un professionnel en recherche de renouvellement ou de repositionnement.

A partir de cela, il est intéressant pour que l'activité d'un stagiaire prenne le caractère professionnel, d'identifier des savoirs en cours de construction et qui demandent encore d'être reliés à d'autres composantes identitaires, sociales, institutionnelles. En effet, l'engagement d'un stagiaire sur un terrain de stage suppose également « *l'interaction de connaissances sur soi, de connaissances sur autrui, de connaissance institutionnelles et*

organisationnelles, de compétences sociales, de compétences et de gestes professionnels, de savoirs tacites, de confiance en soi, de prise de risque quand il s'agit de développer une activité nouvelle pour l'institution d'accueil ». (Jorro, 2011, p. 9).

Après avoir présenté le concept de la professionnalité émergente, nous allons aborder dans ce qui suit les indices de cette professionnalité.

2. Saisir la professionnalité émergente par le biais d'indices

Selon Jorro (2014), le concept de professionnalité émergente permet d'éclairer les modifications successives vécues par l'individu dans le sens d'une construction professionnelle. De ce fait, la professionnalité émergente d'un acteur peut être étudiée à partir des processus de développement professionnel, en mobilisant des dimensions identitaires, opératoires, éthiques, relationnelles, vécues par un débutant ou par un praticien qui chercherait à évoluer dans son exercice professionnel. « *La professionnalité émergente d'un acteur englobe les éléments constitutifs du développement professionnel- de la construction d'une identité professionnelle à l'incorporation de compétences et de gestes professionnels- ainsi que les aspects éthiques et déontologiques de la profession concernée* » (Jorro, Brocal & Postiaux, 2013, p. 76). Ce concept met en lumière des processus intermédiaires qui participent pleinement à la construction d'une professionnalité.

En effet, l'intérêt de l'accompagnement de l'acteur dans ses processus de transformation apparaît intéressant afin d'identifier les indices qui informent sur les changements vécus. Indices que chercheront à interpréter le formateur universitaire et le professionnel sur le terrain de stage. Bélair (2011) identifie trois grandes orientations pour travailler autour de la professionnalité émergente : l'exercice du métier, l'investissement de la personne au travail et la confiance en soi. La mise au jour d'indices de professionnalité émergente constitue un enjeu de discussion et de réflexion partagée entre formateurs et novices dans un champ professionnel précis.

Dans une démarche d'accompagnement professionnel, il semble indispensable de tenir compte des indices de professionnalité. Dans ce cadre, au niveau de la professionnalité émergente, il est constaté qu'un des enjeux essentiels de la formation est

de constituer l'identité professionnelle en faisant émerger des positionnements professionnels qui prennent en compte les valeurs propres du stagiaire, celles de l'organisation dans laquelle il travaille et celles des bénéficiaires. A travers leurs projets professionnels et les valeurs qui les animent, les stagiaires seront à même de confronter leurs représentations du métier avec ses conditions d'exercice dans le cadre des stages. Dans ce cas, le futur novice évolue d'une posture d'étudiant vers celle de stagiaire renforçant ainsi une position d'acteur professionnel de plus en plus autonome.

Les acteurs qui participent à cette construction professionnelle identitaire sont les bénéficiaires, les référents de stage, les enseignants et les pairs. L'enseignant formateur joue un rôle essentiel dans ce processus, il interroge « *la pertinence des pratiques, en apportant des éléments visant la conceptualisation de celles-ci et en mettant en évidence des invariants opératoires permettant le transfert à d'autres contextes professionnel* » (Jorro & al., 2013, p.78). Il soutient le processus de construction identitaire en mobilisant les tensions identitaires vécues liées à l'image que le stagiaire porte de lui-même dans le métier et à celle qui lui est renvoyée par ses pairs, son référent de stage et les bénéficiaires. Il essaye de faire émerger le positionnement professionnel qui est considéré comme un indice caractéristique d'une professionnalité émergente.

Selon Jorro *et al* (2013), les situations de formation qui permettent de repérer ces indices sollicitent la réflexivité du stagiaire, l'analyse de pratiques vécues, observées et filmées ou en situation d'analyse de l'activité professionnelle. Cela par le biais d'entretiens d'autoconfrontation ou encore lors de démarches écrites de récits d'expériences, de biographies professionnelles et de constitution de portfolio de développement professionnel. Ce dernier passage laisse en effet la possibilité de travailler sur les traces laissées par les professionnels.

Dans le champ professionnel, l'existence de ces indices de professionnalité qui concernent les activités qui constituent le cœur de métier ou qui se rapportent à la façon dont le professionnel s'affirme dans le métier, sont considérées parmi les premières préoccupations pour repérer la construction d'une professionnalité. Ces indices importent dans la démarche de l'évaluation de la professionnalité émergente et c'est ce que nous expliciterons dans les paragraphes suivants.

3. Les objets d'évaluation de la professionnalité émergente

Selon Jorro, Brocal & Postiaux (2013), l'évaluation de la professionnalité émergente repose sur des dimensions complémentaires entre les attentes académiques, caractéristiques des lieux de formation, et les attentes professionnelles des lieux de stage. Ces attentes supposent des processus d'explicitation de ce que représente la professionnalité en construction pour un formateur, un référent professionnel, un responsable de formation et un stagiaire. Les échanges et les dialogues qui pourraient se construire entre ces divers acteurs sont déterminants pour l'étudiant dans ses études. L'évaluation de la professionnalité émergente prend en considération les dimensions constitutives du développement professionnel comme les changements identitaires, les recours à la pratique réflexive, les capacités de décentration et d'auto-évaluation.

Dans ces dernières années, le portfolio constitue un des moyens d'évaluer les traces de professionnalité émergente. Il se définit comme « *un assemblage finalisé de traces d'apprentissage* » (Allal & Wegmuller, 1998). Du point de vue de l'évaluation de traces d'une professionnalité émergente, le portfolio permet de mettre en évidence l'évolution et les progrès de l'acteur. Parce qu'il implique la participation de l'acteur dans la sélection des traces pertinentes en fonction de certains critères. Selon Bélair & Van Nieuwenhoven (2010), il met en lumière la réflexion de l'acteur sur ses processus d'apprentissage et de son développement professionnel. En ce sens, le portfolio permet l'évaluation du rapport à la professionnalité visée.

L'enseignant-formateur joue un rôle aussi dans l'évaluation de la professionnalité émergente. Selon Jorro, Brocal et Postiaux (2013), il joue un double rôle, celui d'accompagnateur du développement de la professionnalité et celui d'évaluateur, puisqu'il est concerné par la responsabilité de la certification. En outre, le rapport entre étudiant-stagiaire et formateur est significatif car c'est dans ce dernier que le stagiaire se reconnaît et de ce fait engage et accepte des transactions identitaires. De plus le formateur gagne en légitimité aux yeux du stagiaire grâce aux expériences professionnelles qu'il serait capable d'acquérir sur le terrain et donc au travers d'une identité professionnelle partagée.

Par ailleurs, le référent de stage joue également un double rôle mais à l'inverse du formateur, car le poids de son évaluation reste limité étant donné qu'au final c'est à

L'institution de formation que revient l'attribution de la certification. Par ailleurs, il est assez rare qu'un référent de stage évalue les actes et attitudes professionnels d'un stagiaire de manière tellement négative que cela aboutisse à un échec. Souvent les référents de stage ont du mal à exprimer sincèrement au stagiaire leurs avis sur ses compétences professionnelles et lui renvoyer des feedbacks négatifs. D'une part, ils considèrent que le stagiaire est en devenir professionnel ; d'autre part, au cours de la formation, le stagiaire est devenu un pair, voire un jeune collègue et dès lors les transactions identitaires changent de nature. Pour le stagiaire, son référent est celui à qui il va s'identifier dans un premier temps, pour ensuite s'en différencier et se définir sa propre identité professionnelle, contextualisée en fonction de l'organisation dans laquelle il travaille et de ses pairs. Le référent de stage est *in fine* « l'autrui significatif » qui joue un rôle majeur dans la construction de l'identité professionnelle du stagiaire.

Après avoir abordé les objets d'évaluation de la professionnalité émergente, il nous apparaît intéressant de présenter le concept de l'identité professionnelle comme une dimension constitutive de la professionnalité émergente.

4. La professionnalisation et l'identité professionnelle

Diverses situations peuvent contribuer à construire l'identité professionnelle. L'entrée dans un processus de professionnalisation est l'un des moyens de transformation, d'entretien, de confirmation ou de reconstruction identitaire. C'est-à-dire, qu'elle joue transformateur puisque les personnes concernées sont insatisfaites de leur identité professionnelle. Cette insatisfaction vient du fait qu'il existe un écart entre l'identité acquise et l'identité visée. Pour cela, l'engagement dans une démarche de professionnalisation permet de réduire l'écart constaté entre « *les compétences acquises dans le cadre de la professionnalité actuelle et les compétences requises par la nouvelle professionnalité visée* ». (Wittorrski et Sorel, 2005, p. 152).

De l'autre côté, elle se présente comme un moyen d'entretien identitaire quand il s'agit d'une situation dans laquelle les personnes concernées sont satisfaites de leur professionnalité actuelle et également de l'identité professionnelle qui en résulte. « *Elles ne*

cherchent pas à les transformer ou à les modifier, mais, bien au contraire, à les consolider et à les entretenir » (Wittorski et Sorel, 2005, p. 152). Dans ce cas la professionnalisation apparaît comme une façon efficace pour éviter tout écart possible résultant des changements technologiques ou organisationnels. A partir de cela, les individus cherchent par les démarches de professionnalisation qu'elles empruntent, à « *rester à jour, à ne pas être prises de court et dépassées par les événements et les changements en question* » (Wittorski et Sorel, 2005, p. 152). « *Les enjeux que représente la professionnalisation pour les individus s'expriment, dans les faits, sous la forme d'une quête [...] d'identité dans la sphère sociale* » (Wittorski, 2007, p.24). Selon Thomas (2010), en sociologie, précisément, il s'agit depuis plusieurs années de « *crise des identités* », et notamment des « *identités professionnelles* ». Claude Dubar, qui a consacré un ouvrage à la notion de socialisation en termes de construction des identités sociales et professionnelles, explique ainsi que « *les identités professionnelles tendent désormais à être bricolées par les individus en fonction de leurs trajectoires professionnelles* » (Ricoeur, 2005, p.64).

4.1. Le stage et l'identité professionnelle

L'expérience de stage a des incidences au niveau de l'identité de l'individu. Dans le cadre d'un master le stage joue un rôle dans l'orientation professionnelle. Il permet à l'étudiant de déterminer sa future profession. Dans ce cas, il permet de construire son identité sociale, qu'il mène à travers une ou plusieurs explorations dans le monde du travail. Mais l'expérience de stage le conduit à entrer dans une espace-temps intermédiaire dans lequel il est conduit à se positionner et à construire des processus d'identification. « *Entre étudiant et salarié, entre membre de l'équipe et « visiteur » temporaire, acteur ou observateur, le stagiaire se situe dans l'antichambre du monde du travail, ni tout à fait extérieur ni tout à fait inséré dedans* » (Thomas, 2010, p. 14). De fait, le stage peut provoquer un problème d'identité et d'identification pour le stagiaire lui-même ou de la part des personnes qui sont en contact avec lui. Donc, par rapport aux objectifs et aux ambitions de l'expérience du stage, cette ambiguïté de statut pose une question appartenant au vaste champ des sciences humaines, celle de la reconnaissance. Selon Thomas (2010), la question du statut du stagiaire et de son intégration au sein de la structure qui l'accueille

pouvait se rapprocher des problématiques engagées dans ce parcours de la reconnaissance exposé par Ricoeur (2005), il divise cette reconnaissance en étapes. Nous allons présenter la première étape celle de la reconnaissance comme identification.

a. La reconnaissance comme identification

La quête d'identité de l'étudiant-stagiaire suivant une formation professionnalisante est d'autant plus prégnante qu'elle déterminera sa capacité à agir sur le terrain professionnel.

Selon Ricoeur (2005) deux procédés sont évoqués, différents, mais complémentaires, de la « reconnaissance-identification » : d'une part « distinguer », à la manière d'un éclaircisseur afin de mettre fin à la confusion de l'idée « reçue » et distinguer le « vrai du faux ». D'autre part, « relier », consistant à faire la liaison entre une connaissance précédente et une nouvelle réalité. Appliqué au stagiaire, cela détermine son rapport à l'environnement de la structure qui l'accueille, et aux professionnels avec qui il est en contact. Il fait simultanément la distinction entre les idées qu'il avait préconçues d'un métier ou secteur d'activité et la réalité des faits, et relie ses connaissances théoriques à la pratique de l'entreprise.

b. Se reconnaître soi même, et se sentir « capable d'entrer en action »

Selon Ricoeur (2005), la deuxième étape du parcours de la reconnaissance concerne la reconnaissance de soi-même en tant qu'individu. Selon cette étape il faut bien sûr être « capable », mais aussi se reconnaître comme tel. Ricoeur évoque trois phases de reconnaissance de soi : le pouvoir faire, le pouvoir dire et le pouvoir se raconter. Le « pouvoir faire » semble *a priori* l'objectif le plus évident d'un stage, qui s'inscrit dans un processus d'acquisition de compétences. Mais il s'agit également souvent d'une nécessité d'attestation des capacités, notamment lors de stage de type « perfectionnement ». L'étudiant, aux portes du monde du travail, doit être capable de dire « je peux », et le stage le lui permet en appuyant sa parole par une expérience inscrite sur le rapport de stage et sur son CV. Dans le cadre des stages effectués, de formation tel que les masters professionnels, un rapport de stage est souvent exigé. Ce rapport peut même s'inscrire dans

un travail de recherche plus large, encourageant l'étudiant à penser son expérience de la manière la plus critique possible. « *Si l'on admet le stage comme un parcours de la reconnaissance, son compte-rendu rédigé par l'étudiant-stagiaire fait partie intégrante du dit parcours. Il oblige l'étudiant à appréhender sa propre acquisition de compétence « autrement », encourageant l'expression du « je peux » et la reconnaissance de lui-même comme être capable* » (Thomas, 2010, p. 16).

En effet, comme le stage se déroule dans un lieu autre, étranger et risqué, les enjeux identitaires sont donc importants. Cette dimension identitaire se manifeste précisément dans les rapports de stage, comme le souligne (Merhan, Ronveaux & Vanhulle), « *l'analyse des rapports de stage montre que cette production discursive repose sur une implication, voire une sur implication de la part des étudiants, mettant manifestement en jeu des processus identitaires importants* ». (Merhan & al., 2007, p.211). Dans ces rapports, les étudiants expliquent et critiquent fréquemment leurs expériences. Certains étudiants considèrent que la réalisation du passage entre l'université et le monde du travail n'est pas simple. « *leur formation en alternance qui vise une maîtrise et une culture spécifique les sort d'un modèle disciplinaire, académique et constitue assurément une difficile mise à l'épreuve de leur identité faite de résistance, d'ambivalences et d'efforts pour construire de nouveaux repères* ». (Merhan & al., 2007, p.211). De ce fait, le stage est ainsi source de questionnement, de doutes, de tensions conflictuelles, même s'il s'effectue dans un contexte favorable à leur intégration. Et ceci pose la question du sentiment de compétences de ces étudiants-stagiaires, en sollicitant bien sûr leur identité professionnelle.

Certains écrivent, par exemple⁹, que leur jeune âge (entre 20 et 25 ans) est source d'incertitude voire de déstabilisation identitaire : « j'ai souvent l'impression – à tort ou à raison – que mon jeune âge est un obstacle majeur à la profession que je suis en train d'apprendre, l'idée que je puisse « manquer d'expérience pour mener à bien mon activité professionnelle me perturbe et est capable de me déstabiliser au plus profond de moi-même ». Par ailleurs le regard et le jugement des collègues ou des tuteurs joue un rôle important : « dans ma situation de stagiaire, je me suis senti plein de doute et inférieur dans la relation avec ma responsable de stage qui elle seule est compétente ». « En stage, j'ai très vite éprouvé de la difficulté à me placer où me tenir ? Comment me tenir ? Quel

⁹, Exemples situés par les travaux de Merhan, F., Ronveaux, CH., Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. De boeck. P. 211

jugement si je fais ceci ou cela ? ». Nous constatons également dans les rapports de stage que les contextes de travail rencontrés corresponde soit aux conflits relatifs la prise au rôle à tenir en situation soit au sentiment d'inefficacité voire d'inutilité vécu sur un mode critique, par exemple¹⁰ : « Ma plus grande difficulté durant mon stage a été de définir mon rôle et de me faire repérer comme stagiaire « formatrice ».

Au contraire, d'autres étudiants expérimentent une reconnaissance de leur rôle professionnel qui porte des tensions non moins éprouvantes, ainsi le sentiment de responsabilité au regard de la mission paraît grand. Un étudiant constate par exemple¹¹ : « dans mon stage, si l'erreur voyait le jour, non seulement elle était amenée à disparaître au plus vite mais ses répercussions pouvaient avoir des conséquences que je n'aurais pas même imaginées ». Les milieux professionnels attendent des étudiants universitaires des résultats opérationnels dont les enjeux peuvent être importants.

Selon Beckers (2007), nous pouvons conclure que dans le contexte d'une formation professionnalisante, « *c'est l'identité professionnelle qui est plus particulièrement visée* » (p. 142). Elle est envisagée ici comme « *produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers* ». (ibid, p. 142).

Dans ce qui précède, nous avons tenté de définir le concept de la professionnalité émergente et de mettre en lumière ses indices et les objets qui jouent un rôle dans la démarche de l'évaluation. Nous allons nous intéresser dans le chapitre suivant à l'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle et qui est au cœur de notre étude.

¹⁰ Merhan, F., Ronveaux, CH., Vanhulle, S, ibid., p.211

¹¹ Merhan, F ; Ronveaux, CH, Vanhulle, S, ibid., p. 212

CHAPITRE IV

L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION SUPÉRIEURE ET PROFESSIONNELLE

Selon Allal (2013), l'évaluation à l'université concerne plusieurs démarches. Outre l'évaluation traditionnelle des acquis et des productions (mémoire, thèses) des étudiants, l'évaluation des enseignements par les étudiants, l'évaluation des programmes et dispositifs de formation coexistent à côté de l'évaluation des publications des enseignants, l'évaluation des groupes de recherche et des laboratoires. Nous aborderons plus particulièrement dans ce chapitre l'évaluation dans la formation supérieure professionnelle. Ainsi, nous allons présenter dans un premier temps le concept d'évaluation et ses objectifs dans l'enseignement supérieur.

1. Le concept « évaluation »

Selon De Ketele (1993), l'évaluation consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables, à les mettre en relation avec des critères en vue de prendre une décision.

Nous proposons dans un premier temps un schéma récapitulant l'action d'évaluer :

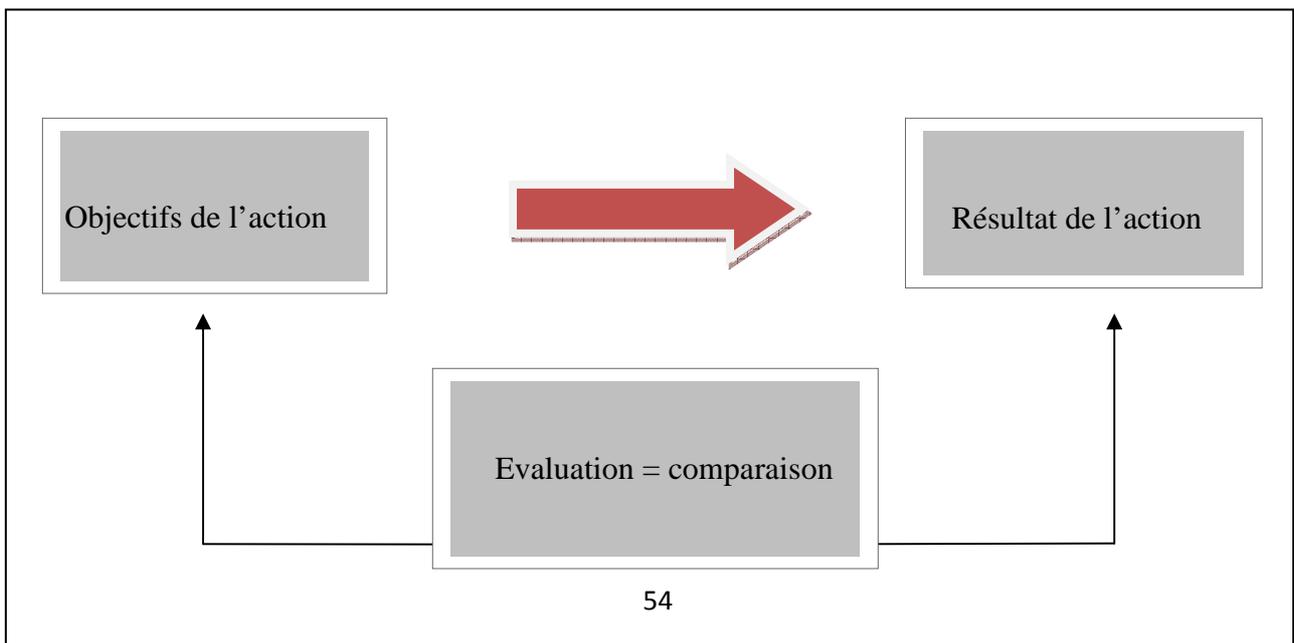


Figure 3: L'action de l'évaluation

Selon le schéma précédent, l'évaluation consiste à comparer le résultat attendu à celui qui est réellement obtenu. Or, du point de vu du développement professionnel, le résultat est plus difficile à apprécier car les styles professionnels des acteurs sont différents.

2. L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle

2.1. L'évaluation : un concept en évolution

Selon Jorro (2011), l'évaluation en formation prend de l'importance. En effet, tel qu'il a été conçu le projet européen d'économie de la connaissance et sa traduction en terme de formation amène tout individu à piloter ses apprentissages, à identifier ses points d'appui, à travailler au développement de ses compétences.

Cette évaluation « porte généralement sur les connaissances et les compétences acquises par les étudiants au terme de la formation, mais aussi, dans certains cas, sur les démarches d'apprentissage des étudiants, leurs postures et leurs attitudes, voire leurs modes d'interaction sociale face à un objet d'apprentissage » (Allal, 2013, p.22-23).

En général, la majorité des étudiants du premier cycle associe l'apprentissage à la mémorisation et à la rétention d'informations car les types des examens consistent aux formes classiques qui exigent la restitution de connaissances (Romainville, 1993). D'autre part, comme le souligne Romainville (2006), de nombreux enseignants envisagent l'évaluation comme un moyen visant à éliminer les étudiants les plus faibles ou les moins assidus, sans chercher à assurer une véritable validation des acquis liés aux objectifs de formation. L'examen sert alors à évaluer « *ce que l'étudiant a cru bon d'apprendre* » (Allal, 2013, p.24).

Cependant, de nombreuses transformations ont vu le jour au cours des 20 dernières années et a permis de considérer l'évaluation des acquis comme un pont constructif entre les processus d'apprentissage des étudiants qui sont la finalité de la formation et les processus d'enseignement qui en sont le moyen.

A ce stade, « *Il est très largement admis que les objectifs d'un enseignement universitaire doivent préciser les connaissances et les compétences que les étudiants devront acquérir au terme de l'enseignement* » (Allal, 2013, p. 24). En effet, les objectifs formulés par l'institution ou par l'enseignant doivent permettre à l'étudiant de mieux organiser ses efforts d'étude et sa préparation aux évaluations. Actuellement, il existe une forte tendance vers la définition d'objectifs de formation universitaire non pas en termes d'accumulation de connaissances mais de développement de compétences qui relient et donnent sens à un ensemble de connaissances.

Après avoir explicité les mécanismes d'évaluation et son évolution, nous nous proposons d'aborder dans ce qui suit les modalités de l'évaluation intégrée en formation supérieure et professionnelle.

2.2. Les modalités de l'évaluation en formation supérieure et professionnelle

Dans la formation supérieure et professionnelle, l'évaluation correspond à interroger non seulement les contenus des savoirs transmis mais aussi leurs modes d'acquisition. De ce fait, cette approche évaluative est de type formatif. En tant qu'évaluation intégrée à l'apprentissage, elle « *apparaît alors comme un processus d'accompagnement qui réfléchit les réussites et les difficultés rencontrées par l'apprenant dans le but de lui permettre de réguler ses stratégies d'apprentissage* ». (Jorro, 2011).

A partir de cela, nous allons éclairer dans ce qui suit les modalités de l'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle.

1.2.1. Une évaluation favorisant la réflexion métacognitive de l'étudiant

La dimension métacognitive de l'évaluation constitue un enjeu d'apprentissage pour l'apprenant. « *Il est de plus en plus admis que la formation universitaire doit aider l'étudiant non seulement à acquérir des connaissances et compétences mais aussi la*

capacité à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage » (Allal, 2013, p. 27). Il est possible de concevoir des activités et des outils d'évaluation qui favorisent la réflexion de l'étudiant sur ses démarches d'apprentissage (« comment je m'y prends... »), son degré d'acquisition des compétences visées par la formation (« ce que je maîtrise, ce que je dois améliorer... »), sa connaissance des ressources à disposition et sa capacité à les exploiter pour avancer dans son apprentissage (« où chercher, comment tirer parti de ... »).

1.2.2. L'évaluation formative

L'évaluation formative des élèves et des apprentissages selon Scallon (1988, p. 70), prend une place importante dans la quotidienneté des élèves, elle « *se situe donc pendant le déroulement même d'un cours (...), le but de l'évaluation formative n'est pas de juger ou de classer l'élève* », mais de réguler l'activité de chaque élève « *par l'analyse de l'erreur et en fonction des stratégies cognitives. Le dialogue devient donc source première de l'évaluation formative provoquant ainsi une analyse des stratégies de l'élève afin de dégager des pistes pour résoudre les obstacles qui lui reste à franchir* » (Bélair, 1999, p. 20-21).

Intéressons-nous particulièrement à l'aspect formatif de l'évaluation. Nous disons que « *l'évaluation formative intervient en cours d'action pour informer l'élève sur la qualité de son action et lui permettre de la moduler de l'infléchir* » (Jorro, 2002, p.86). Comme nous l'avons déjà souligné, l'aspect formatif de l'évaluation « *résulte de ce dialogue continu entre l'élève et les repères explicités, entre son action et ce qui est attendu, entre son intention de faire et les normes définis* » (Jorro, 2002, p.87).

L'évaluation formative devient une démarche de partage des règles du jeu entre l'enseignant et l'élève. Comme la définit Scallon (1988, p.155) elle est « *un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il ya lieu) des améliorations, ou des correctifs appropriés* ».

Cette évaluation est pratiquée de différentes manières, nous nous référons à Bélair (1999) afin de déterminer ces pratiques :

- **Evaluer pour communiquer**

L'acte d'évaluation appelle plusieurs formes de communication entre partenaires. Dans la démarche évaluative, la communication se retrouve sous plusieurs formes. Elle prend un caractère explicite afin de permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il a à accomplir ou à développer, et à d'autres niveaux, elle se transforme en une forme de négociation entre enseignants et élèves. Selon Bélair (1999, p.35), « *dans un contexte d'évaluation formative, la transparence se traduit la plupart du temps par une énonciation des compétences à développer, ou des objectifs poursuivies dans une activité donnée* » (Bélair, 1999, p.35). Cette étape apparaît souvent au début des activités d'apprentissage car l'élève a besoin de connaître les critères afin de mieux s'y préparer. L'orientation des élèves permet également le stress associé à l'inconnu dans la démarche d'apprentissage. En général, « *l'évaluation formative se vit comme une multitude de moments ponctuels dans l'action d'apprentissage présentés comme des retours, des bilans, des analyses d'erreurs ou encore de prises de position* » (Bélair, 1999, p.35).

- **La négociation des outils et des critères**

La communication se situe « *dans la négociation des outils et des critères qui concernent à la fois les mesures prises pour évaluer et l'identification des traces de l'apprentissage et des critères servant à juger s'il y a eu effectivement apprentissage* » (Bélair, 1999, p.37). De ce fait, le groupe d'élèves participe à l'élaboration d'outils d'observation ou d'appréciation d'une situation donnée. L'élève peut ainsi réfléchir à la manière dont il évaluerait, et participe à l'élaboration des outils d'évaluation. Le but est de construire une représentation des objectifs de l'apprentissage des étudiants.

- **Evaluer et assurer la coopération**

Dans l'évaluation, la coopération se réalise entre les étudiants et les enseignants. Cette approche repose sur la création d' « *un environnement susceptible de rendre les étudiants autonomes, responsables et solidaires de leur groupe, présente des avantages non négligeables en situation d'évaluation* » (Bélaïr, 1999, p. 46). Le fait de créer des groupes de travail dans la réalisation de projets peut inciter à la discussion et à l'échange entre les partenaires du groupe. La prise en compte de l'importance du travail de chacun pour réaliser un projet est nécessaire. Dans le cas de projets différents proposés à chaque groupe de travail, les groupes sont invités à partager les informations acquises avec les autres groupes ce qui pourrait développer « *un sentiment de complicité entre élèves dans la construction du savoir* » (Bélaïr, 1999, p.48). L'élaboration de critères devient ainsi le fruit de négociations entre les enseignants et les élèves.

- **L'activité autoévaluative**

L'auto-évaluation est considérée comme un moment privilégié de retour sur la tâche. Dans l'optique de l'auto-évaluation, l'apprenant « *doit construire son évaluation personnelle pendant et après l'activité en cours. La tâche d'apprécier revient d'abord à l'élève, mais n'occulte pas pour autant celle de l'enseignante ou de l'enseignant* » (Bélaïr, 1999, p. 61). L'apprenant accepte de revenir en arrière, de porter un regard critique sur son travail et de réfléchir aux moyens pour évoluer. Dans le même temps, l'enseignant a une place importante dans les décisions et dans la gestion des contenus et des activités.

Le processus de l'auto-évaluation exige donc une prise de recul face au produit réalisé. Selon Jorro (2011), l'auto-évaluation est déterminante dans la réalisation de la tâche. « *L'apprenant est alors engagé dans un processus métacognitif de contrôle de son activité et de prise de conscience des réussites, des omissions et des difficultés rencontrées* ». En fait, l'apprenant se trouve en situation d'apprécier son activité dans l'apprentissage, il devient ainsi réceptif à la qualité de son travail et n'attend plus un renvoi externe pour réfléchir sur le travail accompli. En somme, dans le cadre de l'apprentissage, l'activité autoévaluative s'est révélée féconde.

En partant de cette définition, nous abordons plus particulièrement dans le paragraphe suivant le processus d'autoévaluation en formation initiale, ce qui constitue un axe principal de notre étude.

- **L'auto évaluation en formation initiale : définition et dispositifs**

L'autoévaluation, dans le cadre de l'évaluation formative est considérée comme moyen pour la régulation cognitive et comme fin pour développer l'autonomie de l'apprenant. Elle porte dans la formation professionnelle sur les interactions langagières entre formé et formateur. *« Les dispositifs les plus efficaces pour provoquer de l'autoévaluation-régulation sont ceux qui s'accompagnent d'interactions langagières entre pairs et entre formé et formateur, autrement dit des dispositifs d'autoévaluation socialisée »* (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulie & Saussez, 2010, p. 193). Elle se définit comme *« un autoquestionnement de son action et de ce qu'elle produit, un processus d'altération de ses représentations de l'action et de la situation qui génère de la régulation. Elle nécessite une prise de distance pour prendre des informations et interpréter »* (ibid, p. 194-195).

• **La co-évaluation**

Selon Campanalle & al (2010), l'autoévaluation consiste en un dialogue formatif entre l'étudiant et les formateurs. Au cours de ce dialogue, des références normatives diverses interviennent et les étudiants adoptent des stratégies déterminées par les représentations qu'ils se font de la fonction de l'autoévaluation imposée. Dans la formation initiale, les étudiants sont concernés par le processus de l'autoévaluation lors de dialogues co-évaluation avec les formateurs au terme des stages de terrain. Les entretiens de co-évaluation jouent un rôle pertinent dans la valorisation des apprentissages opérés dans les différentes communautés de pratiques traversées par les stagiaires : lieux de formation, stages, institutions scolaires. Trois entretiens de co-évaluation donc sont déroulés entre un formateur et un étudiant mené à partir d'un portfolio et étudiés de façon détaillée. Dès lors, *« des dynamiques interactives contrastées sont mises en évidence, soulignant notamment la façon dont les participants se réfèrent aux différents contextes expérimentés lorsqu'ils*

évaluent la progression des apprentissages. Le développement professionnel fluctue selon que le stagiaire a intégré les apports des différents contextes, se situe en tensions et parfois en ruptures avec des contextes, ou exprime des craintes non surmontées » (Jorro, 2007, p.30).

Mais, lors d'un entretien formatif, Campanalle & al affirment que les formateurs trouvent très difficilement le fait d'aborder l'évaluation sommative. C'est pourquoi, ils imposent de l'autoévaluation à leurs étudiants pour développer l'autonomie et la réflexivité. Ainsi l'autoévaluation imposée avec une visée se fait alors perversissante, « *évalue-toi comme je t'évalue* ». Cette évaluation est considérée comme une pratique sociale, construite et négociée permettant de mettre en évidence les différents contextes d'apprentissage. Dans ce type d'évaluation, les formateurs espèrent une évaluation éclairante qui consisterait à « *prendre du recul pour analyser de divers points de vue une situation de stage, éclairer la complexité de l'acte d'apprentissage et l'impact de certaines attitudes en classe, trouver ensemble les clés de compréhension des questionnements de l'étudiant, envisager d'autres stratégies possibles* » (Campanalle & al., 2010, p. 199).

Nous soulignons et partageons avec Campanalle & al (2010) la nécessité d'inscrire dans un espace-temps protégé de formation, l'exploitation de l'autoévaluation de la pratique en formation initiale à l'enseignement. Cette inscription spatio-temporelle favoriserait en effet l'engagement de la personne dans un questionnement concernant tout à la fois sa propre activité et aussi les différentes références normatives et autres sources de savoirs. Ces dernières constituent par ailleurs autant de cadres interprétatifs qui sont en mesure de structurer le jugement formulé à propos de la pratique.

2.3. Objectif de l'évaluation en formation professionnelle et supérieure

Selon Jorro (2007), dans le contexte de mutations socio-économiques qui touche le monde du travail, les pratiques évaluatives prennent de l'importance. Ainsi, l'évaluation peut contribuer au développement professionnel des acteurs et porter dans les situations d'apprentissage sur l'appropriation des compétences, l'incorporation de gestes professionnels et l'acquisition d'une culture de métier.

Selon Jorro (2010), depuis une dizaine d'années, la recherche en évaluation sur les problématiques du développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation se multiplie. A ce stade, nous pouvons désormais identifier une nouvelle fonction de l'évaluation, celle qui porte sur le développement professionnel des acteurs.

Par rapport à ce qui précède, nous remarquons donc un lien étroit entre l'évaluation et le développement professionnel, ce que nous expliciterons amplement dans le paragraphe suivant.

2.4. Le lien entre évaluation et développement professionnel

Dans le but de caractériser les pratiques d'évaluation et d'étudier le développement professionnel. Nous allons étudier le lien entre l'évaluation et le développement professionnel considérant ainsi l'évaluation comme un levier du développement professionnel (Jorro, 2010). Nous allons identifier à la suite certains obstacles, en particulier, dans l'interaction professionnelle entre un expert et un novice, mais aussi dans l'usage des outils d'évaluation en formation, ou encore, dans les processus d'autoévaluation mobilisés par les stagiaires. Nous commençons par la première modalité :

- L'évaluation comme levier du développement professionnel

Selon Jorro (2010), l'évaluation constitue un levier du développement professionnel lorsque certaines conditions sont réunies. Nous avons souligné l'importance de :

- *La clarification des systèmes de valeurs* : Le processus de référentialisation assure une inter-structuration entre l'évaluation et le développement professionnel. La clarification des systèmes de valeurs favorise le développement professionnel lorsque les stagiaires mobilisent le référentiel pour se situer professionnellement et déterminer des enjeux d'apprentissage. Le référentiel appréhendé dans un premier temps comme artefact devient un instrument au service du projet professionnel du stagiaire.
- La construction d'un projet de professionnalisation qui permet à l'évalué en formation de porter un regard critique sur ses apprentissages, d'identifier les

compétences et leurs niveaux d'appropriation. Si le projet valorise les pauses réflexives, les liens entre l'évaluation et le développement professionnel sont assurés. C'est aussi la possibilité pour un professionnel expérimenté de rester attentif à son action, de revenir sur une pratique afin de l'améliorer et d'élargir ainsi son répertoire d'action,

- Une conception de la responsabilité différente de celle qui prédomine dans les pratiques de judiciarisation. C'est-à-dire, la responsabilité professionnelle relève de l'autonomie et de la prise d'initiative de l'acteur dans ses actions. Par le fait qu'il assure la continuité de l'action, l'acteur fait preuve de responsabilité éthique. Par le fait d'appartenir à une communauté de pratiques, il conçoit l'activité évaluative comme un acte de participation à cette même communauté.

Ces conditions permettent des processus d'inter-structuration entre l'évaluation et le développement professionnel.

Après avoir explicité le lien entre évaluation et développement professionnel, nous allons préciser dans ce qui suit le rôle que le processus de l'évaluation joue en favorisant le développement professionnel.

2.5. L'évaluation inhérente au développement professionnel

La question du lien entre évaluation et développement professionnel est posée nécessairement parce qu'elle permet de porter un regard précis sur le degré d'appropriation des compétences et des gestes professionnels ainsi que sur leur effets en termes de pertinence et d'efficience.

A ce stade, l'évaluation se caractérise par quatre grandes fonctionnalités en favorisant le développement professionnel (Jorro, 2007) :

- **Une fonction de construction de repères sur la profession**

En raison que l'acteur peut profiter de référentiels se rapportant à sa mission, à sa profession et qui est normalement effectué dans un cadre institutionnel ou organisationnel. Toute pratique évaluative se développe à partir de référentiels qui supposeront soit une

approche compréhensive, soit une approche de conformité. Ils permettent en effet de distinguer des niveaux de professionnalité du débutant au professionnel confirmé, voire jusqu'à l'expert. En effet, « *la visibilité des espaces de progression permet au praticien de se projeter, de se mettre en risque, de se responsabiliser par rapport aux apprentissages professionnels* » (ibid, p.16). Dans une réflexion portée sur les référentiels d'évaluation, la prise de conscience des seuils à franchir tout au long d'un parcours en fait partie intégrante.

- **Une fonction de pilotage des dispositifs de professionnalisation**

Les responsables de formation peuvent adapter leur dispositif, modifier des stratégies de formation en fonction de leur projet de professionnalisation et des résultats obtenus. « *Les évaluations relatives au fonctionnement des dispositifs, à la qualité des enseignements, à l'impact de la professionnalisation, rendent ainsi visibles les critères de pertinence et cohérence, d'efficacité et d'efficience, d'équité* » (ibid, p. 16).

- **Une fonction de structuration et d'amplification du processus de développement professionnel**

Dans ce sens, les pratiques d'autoévaluation et de coévaluation mises en œuvre, l'incorporation des gestes professionnels, la progression dans l'appropriation des compétences et les repositionnements identitaires font l'objet de situations d'évaluation formative.

- **Une fonction de certification qui fonde une légitimité professionnelle**

Après un parcours de professionnalisation, « *l'évaluation marque alors une reconnaissance institutionnelle à partir de laquelle l'acteur peut s'autoriser à agir de façon autonome en exerçant sa responsabilité* » (Ibid, p. 17).

Bourgois (2010, p. 296), a souligné également le rôle utile de l'évaluation au développement professionnel. Il précise cela à partir de trois pistes :

- **Au plan cognitif**, c'est-à-dire, l'évaluation joue un rôle dans la pensée réflexive du sujet sur sa pratique professionnelle, ce qui constitue un levier fondamental de tout apprentissage, en particulier en situation de travail. « *Elle peut y contribuer principalement par l'apport d'information qui, si elles s'avèrent pertinents pour le sujet confronté à un problème donné en situation, peuvent contribuer à l'activation*

de ses connaissances préalables, à leur mobilisation dans la compréhension du problème en question, à l'émergence éventuelle de conflits cognitifs et, in fine, à une régulation « majorante » de ces conflits ».

- **Au plan motivationnel**, dans ce cas, l'évaluation peut contribuer au développement professionnel, de deux façons complémentaires. *« D'une part, parce qu'elle offre au sujet une occasion privilégiée de (re)construire pour lui-même le sens de son activité, (re)clarifiant la direction visée et en se (re)positionnant personnellement par rapport à cette direction ».* L'évaluation est ainsi une opportunité de prendre de recul et de mettre en perspective pour soi son activité. D'autre part, elle constitue également, à certaines conditions une occasion de consolider le sentiment d'efficacité personnelle du sujet dans son activité professionnelle. En outre, le sens donné à son activité et le sentiment d'efficacité éprouvé face à cette activité constituent deux leviers essentiels de la motivation.
- **Enfin, au plan psychosocial**, de fait que l'évaluation suppose des interactions sociales avec autrui-pairs, formateur ou accompagnateurs supérieurs hiérarchiques ou subordonnés.

Après avoir présenté le rôle d'évaluation dans le développement professionnel, il nous semble pertinent de mettre en lumière les limites du processus d'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle.

2.6. Les limites de l'évaluation en formation professionnelle et supérieure

Une logique de contrôle externe, de sanction, peut nuire à l'engagement dans la tâche, au sentiment d'autonomie, de compétence et d'auto-détermination, au droit à l'erreur. Ce sont autant d'ingrédients indispensables à l'implication cognitive, émotionnelle et comportementale du sujet au travail. Par exemple, le processus d'auto-évaluation demeure selon Jorro (2011), une activité difficile à mobiliser car cette activité suppose des qualités d'estime de soi, de confiance en son devenir, des qualités cognitives de confrontation analytique et d'élaboration de décisions, des qualités sociales

d'interaction avec les pairs et le praticien, d'acceptation des règles du jeu, d'acceptation des erreurs commises, de maîtrise de ses émotions. A la suite de Bourgeois (2010), nous pouvons souligner les valeurs de l'évaluation portant sur le développement professionnel par l'intérêt de feed-back effectués au cœur de toute démarche d'évaluation et qui constituait un ingrédient tout aussi essentiel de tout développement, « *soulignant encore qu'on ne peut progresser dans son développement professionnel que si, d'une part, on sait clairement où l'on est censé aller et si, d'autre part, on est régulièrement informé de sa progression réelle par rapport au but visé, ce que précisément l'évaluation est censée apporter* » (Bourgeois, 2010, p. 268). A ce stade et par rapport à ce qui précède, il apparaît que la manière la plus pertinente est de développer des compétences d'autonomie qui réside dans le choix de situations problèmes ou de situation à valeur heuristique et d'adopter le regard et l'écoute bienveillantes de l'expert vers le novice. « *C'est bien parce que la solution n'est pas donnée, parce qu'il ne s'agit pas de mettre en œuvre des automatismes de résolution, que l'apprenant est en situation de recherche* » (Jorro, 2011).

Le professionnalisme des acteurs n'est pas envisageable sans questionner les dimensions de l'activité dans le contexte professionnel. Il s'agit donc d'identifier, d'analyser dans le flux de l'action des compétences et des gestes professionnels qui deviennent alors objets d'évaluation. « *L'évaluation apporte, par un processus de confrontation entre l'activité considérée dans sa genèse, son développement et l'activité pensée à travers un système d'attente explicité, une fonction critique qui débouchera sur une ou plusieurs décisions d'ajustement* » (Jorro, 2007, p. 21). La confrontation qui s'organise entre un référant et un étudiant permet d'initier ce dernier aux dimensions interrogatives et polémiques qui sont constitutives de l'acte évaluatif. Simultanément, les positionnements professionnels, les projets et les dispositifs de formation sont régulés.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I

DE LA PROBLÉMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

L'apprentissage professionnel est étroitement lié à la problématique de la formation professionnelle. En effet, la formation ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes pour occuper un emploi, mais plutôt en termes de pratiques effectives et de capacités de réflexivité. La question de la professionnalisation est ainsi devenue un des enjeux essentiels de l'université. Elle interroge en particulier les rapports entre l'université et le monde professionnel ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent les savoirs pratiques et les savoirs théoriques.

Notre recherche porte sur les apprentissages professionnels et en particulier, sur la construction d'une professionnalité émergente pour les stagiaires inscrits en Master 2 professionnel. Ce master relève de la formation professionnalisante qui, selon Rose (2008), *se distingue essentiellement par "des rapports étroits avec le monde du travail...une connaissance précise de leurs débouchés... une pédagogie adaptée aux futurs métiers, un système de tutorat* » (Rose, 2008, p. 51).

La formation en alternance occupe une place assez importante dans la formation professionnelle. Elle correspond aux situations de travail formatrices en grandeur réelle qui sont propices à l'incorporation de compétences, à l'acquisition d'une culture professionnelle, à la construction d'un éthos professionnel. La formation en alternance associe trois acteurs, l'entreprise, l'institution de formation et le stagiaire. Ainsi, nous nous interrogeons dans cette recherche sur les apprentissages professionnels en Master professionnel sur une année de formation. Notre attention portera sur les apprentissages réalisés dans le cadre de la formation universitaire et dans le cadre du stage professionnalisant.

Nous chercherons à répondre à une interrogation majeure : Quelles significations les étudiants–stagiaires accordent-ils à leurs apprentissages professionnels pendant leur année de formation ?

1. Les objectifs de la recherche

Deux objectifs seront poursuivis dans cette recherche longitudinale : il s'agira,

- 1- D'éclairer la construction d'une professionnalité pendant l'année de formation. Nous chercherons à comprendre comment se construit progressivement la professionnalité des stagiaires.
- 2- Caractériser le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel au sein de ce Master, sachant que leur action conjointe favorise les apprentissages professionnels.

2. Les hypothèses de la recherche

Nous avançons l'hypothèse générale suivante : la formation en Master permet le développement professionnel des stagiaires. Deux hypothèses opérationnelles permettront de vérifier notre hypothèse générale :

- 1- le processus de construction d'une professionnalité émergente mobilise chez les stagiaires les dimensions identitaire, éthique et opératoire avec la mobilisation des compétences professionnelles.
- 2- l'accompagnement du directeur de mémoire et celui du référent professionnel jouent un rôle déterminant dans la construction d'une professionnalité émergente.

3. L'enquête

La démarche de recherche est construite selon une approche longitudinale. Les entretiens auprès des étudiants du Master 2 professionnel des Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse le Mirail ont été menés d'octobre à mai, sur une durée de 8 mois.

Des entretiens ont ensuite été conduits avec les directeurs du mémoire et auprès des référents professionnels.

3.1. L'entretien: un outil pour recueillir la parole des acteurs

Nous avons choisi de conduire des entretiens pour recueillir des données qualitatives pour réaliser les objectifs de notre recherche. Le choix de la technique de l'entretien nous a permis de construire un discours avec l'interviewé, « *la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole* » (Blanchet & Gotman, 1992). Cette démarche permet d'obtenir des réponses directes et réelles sur la thématique traitée. Parmi les différents types d'entretiens, nous avons opté pour l'entretien semi-directif ou pour ce que Mucchielli (1996) nomme « l'interview non directive centrée ». Celui-ci nous permet – tout en ayant un objectif et un plan précis – une certaine marge de manœuvre pour recueillir un maximum d'informations et de données. En fait, dans ce type d'entretien, la question ne provoque pas une simple réponse mais suscite la construction d'un discours. Cette technique de recueil d'informations constitue selon Mucchielli « *une démarche où l'observateur doit comprendre le contexte situationnel tel qu'il est vécu par les sujets observés, où il est attentif à envisager la situation non (seulement) à son point de vue, mais à celui du sujet* » (1991, P.36).

Les entretiens ont pour objectifs de mettre en lumière les processus d'évaluation des apprentissages en Master chez les stagiaires, d'éclairer la construction d'une professionnalité pendant l'année de formation et de caractériser le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent au sein de ce Master.

Nous avons mené un ensemble de soixante dix huit entretiens sur une période de 8 mois. Les questions posées lors des entretiens évoluaient en fonction de la démarche d'alternance qui structure le master professionnel. Nous présentons ci-après le guide d'entretien qui concerne les trois catégories d'acteurs du Master 2 professionnel : les étudiants, les référents professionnels et les directeurs du mémoire professionnel.

Les questions proposées portent sur **thèmes principaux** :

Thème 1 : La professionnalité construite concerne l'identité professionnelle, les compétences professionnelles, l'éthique ;

Thème 2 : Le rôle d'accompagnement du référent professionnel et du directeur de mémoire.

Le tableau qui figure ci-dessous présente le guide d'entretien avec la justification du choix des questions posées.

Tableau 1: *Justification des questions du guide d'entretien*

Etudiant	Justification
Vous vous êtes engagé dans le Master professionnel en Sciences de l'éducation. Quelle en est la raison ?	Cette question permet de connaître l'intérêt pour chaque étudiant de suivre ce Master. Certaines réponses peuvent permettre d'appréhender l'attention que l'étudiante porte à la formation.
Comment vous êtes vous renseigné sur le Master professionnel ?	L'objectif de cette question est d'avoir des informations détaillées sur la perception du master.
Qu'est-ce que vous souhaitez acquérir dans cette formation en particulier ?	Cette question permet aux étudiants de préciser leurs objectifs dans cette formation et de proposer un retour réflexif sur l'évolution et les modifications par rapport aux objectifs.

<p>A quelle profession vous destinez-vous après cette formation ?</p>	<p>Cette question permet au chercheur de connaître le choix professionnel de chaque étudiant afin de comprendre les discours tenus et d'affiner leur analyse.</p>
<p>Avez-vous déjà des expériences dans des entreprises (stages, travail, formation, etc.)</p>	<p>Le but de cette question est de situer le niveau professionnel (compétence, expérience) de chaque étudiant.</p>
<p>Depuis votre première semaine de formation avez-vous modifié votre projet professionnel ?</p>	<p>Puisque les entretiens permettent de saisir le processus d'auto évaluation, cette question a pour but de permettre aux stagiaires de solliciter les stagiaires sur l'auto évaluation au début de leur formation. Les réponses permettent au chercheur de connaître les changements dans l'identité professionnelle au début la formation.</p>
<p>Qu'est-ce qui vous paraît important aujourd'hui et qui ne l'était pas avant l'entrée en formation.</p>	<p>L'objectif avec l'auto-évaluation induite est de connaître la nature des changements identitaires des étudiants du Master 2.</p>
<p>Avez-vous identifié des besoins d'apprentissage ?</p>	<p>Cette question nous permet de saisir ce que cherchent les étudiants en matière de professionnalisation</p>
<p>Pourriez-vous dire que votre développement professionnel a commencé ? pourriez-vous expliciter votre réponse ?</p>	<p>Cette question permet au stagiaire de situer son évolution professionnelle dans le milieu professionnel et de saisir le degré de prise de conscience de cette transformation pendant la formation.</p>

Tableau 2: Justification des questions du guide d'entretien des référents professionnels

Référent professionnel	Justification
Comment s'est déroulé le stage pour l'étudiant que vous avez accompagné ?	La question permet au chercheur de comprendre le contexte général de stage où les étudiants se forment professionnellement.
Avez-vous observé une évolution dans son attitude en situation professionnelle ?	L'objectif de cette question est de connaître l'opinion du référent sur l'évolution professionnelle de l'étudiant. Pour ce faire, nous croisons les dires des référents avec ce qui a été dit dans les entretiens des étudiants.
Sur quels points avez-vous apporté des éléments à ce stagiaire et qui l'aident à se professionnaliser ?	Cette question permet de comprendre le rôle du référent professionnel dans la construction de la professionnalité chez les étudiants.

Tableau 3: Justification des questions du guide d'entretien des directeurs de mémoire

Directeur de mémoire	Justification
Comment s'est déroulé l'accompagnement dans l'écriture du Mémoire professionnel ?	La question nous permet de comprendre le rôle que joue le directeur de mémoire dans l'accompagnement de l'étudiant dans la réalisation de son mémoire professionnel.

<p>Comment observez-vous l'évolution de la professionnalisation de l'étudiant que vous suivez ?</p>	<p>La réponse à cette question nous permet d'avoir la perception du directeur de mémoire sur le développement professionnel de l'étudiant pendant cette formation.</p>
<p>Sur quels éléments avez-vous insisté auprès de l'étudiant en ce qui concerne premièrement la construction du mémoire professionnel ? Et en ce qui concerne la professionnalisation ?</p>	<p>Le but de cette question est d'avoir des informations plus précises sur l'accompagnement du directeur de mémoire dans la rédaction du mémoire professionnel. Comprendre également la contribution du directeur dans la construction de la professionnalité chez les étudiants.</p>

3.2. Choix de la population et présentation de l'échantillon

Nous avons choisi huit étudiants de Master 2 professionnel au département des Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse le Mirail comme première population de notre recherche. Comme nous avons choisi une méthodologie longitudinale sur une année de formation, l'échantillon composé de 8 étudiants de M2 professionnel nous a semblé pertinent. Les stagiaires n'ont pas les mêmes niveaux d'expériences professionnelles.

Huit directeurs de mémoire de M2 professionnel ont été également interviewés et les sept référents professionnels qui ont suivi les stagiaires pendant leur stage l'ont été également. Les différents acteurs nous informent sur le processus d'accompagnement du directeur et sur celui du référent dans la construction d'une professionnalité émergente. Nous présentons ci-dessous, un tableau qui concerne notre échantillon :

Tableau 4: Echantillon de 8 étudiants de Master 2 professionnel

Prénom	Sexe	Age	Formation : initiale/continue	Année d'expérience
Arnaud	homme	25	initiale	9ans
Andrée	femme	25	initiale	Un stage de 15 jours
Clotilde	femme	25	initiale	Nombreux petits stages
Liliane	femme	22	initiale	0 ans
Lara	femme	23	initiale	0 ans
Robert	homme	46	initiale	25ans
Véronique	femme	39	initiale	14ans
Yvette	femme	33	continue	13ans

3.3. Contexte de réalisation des entretiens

Avant d'entamer l'analyse de l'ensemble des entretiens nous tenons à présenter le contexte dans lequel nous les avons effectués. Nous avons opté pour une méthodologie longitudinale permettant de suivre la population d'étudiants dans le temps. Nous avons interviewé huit étudiants de Master 2 professionnel de Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse le Mirail. Ces derniers ont formé notre premier corpus de recherche, certains d'entre-eux ont déjà des expériences professionnelles et d'autres sont débutants dans le milieu professionnel. Ce sont: Arnaud, Andrée, Clotilde, Liliane, Lara, Robert, Véronique et Yvette. Ainsi nous avons réalisé huit séries d'entretiens s'étalant sur huit mois : octobre - novembre - décembre - janvier - février - mars - avril et mai de l'année universitaire 2010-2011. En outre, nous avons réalisé également huit entretiens avec les référents professionnels qui accompagnent les étudiants pendant

leur stage et sept autres entretiens avec les directeurs de mémoire. Ces derniers entretiens se sont déroulés en juin 2011.

Soixante dix huit entretiens ont été effectués sur une période de 8 mois. 63 entretiens auprès des étudiants de M2 professionnel, sept entretiens auprès des référents professionnels et huit entretiens auprès des directeurs de mémoire. Ces entretiens ont tous été enregistrés et retranscrits. Chaque entretien a duré entre quinze et trente minutes. Nous avons conduit ces entretiens à l'aide d'un guide d'entretien. Ces entretiens ont porté sur les apprentissages professionnels des étudiants. En ce qui concerne les entretiens réalisés avec les directeurs de mémoire et les référents professionnels, nous avons cherché à analyser le rôle du référent professionnel pendant le stage et le niveau d'évolution de l'étudiant dans la situation professionnelle. Notre objectif était également de comprendre l'évolution de la professionnalisation de l'étudiant. Les étudiants interviewés étaient en majorité coopératifs pour répondre aux questions. Une seule étudiante a été excusée lors du dernier entretien en mai à cause de raisons personnelles. De même, les enseignants universitaires et les référents professionnels ont coopéré et ont été disponibles.

3.4. Analyse de contenu des entretiens

Afin d'analyser ces entretiens, nous avons fait appel aux outils méthodologiques adoptés dans « *l'analyse de contenu* » (Bardin, 2007). Ainsi, nous avons opté pour une analyse catégorielle basée sur l'analyse thématique. Celle-ci nous permet d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et les sens qui se dégagent de ces discours. Selon Bardin (2007), La catégorisation est « *une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble basée sur la différenciation ; puis par le regroupement par genre d'après des critères préalablement définis* ». (Bardin, 2007, p. 150)

Selon L. Bardin l'analyse de contenu s'organise autour de trois pôles chronologiques qui sont :

A) La pré analyse.

B) L'analyse catégorielle ou exploitation du matériel.

C) Le traitement des résultats et interprétations.

A) La pré-analyse :

La pré-analyse relève de l'analyse flottante, c'est-à-dire, d'une première lecture sans grille d'analyse. C'est là que se déterminera le choix des données spécifiques qui vont permettre au chercheur de répondre à sa problématique. On distingue alors le texte total du texte pertinent c'est-à-dire la partie du corpus adaptée à la problématique qui sera analysée. Au terme de la pré-analyse, se trouve défini le corps spécifique sur lequel prendra appui l'analyse.

B) L'analyse catégorielle

Selon L. Bardin (2007, p. 150), les catégories sont « *des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (unités d'enregistrement dans le cas de l'analyse de contenu) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments* ». Cette méthode vise à prendre en considération la totalité d'un texte pour en faire des catégories et dénombrer la fréquence de présence ou d'absence d'item de sens. C'est donc une démarche structuraliste. Quant aux critères de catégorisation, ceux-ci concernent plusieurs types :

- Critère sémantique : par thème.
- Critère syntaxique : verbes, adjectifs.
- Critère lexical
- Critère expressif : ex : troubles du langage etc.

La catégorisation comporte deux étapes :

1. L'inventaire : isoler les éléments
2. La classification : répartition des éléments. Soit le fait de chercher ou imposer une certaine organisation aux messages.

Normalement, il existe de bonnes et de mauvaises catégories. Un ensemble de bonnes catégories doit avoir les qualités suivantes :

- **L'homogénéité** : Un même principe de classification doit gouverner l'organisation des catégories.
- **Adéquates ou pertinentes** : Les catégories doivent apporter des résultats riches et fiables permettant l'inférence et l'élaboration d'interprétations.
- **L'objectivité et la fidélité** : Jugées très importantes au début de l'histoire de l'analyse de contenu, ces principes restent toujours valables. Soumises à plusieurs analystes, des parties d'un même matériel, auquel on applique la même grille catégorielle, doivent être codées de la même manière. L'organisateur de l'analyse doit définir clairement les variables qu'il traite, comme il doit préciser les indices qui déterminent l'entrée d'un élément dans une catégorie.
- **La productivité** : l'ensemble de catégories est productif lorsque les résultats sont riches en indices d'inférences, en hypothèses nouvelles et en données fiables.

Quant à la troisième étape nous allons la présenter à la suite.

C) Le traitement des résultats et l'interprétation des données

Les données recueillies à travers les entretiens doivent être codées. Pour cela nous présentons ainsi quelques principes à prendre en compte pour effectuer ce codage. En effet, le codage est « *le processus par lequel les données brutes sont transformées et agrégées dans des unités d'enregistrement et de contexte* » (Bardin, 2007, p. 134).

Concernant les unités d'enregistrement, celles-ci sont comme un segment déterminé par le mot, la phrase, le paragraphe, le thème, etc, ce que le chercheur va compter. L'analyse des données est basée sur le thème comme unité d'enregistrement. Le thème est une notion largement utilisée en analyse thématique, il est propre à l'analyse de contenu. C'est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture.

Le texte peut être découpé en idées, en énoncés et propositions porteuses de significations isolables. Il est : « *une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une*

affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes.. ». (Bardin, 2007, p.136). L'analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose. Le thème comme unité d'enregistrement correspond à une règle de découpage (du sens, non de la forme) qui n'est pas donnée une fois pour toutes, puisque le découpage dépend du niveau d'analyse et non de manifestations formelle réglées. Il ne peut y avoir de définition de l'unité thématique comme il y a définition des unités linguistiques. Le thème est utilisé généralement comme unité d'enregistrement pour des études de motivations, d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendance, les réponses à des questions ouvertes, les entretiens. Ainsi, l'analyse thématique que nous menons est une démarche discursive par laquelle nous essayons d'éclairer les témoignages fournis dans ces entretiens.

En outre, l'analyse et l'interprétation des entretiens concernant notamment la dimension des compétences acquises dans le cadre de cette formation ont été menées en confrontant le contenu de la maquette de M 2 professionnel (2008-2009) et les discours des étudiants stagiaires. Cette méthode a été par ailleurs mentionnée dans les travaux de Postiaux, Bouillard et Romainville (2010). Nous partageons également avec Bélair (2007), l'idée selon laquelle l'évaluation des compétences professionnelles devient simpliste lorsque les activités de cochage se substituent à la spécification des contextes et à la discrimination des indicateurs de mobilisation de la compétence. *In fine*, les analyses que nous présentons ainsi nous permettront de confronter nos hypothèses.

TROISIÈME PARTIE

ANALYSES ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Les analyses que nous allons présenter nous permettent de qualifier nos échantillons et de fournir les informations nécessaires à la validation de nos hypothèses (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Dans cette partie nous présentons l'analyse et l'interprétation des entretiens de l'enquête de terrain. Nous présentons d'abord dans le chapitre I les analyses des autoévaluations recueillies auprès des étudiants de Master 2 professionnel pendant les trois premiers mois de la formation en Master 2 professionnel. Puis, nous présentons dans le chapitre suivant, les analyses qui concernent les cinq derniers mois de la formation, la période durant laquelle les stagiaires ont effectué leur stage professionnel. Ensuite, nous abordons dans le chapitre III l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des directeurs de mémoire professionnel et des référents professionnels.

CHAPITRE I : ANALYSE DES TROIS PREMIERS MOIS DE LA FORMATION

Ce chapitre rend compte de l'interprétation du corpus collecté à partir de 24 entretiens réalisés auprès des étudiants de Master 2 professionnel, durant les trois premiers mois de la formation de Master. L'analyse de ces données a pour but de comprendre les significations et appréciations que les stagiaires portent sur leurs apprentissages professionnels au début de la formation.

1. Analyse du mois d'octobre

1.1. L'évolution du projet professionnel

Au cours de la période du mois d'octobre les étudiants de M2 professionnel au département des Sciences de l'éducation, considèrent que leur projet professionnel s'est modifié après les deux premières semaines du cours. Clotilde Souligne « *avant la rentrée c'était un peu vague voilà, je pense là avec le cours ça devient un peu plus clair dans ma*

*tête, pas encore tout à fait mais voilà j'ai une idée plus claire et plus précise »¹². Cette modification est justifiée par l'échange avec les enseignants, les intervenants et les étudiants eux mêmes. De plus, c'est grâce aux informations enrichissantes que les modifications se produisent comme le déclare Véronique « *La première semaine de formation j'ai senti que mon projet professionnel change d'une heure à l'autre, et d'une journée à l'autre. Parce qu'elles sont vraiment enrichissantes les informations, c'est vrai il y a des choses que je ne connaissais pas, tous les conseils tout le développement professionnel que je n'ai pas bien maîtrisé après ça dépendait aussi de chaque intervenant, de chaque profession qui venait nous parler »¹³. A la différence de la majorité des étudiants, Yvette est la seule à dire ne pas avoir changé de projet professionnel. Elle explique qu'elle a déjà deux ans d'expérience dans le milieu de la santé en tant que formateur et qu'elle aime apprendre et acquérir de nouvelles connaissances concernant cette formation mais que son objectif reste le même : « *moi j'apprends plein de choses, c'est intéressant aussi, voilà j'apprends toutes choses, je sors un peu de mon milieu hospitalier, c'est très intéressant mais mon objectif est toujours le même »¹⁴.***

1.2. Le cadre conceptuel étudié en formation

L'auto-évaluation des étudiants met en évidence des acquisitions concernant les concepts clés de la formation, ainsi que les aspects professionnels. Par exemple, la notion de réflexivité devient intelligible aux étudiants. Le cours dédié à cette notion permet de comprendre ce que constitue un retour réflexif sur leur travail, une manière de réfléchir en ayant un certain recul. Arnaud explicite ce point : « *je n'ai pas eu une idée claire sur ça auparavant, mais maintenant avec les cours je peux dire que cette notion signifie le fait qu'on peut prendre du recul et on peut réfléchir par rapport à ce qu'on voit »¹⁵.*

En ce qui concerne les matières enseignées, plusieurs enseignements ont été donnés comme la lettre de motivation, le curriculum vitae, que les étudiants considèrent comme

¹² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 14 octobre 2010, p. 24.

¹³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 12 octobre 2010, p. 41.

¹⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 octobre 2010, p. 45.

¹⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 octobre 2010 ; p. 20.

étant indispensables pour mener plus tard les démarches de recherche d'emploi ou de stage. En outre, à cela s'ajoute les connaissances sur certains concepts comme ceux d'accompagnement, de conseil, d'évaluation. Ces connaissances apparaissent importantes dans le cadre de l'orientation professionnelle, pour trouver un emploi plus tard comme l'affirme Lara « *c'est vraiment les connaissances sur les divers concepts qui nous apportaient, en fait, les connaissances sur l'accompagnement, sur le conseil, sur l'évaluation tout ça je n'avais pas conscience avant l'entrée en formation et je me rends compte vraiment, je crois important de les connaître pour avoir des connaissances en fait, pour voir est-ce que ça peut apporter pour moi plus tard et aussi au niveau de l'enjeu de cette année dans le sens où je sais qu'à partir de cette année je vais construire mon orientation professionnelle plus tard dans le sens où j'ai beaucoup plus de chance de trouver un travail en sortant de cette formation* »¹⁶. De plus, elle découvre l'aspect professionnel qu'elle ne connaissait pas auparavant. Selon Clotilde: « *former les étudiants pour devenir des professionnels dans un métier particulier c'est le plus important* ».

1.3. L'auto - évaluation des besoins d'apprentissage

Après quinze jours de formation, la majorité des étudiants (sept sur huit) a identifié de nouveaux besoins d'apprentissages. Une seule étudiante n'a pas été en mesure de le faire. Pour les étudiants, les besoins d'apprentissages sont variés et portent sur l'audit, les concepts d'accompagnement et d'évaluation ou encore de VAE, le conseil, ou encore l'acquisition de compétences.

Les réponses apportées montrent que les étudiants confondent les connaissances avec les compétences à acquérir relatives à l'audit, l'accompagnement et l'évaluation. En effet, l'appropriation de compétences professionnelles appelle une activité réelle de l'apprenant en situation professionnelle.

Au niveau des langues, l'anglais apparaît important dans la mesure où sa maîtrise permet de multiplier les opportunités d'emploi. De plus, les travaux sur les écrits de mémoire et l'informatique sont également importants à ce niveau là. En outre, pour

¹⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 12 octobre 2010, p. 33.

certaines qui ont déjà de l'expérience comme Yvette, les attentes portent sur des connaissances professionnelles liées à l'insertion : «avoir en fait le contexte général de l'insertion, *quelles sont les structures, quelles sont leurs missions, est-ce que certaines missions sont réglementées pour légiférer, quels sont les différents acteurs, quel est leur lien fonctionnel ou hiérarchique, c'est pas un milieu que je connais* »¹⁷.

Le besoin d'apprentissage tel qu'il est exprimé par les étudiants interviewés se manifeste comme un besoin dynamique et évolutif tout au long de leur formation. **Cependant, les réponses des étudiants relèvent plus de l'intégration des connaissances que de la mise en œuvre des compétences.**

a. Les réflexions à propos du stage

Le stage est considéré comme la porte d'entrée vers l'emploi d'où l'importance de développer une stratégie pour trouver un stage : « *je pense que trouver un stage c'est important dans la perspective de pouvoir accrocher un emploi à la suite* », déclare Robert.

Une étudiante étrangère (Véronique) précise qu'elle a rencontré dans cette formation une nouvelle culture d'enseignement et a acquis de nouvelles connaissances. Elle envisage de développer voire de construire son statut professionnel. Cette construction porte sur plusieurs éléments : les qualités, la communication, la posture, la façon de s'adresser, les qualités relationnelles. Elle nous informe d'ailleurs que les étudiants de ce Master sont accompagnés et qu'ils ne sont pas solitaires dans leur formation. Elle déclare qu'elle a découvert un univers de formation interactif différent de ce qu'elle imaginait en lisant la plaquette au moment de sa recherche de formation, elle disait : « *je pensais que c'est que les profs qui parlent et les étudiants qui écrivent donc pour moi je me régale parce qu'ici c'est autre chose, les professeurs parlent mais c'est interactif chacun apporte son expérience, chacun est venu avec son bagage après nous sommes poussés pour découvrir des choses* »¹⁸.

Parmi les huit étudiants interviewés, une seule étudiante (Yvette) qui a déjà deux ans d'expérience n'était pas étonnée de la démarche de la formation. Elle cherche

¹⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 octobre 2010, p. 46.

¹⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 12 octobre 2010, p. 42.

essentiellement dans cette formation à avoir un niveau universitaire et à approfondir au fur et à mesure ses connaissances et ses compétences sur les dispositifs de professionnalisation. Elle souligne que « *Dans les universités, il y a des dispositifs d'alternance parce que c'est pas que le théorique, c'est aussi la pratique, je dois faire le stage, pratique de l'audit, faire des missions spécifiques, moi, je trouve ça un peu mélangé un bon compromis entre les deux, oui l'université pour ça oui les connaissances c'est important, sans connaissances je ne peux pas mettre en pratique, ça c'est ce que je pense, je suis venue aussi chercher ça* »¹⁹.

2. Analyse du mois de novembre

2.1. La nature de l'apprentissage professionnel

Au cours du mois de novembre, les étudiants ont travaillé sur la fiche de lecture qu'il fallait rendre en décembre, laquelle impliquait un travail conceptuel. Ainsi, pour Véronique, la compréhension des théories et concepts était la priorité. Elle souligne qu'elle avait besoin avant tout de bien comprendre les concepts pour faire la fiche de lecture. Pour cela, elle a lu longuement. Elle déclare qu'il faut « *voir la réalité sur le marché du travail, quelle est la réalité parce que le but de ce Master c'est d'avoir un emploi à la fin, donc il faut voir où est-ce que je peux aller en privé, est-ce que je peux travailler en public ? Quelles sont les contraintes, quelles sont les avantages pour cela donc j'ai lu, j'ai fait la recherche internet, j'ai contacté beaucoup de sociétés de conseils, je les ai appelé, j'ai envoyé des lettres de motivation, j'ai rencontré plusieurs fois Fx (intervenante du master), pour voir si je travaillais bien ou pas la lettre de motivation, le CV, donc j'étais en contact aussi avec des professionnels d'ici pour voir si je suis sur le bon chemin ou pas* »²⁰.

Pour certains, le travail d'audit a pris une place intéressante comme le résume Arnaud « *maintenant j'ai regardé aussi tout ce qu'on a vu pendant cette semaine par exemple, j'ai regardé sur l'audit un peu parce que maintenant on est en plein audit, qu'est*

¹⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 octobre 2010, p. 46.

²⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p.70.

ce que l'audit ? Comment faire de l'audit ? Qu'est-ce que la méthodologie ? Quelles sont les étapes ? j'ai lu sur ça donc durant cette période, c'est ça ce que j'ai fait par rapport à mon Master 2 »²¹.

2.2. Type de Savoir

La majorité des étudiants interviewés a précisé que le type de savoir développé au début de cette formation était plus théorique que pratique. Le savoir théorique concernait les concepts de l'accompagnement, de l'audit, de l'insertion, de l'évaluation et du conseil. Pour les stagiaires qui n'ont pas d'expérience professionnelle comme Liliane, le savoir se mélange entre théorie et pratique. Elle souligne que *« la majorité des profs en général font un côté pratique comme si on était vraiment des professionnels quoi, par exemple dans l'accompagnement conseil on nous a proposé en fait, de nous mettre en situation en essayant de créer une sorte de projet en groupe comme si on était par exemple des consultants nous et nous avons à présenter devant tout le monde comme des professionnels vraiment voilà. C'est un peu tout mélangé je pense entre théorie, pratique et forcément professionnel, c'est des choses qu'on peut apporter sur le terrain »²²*. De plus, L'aspect pratique du savoir apparaît peut être dans les cours des techniques de recueil de données comme le déclare Lara *« Après il y a peut-être aussi des choses plus théoriques et aussi pratiques dans le sens où on a eu des cours sur les techniques de recueil des données donc ça aussi c'était quelque chose de plus pratique pour nous sur le terrain : comment faire pour recueillir des données justement suivant notre stage ou des choses qu'on aura à faire, ça aussi c'était intéressant »²³*.

2.3. L'identification des besoins d'apprentissage

²¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 52.

²² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 60.

²³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 63.

Après un mois et demi de formation, la majorité des étudiants a identifié de nouveaux besoins d'apprentissage. Nous soulignons qu'Andrée restait la seule qui n'avait pas pu identifier de nouveaux besoins d'apprentissage. Par rapport aux autres, leurs besoins d'apprentissage étaient diversifiés et portaient sur différents éléments à approfondir comme la professionnalisation, les démarches d'évaluation, les ressources humaines. Comme l'affirme Clotilde : *« je suis intéressée par le travail dans les ressources humaines et c'est vrai que les cours sont quand même plus orientés vers l'insertion, la formation, l'accompagnement et pas vraiment sur les ressources humaines »*²⁴. Lara a également présenté un exemple à ce niveau de besoin, elle affirme que *« on a eu un cours sur l'accompagnement et l'insertion, les intervenants nous ont donné des apports généraux c'est vrai que ce qui a manqué, c'était par exemple les structures qui permettaient d'accompagner ou d'insérer les personnes, on n'avait pas de noms réels pas de structure type, alors on en parle comme ça mais du coup j'ai du mal à m'imaginer par exemple où aller quand on sera accompagné pour n'importe quelle raison, pour s'insérer socialement ou s'insérer vers l'emploi. Bien sûr on connaît des emplois mais bien sûr qu'il y a pôle emploi mais il y a aussi des structures à côté que moi personnellement je ne connais pas du tout. C'est vrai au niveau plus des structures, des établissements, de l'aspect juridique ce sont des choses qui manquent »*²⁵.

Pour Véronique, certains concepts apparaissent importants comme le droit du travail, le droit de la formation, les techniques d'interrogation. De plus, la démarche de travail en groupe est également importante à ce niveau là, comme le déclare Yvette *« mais après de nouveaux apprentissages, je pense que certainement le travail en groupe. Parce que moi le travail du groupe je sais ce que c'est, j'en ai déjà fait mais, je trouve ça quand même compliqué, c'est compliqué parce que là on vient juste de connaître nos groupes là il faut, demain on va commencer à travailler, moi la seule crainte c'est qu'on n'arrive pas trouver un consensus et qu'on n'arrive pas à travailler ensemble, je ne les connais pas, je n'ai pas d'apriori sur mes collègues »*²⁶.

²⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 57.

²⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 63.

²⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 75.

2.4. La construction de la professionnalité

En ce qui concerne les changements dans le développement professionnel des étudiants de M2 professionnel un mois et demi après le début des cours, ils portent sur les compétences qui sont liées aux quelques concepts comme l'accompagnement des personnes, l'évaluation, l'audit, la professionnalisation, l'orientation, mais également concerne la méthodologie de la recherche. Comme le souligne Arnaud « *c'est par rapport aux techniques de recherche, à la technique de recueil de données que j'utilise dans l'accompagnement, technique que j'utilise dans l'évaluation, ça aussi c'est quelque chose que je peux dire qui a changé mon développement professionnel* »²⁷. **On peut se demander ici si Arnaud ne parle pas tout simplement d'un apprentissage plutôt que d'un développement professionnel.**

Pour les étudiants qui sont déjà des professionnels, le master permet d'évaluer leurs pratiques professionnelles. En effet, les cours donnés, les ouvrages, les références lues et les intervenants ont joué un rôle pertinent pour approfondir leur projet professionnel et la définition de leur stage professionnel. Véronique souligne « *Il y a beaucoup de choses qui ont changé après un mois, en fait j'ai beaucoup lu et j'ai lu des ouvrages de référence je peux dire par exemple que Le Boterf et Dubar m'ont éclairé par rapport à ce que je veux faire* ». Les intervenants ont un rôle médiateur à ce stade, elle déclare « *Pas seulement les lectures c'est peut être les intervenants qu'on a eu pendant le cours m'ont dirigé vers ce travail particulier que j'ai fait après* »²⁸.

Enfin, c'est la maturité et l'assurance qui se dégagent de certains propos : « *j'ai acquis un peu plus de maturité, je dirais de la maturité dans le sens ou sur le lieu de mon travail, j'ai l'impression de ne plus me positionner de la même manière. C'est – à-dire que je dirais que je suis un peu plus à l'aise maintenant, je dirais que je suis un peu plus à l'aise sur le lieu de mon travail avec, un peu plus d'assurance aussi* »²⁹, déclare Robert. À la différence de la majorité des étudiants, Andrée, Lara et Yvette n'ont pas trouvé beaucoup de changements par rapport à leur développement professionnel. Elles attendaient le stage comme un lieu de pratique pour pouvoir se développer

²⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 52.

²⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 70.

²⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 66.

professionnellement, « *j'ai besoin du stage pour m'y confronter, c'est-à-dire j'ai des connaissances mais pour moi le développement professionnel il n'est possible que quand on est en situation du travail, donc là j'attends le stage, j'attends vraiment le stage parce que là concrètement j'ai des idées voilà mais pour se développer professionnellement il faut pratiquer donc j'attends le stage en ce moment* »³⁰, souligne Yvette.

Andrée entrevoit les enjeux du stage en terme de développement professionnel contrairement à Arnaud qui confondait le développement professionnel et l'apprentissage. Andrée souligne à sa manière que le stage oblige à un repositionnement professionnel.

2.5. L'identité professionnelle

Dans le contexte d'une formation professionnalisante, comme le précise Beckers (2007), « *c'est l'identité professionnelle qui est plus particulièrement visée* ». Elle est envisagée ici comme le « *produit d'un cheminement individuel marqué par un vécu expérientiel dans des contextes variés et par des positionnements sociaux divers* ». (ibid, p.142). A partir de cette définition et en envisageant la construction de l'identité professionnelle chez les stagiaires de M2 professionnel, la plupart des étudiants interviewés ont déclaré que leur identité professionnelle commence à se construire après un mois et demi. Pour les étudiants qui n'ont pas d'expérience professionnelle, leur identité professionnelle consiste en un changement de regard sur eux-mêmes. Au début de la formation, ils se considéraient juste comme des étudiants mais après les cours, ils se considéraient comme des apprentis professionnels. Clotilde souligne « *c'est vrai que là quand on est rentré en octobre qu'on a commencé les cours, moi je me considérais vraiment comme juste étudiante et là c'est vrai que par rapport au cours qu'on a eu, les intervenants, j'ai l'impression que je commence plus à me sentir presque comme apprenti professionnel que vraiment étudiante à la fac voilà* »³¹.

Pour certains, l'identité professionnelle a commencé à se construire en définissant un objectif, c'est-à-dire, en identifiant les concepts à travailler en relation avec les métiers : «

³⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 74.

³¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 57.

quand j'ai décidé sur quels concepts je veux travailler, sur quels types de métiers je veux me former je pense que j'ai commencé à travailler sur mon identité professionnelle »³², affirme Véronique. En outre, pour certains qui ont déjà de l'expérience comme Yvette, elle a déclaré que son identité professionnelle s'est déjà construite, mais avec cette formation, cette identité va évoluer et se modifier. Elle résume : « *à ce jour elle est construite. Elle va certainement évoluer, certainement parce que je vais pouvoir faire des choses et apprendre des choses que je n'ai pas fait jusque-là, donc en terme on va dire de positionnement au sein d'une équipe par exemple je pense que je peux pouvoir proposer d'autres choses, une autre force de proposition* »³³. L'identité professionnelle telle qu'elle est exprimée par les étudiants interviewés n'est pas figée. Elle se construit pendant toute la vie professionnelle: « *L'identité professionnelle ne s'arrête jamais, elle est tout le temps en construction, après je ne peux pas dire qu'elle commence à se construire car elle a commencé à se construire depuis que j'ai commencé à travailler et elle s'arrêtera peut être quand je serais à la retraite* »³⁴, souligne Robert.

2.6. Le stage professionnel

Le Master professionnel est organisé autour du principe d'alternance à travers deux dispositifs. Tout d'abord un stage court (moins d'une semaine) qui se déroule en Novembre et qui permet aux stagiaires de mettre en œuvre une démarche d'audit à partir d'une commande émanant d'une institution de formation de la région toulousaine. Puis, un stage long, effectué individuellement. En ce qui concerne les démarches pour obtenir un stage long, la plupart des étudiants ont été engagés à prospecter pour rechercher un stage. Plusieurs stagiaires ont cherché sur certains sites internet, pris des contacts avec les entreprises, envoyé des emails, (cv et la lettre de motivation) et ensuite, ont passé un entretien avec le responsable de la structure concernée. Certains d'entre eux, comme Véronique ont fait leur recherche à partir de la plaquette du master professionnel. Ceci a permis de connaître des structures dans lesquelles elle pouvait postuler et d'identifier les métiers possibles. Elle précise que « *à partir de ces fiches là, de cette plaquette, j'ai*

³² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 71.

³³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 76.

³⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 68.

commencé à chercher sur Internet en premier, voir les sociétés de conseil, ce qu'ils font, combien il y en a à Toulouse, elles sont grandes, elles sont petites, qu'est-ce qu'elles font, qu'est-ce qu'elles font à côté, est-ce qu'elles fonctionnent, est-ce qu'elles fonctionnent pas, après j'ai essayé de bien comprendre pour m'identifier dans un tel métier qui peut me plaire et après j'ai travaillé sur la lettre de motivation et mon cv, j'ai adapté plusieurs lettres, plusieurs cv à plusieurs postes que j'ai trouvés »³⁵.

³⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 72.

2.7. Le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel

- L'accompagnement du directeur de mémoire

En ce qui concerne la recherche de stage, la plupart des étudiants ont affirmé qu'ils ont trouvé leurs stage avant de rencontrer le directeur de mémoire dont le rôle consiste à faire confiance et motiver le stagiaire : « *Le directeur de mémoire et les référents professionnels jouent un rôle ; ils nous motivent et nous valorisent en nous disant qu'il ne faut pas hésiter, il ne faut pas avoir peur, il ne faut pas se laisser abattre* »³⁶, souligne Lara « *le directeur de mémoire consiste à s'occuper de nous pour justement faire le lien entre notre stage et le mémoire mais pas du tout pour chercher le stage* »³⁷, résume Clotilde.

- L'accompagnement du référent de stage

Le référent du stage joue un rôle différent, proche de l'accompagnement sur le terrain professionnel : « *la personne qui s'occupait c'était le référent du stage, le référent du stage son rôle était vraiment pertinent pour trouver le stage. Il nous accompagne dans les démarches de recherche du stage, c'est-à-dire, la définition des objectifs, la définition des tâches, la précision des buts du stage* »³⁸, déclare Arnaud. Véronique a également précisé le rôle du référent du stage en disant « *j'avais plusieurs contacts avec la responsable du stage, Madame x m'a bien aidé, on a une certaine conscience de tout ce qui concerne le cv, la lettre de motivation parce que je me suis aperçue que j'avais un cv qui faisait pas partie de ce cadre-là, j'avais un cv très sérieux typiquement pour la commission européenne avec laquelle j'avais travaillé pendant 6 ans donc tout était très cadré mais en fait il faut le faire différemment, j'ai appris ça ici avec Mme x la lettre de motivation, le conseil, l'organisation donc ça m'a bien servi* »³⁹.

³⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 novembre 2010, p. 65.

³⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 58.

³⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 55.

³⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 novembre 2010, p. 73.

3. Analyse du mois de décembre

3.1. La construction de la professionnalité

La majorité des étudiants affirme que le travail d'audit apparaît comme une nouvelle pratique dans cette période de formation. L'audit c'est le mini stage. Dans ce type de travail, il y a des thèmes proposés et les étudiants doivent faire une investigation sur une problématique et s'efforcer de répondre à cette problématique. L'intérêt de ce travail c'est de pouvoir évaluer à un moment donné une institution, un organisme, en fait, la façon dont il fonctionne, la façon dont il est capable de résoudre ses problèmes, quels sont les problèmes, poser un diagnostic et faire des préconisations, des recommandations. La compétence d'évaluation est approfondie avec la démarche d'audit : *« Je pense que le plus grand changement qui est arrivé au mois de décembre c'est le cours d'audit et plutôt le stage d'audit qu'on a fait. Parce que c'était peut-être pour la première fois depuis que je suis dans ce master qu'on a fait des choses pratiques, quand on est allé sur le terrain, on a rencontré des professionnels, on est allé dans des institutions »*⁴⁰, souligne Véronique. Pour certains le mini stage d'audit était pertinent pour apporter des compétences et pour prendre confiance en soi et en ses capacités.

D'autre part, il y'avait d'autres changements sur le plan de l'adaptation au cours, plus particulièrement, après le cours de décembre car à ce moment-là certains étudiants ont pu avoir une base avec les cours précédents et ont donc eu la capacité de préciser leurs objectifs de stage et les compétences qu'il fallait mettre en pratique pour la mise en situation professionnelle. Ils pouvaient donc envisager tout ce qui allait suivre : *« je commence à préciser les compétences à mettre en pratique pour la mise en situation professionnelle. Donc, ce cours de décembre, il devient de plus en plus facile, parce que maintenant, je veux dire, j'ai une base, par rapport au cours qu'on a eu les mois précédents, qui permet un petit peu de situer davantage par rapport au cours de décembre,*

⁴⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 décembre 2010, p. 101.

et de pouvoir envisager tout ce qui est la suite, c'est à dire le stage et le mémoire professionnel »⁴¹, résume Arnaud.

En revanche, un nouveau changement apparaît intéressant pour une étudiante, au plan de l'éthique, elle déclare que le cours enseigné permet de mettre en œuvre les notions d'éthique sur le plan pratique : *« j'avais déjà des notions d'éthique mais là on l'a mis en rapport avec le stage, par rapport à ce que l'on pouvait rencontrer pendant le stage, les difficultés etc. Où est ce qu'on devait poser nos limites de ce qu'on a à faire, de ce qu'on n'a pas à faire, de ce qu'on ne peut pas faire, d'ailleurs. Et, oui, ça a été rapporté au niveau pratique, c'est pensé pour notre stage, pour notre futur professionnel, c'est ça que j'ai bien aimé »*⁴². **La professionnalité se construit durant cette période en prenant appui sur l'expérience du stage et sur les savoirs disponibles que les stagiaires commencent à relier et à mettre en dialogue.**

3.2. Les compétences professionnelles

Selon Barbier (1996) *« La notion de compétence est une notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu »*. Cette notion a été également définie par Zarifian (2001) qui précise que *« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable »*. (p. 63). Par rapport à ce qui précède et à ce niveau de formation la notion de compétence paraît intéressante. En identifiant donc le type de compétence acquis à la fin de la première session et avant de commencer le stage, la plupart des stagiaires affirment qu'ils attendent le stage afin de pouvoir approfondir et développer certaines compétences. Comme le souligne Andrée, *« je ne sais pas parce que j'ai l'impression que l'on peut parler de compétences que lorsqu'on peut les mettre en application, et pour moi je ne les ai pas mises en application encore »*⁴³.

⁴¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 décembre 2010, p. 82.

⁴² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 décembre 2010, p. 89.

⁴³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 décembre 2010, p. 81.

La majorité des étudiants interrogés souligne qu'ils ont pu acquérir les bases des compétences méthodologiques, théoriques et communicationnelles : *« j'ai certaines compétences en communication mais je ne les ai pas toutes encore acquises je pense, enfin voilà, au niveau du réseau, conduites de réunions, tout ça c'est des choses, qu'on a pu acquérir mais qu'il manque encore, qu'il faut développer, il y a des compétences aussi théoriques parce qu'il y a plein de choses que j'ai vues que je ne connaissais pas encore avant, et aussi éthiques. Parce qu'on a eu des cours qui nous ont permis de voir quelles postures avoir dans certaines situations, mais bon ça c'est des choses aussi qu'il faudra que je développe lors de mon stage, ça me permettra, d'en avoir encore un peu plus en fait »*⁴⁴, résume Lara.

Les compétences théoriques revendiquées par les stagiaires portent sur l'acquisition de quelques concepts relatifs aux dimensions professionnelles qui concernent leur projet professionnel : *« des compétences théoriques aussi, parce que voilà, on a abordé les concepts, on a des cours. Méthodologiques parce que là ça a été vraiment ben justement avec l'audit parce que, l'audit était quand même assez flou, bon on a appris voilà, comment mener un audit. Voilà après, Bon après je pense qu'ils sont, bon voilà, c'est sûr ils vont être à approfondir, par la suite mais je pense qu'on a les bases »*⁴⁵, souligne Clotilde. En plus, les dimensions méthodologique et communicationnelle portent sur une démarche mise en œuvre : l'audit comme le déclare Clotilde *« Compétences aussi communicationnelles parce qu'on a dû, enfin on va devoir restituer notre audit devant la structure, donc devant les professionnels, après devant la classe aussi, enfin. Il faut négocier aussi pour quand on va partir en stage, négocier nos missions avec les différents salariés. Enfin, je pense que ça apporte ça, enfin, ça nous a apporté déjà ça »*⁴⁶.

3.3. Le stage professionnel

Quant à la plupart des étudiants de Master 2 professionnel, le but principal du stage c'est la professionnalisation, c'est-à-dire, la mise en acte des compétences en situation

⁴⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 décembre 2010, p. 95.

⁴⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 décembre 2010, p. 88.

⁴⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 décembre 2010, p. 88.

professionnelle. Clotilde déclare que « *l'objectif c'est clairement de se professionnaliser, voilà avoir une mission concrète la mener à bien et voilà, vraiment se professionnaliser parce que c'est vrai qu'ici on a surtout de la théorie, pas trop de pratique, donc c'est vraiment de pratiquer et de mettre en acte ce qu'on apprend ici* »⁴⁷.

Pour conclure, le stage est considéré par la plupart des étudiants de Master 2 professionnel comme un pont vers l'avenir et la vie professionnelle. C'est l'occasion de pouvoir postuler à un poste à la suite de cette formation comme le déclare Andrée « *justement ce stage va me permettre d'acquérir des compétences, de rencontrer des professionnels, et, heu, de me faire un réseau également, et pourquoi pas si tout fonctionne, pouvoir prétendre à postuler à un poste de conseillère en insertion professionnelle dans la structure où je travaille. C'est un pont vers l'avenir, peut-être* »⁴⁸.

3.4. L'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel

- Le rôle de professeur du Master 2 professionnel

En examinant le rôle des professeurs du Master 2 professionnel, la majorité des étudiants interviewés assurent que les professeurs jouent un rôle principal dans leur formation professionnelle. Ils expliquent qu'au sein de cette formation, leur rôle s'articule autour des connaissances théoriques, du travail sur les concepts. D'autre part, le rôle des professionnels s'articule autour du travail de terrain, de la pratique et de l'expérience acquise. Comme le déclare Andrée : « *Donc on a, ces deux côtés là, ces deux volets là, les enseignants chercheurs avec un travail sur les concepts, et les professionnels avec un travail sur le terrain, la pratique* »⁴⁹. Elle rappelle également le rôle et l'accompagnement du directeur de mémoire et le référent professionnel à ce niveau là, elle résume « *Après, les enseignants qui vont nous apporter, je pense, du soutien et de la connaissance, c'est ma directrice de mémoire parce qu'elle va me suivre tout le long de mon mémoire et je pense*

⁴⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 décembre 2010, p. 88.

⁴⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 décembre 2010, p. 81.

⁴⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 décembre 2010, p. 80.

les référents de stage, parce qu'ils seront là pour nous écouter lorsqu'on a des questionnements »⁵⁰.

⁵⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 15 décembre 2010, p. 80.

4. Synthèse des trois premiers mois de la formation

Ces entretiens avaient pour objectifs d'éclairer la construction d'une professionnalité pendant les trois premiers mois de la formation, d'identifier sur quelles dimensions portaient les processus d'apprentissage des stagiaires. Mais aussi, ces entretiens permettaient de caractériser le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel. Nous proposons une synthèse des résultats issus des trente deux premiers entretiens réalisés pendant les mois d'octobre, novembre et décembre. La synthèse nous permettra ainsi de vérifier les hypothèses que nous avons formulées pour cette recherche.

En nous appuyant sur l'analyse des entretiens, les apprentissages des stagiaires concernent les dimensions théoriques. L'acquisition de concepts clés concerne l'accompagnement, le conseil et l'évaluation, les connaissances relatives aux aspects professionnels donnés (cv et la lettre de motivation). Ce savoir théorique apparaît important dans le cadre de l'orientation professionnelle. Autrement dit, les étudiants considèrent que la première partie de la formation est dévolue à l'apprentissage théorique car l'apprentissage pratique se développera dans l'action au second semestre, plus précisément lors du stage.

Au niveau de la construction de la professionnalité, la plupart des étudiants affirment que le mini stage d'audit réalisé au mois de décembre apparaît comme la première activité pratique dans cette période de formation. L'intérêt de ce travail réside dans le fait de construire des compétences et d'avoir confiance en soi et en ses capacités. En effet, ce travail apparaît nécessaire pour mobiliser les compétences méthodologiques et communicationnelles. Cela est justifié par l'échange et le travail effectués dans l'audit. En outre, les cours donnés ont permis d'acquérir les bases sur les compétences théoriques. Ces compétences portent sur l'acquisition de quelques concepts relatifs aux dimensions professionnelles qui concernent le projet professionnel des étudiants. Par ailleurs, nous remarquons que la plupart des étudiants attendent le stage comme un lieu de pratique pour mettre en œuvre ce qu'ils ont appris et approfondir les compétences envisagées, ce résultat est souligné dans les travaux de Ayoub (2011, p.5). Finalement, ils attendent de pouvoir se développer professionnellement.

Au vu de ces analyses, nous pouvons en partie valider notre hypothèse générale qui suppose que la formation en Master permet le développement professionnel. Autrement dit, la formation sur les trois premiers mois permet essentiellement l'apprentissage de notions et de concepts, la professionnalité n'est pas encore élaborée.

La démarche qui est provoquée par les entretiens semi-directifs induit un processus d'autoévaluation chez les stagiaires, ce qui les conduit à revisiter leurs processus de développement professionnel. En effet, l'autoévaluation suppose une capacité d'analyse des processus de changement. A ce stade, les étudiants de Master 2 professionnel perçoivent les changements professionnels. **Ces changements ont commencé avec la définition de leur projet professionnel. Ces changements s'articulent également à leur capacité à identifier clairement leurs besoins d'apprentissages.** Certains des étudiants étaient déjà des professionnels, cette formation leur a permis d'évaluer leurs pratiques professionnelles et d'avoir un retour réflexif sur ces pratiques. En effet, l'échange avec les enseignants, les intervenants et les étudiants eux-mêmes ainsi que les cours, la lecture des ouvrages ont joué un rôle dans la construction de leur projet professionnel. Par conséquent, ils ont commencé à élaborer une nouvelle identité professionnelle.

Parmi les enseignants chercheurs, il y a des directeurs de mémoire qui jouent un rôle important dans la motivation du stagiaire, dans sa mise en confiance. D'autre part, le rôle des intervenants professionnels porte sur le travail de terrain, la pratique et l'expérience professionnelle. Le référent du stage se situe au niveau des démarches d'accompagnement lors de la recherche de stage. Malgré ce qui précède, pour certains étudiants ce rôle reste assez flou. **A travers notre seconde hypothèse qui suppose que l'accompagnement du directeur de mémoire et celui du référent professionnel jouent un rôle déterminant dans la construction d'une professionnalité émergente, nous constatons que le rôle de référent professionnel dans le premier semestre de formation pour l'accompagnement professionnel n'est pas encore lancé et les directeurs de mémoire, à ce stade de l'année et du processus de formation, jouent un rôle très limité dans l'accompagnement professionnel.**

A l'issue de cette première analyse des entretiens, s'étalant sur une période de trois mois, la dimension théorique de la formation ainsi que la consolidation conceptuelle

qu'elle procure sont au centre des préoccupations des stagiaires. Toutefois les besoins de professionnalisation ne se limitent pas à cet aspect car certains stagiaires entrevoient les exigences pratiques du monde professionnel.

CHAPITRE II

ANALYSE DES CINQ DERNIERS MOIS DE LA FORMATION

Ce chapitre porte sur l'interprétation du corpus collecté à partir de 39 entretiens effectués auprès des stagiaires de Master 2 professionnel pendant les cinq derniers mois de la formation. La période durant laquelle les stagiaires ont réalisé leur stage professionnel. L'analyse de ces données vise à éclairer la construction de la professionnalité émergente durant ce Master. Elle permet également de mettre en lumière les processus d'évaluation des apprentissages par les stagiaires.

1. Analyse du mois de janvier

1.1. Le parcours professionnel

Au début du deuxième semestre et en examinant le cours enseigné en janvier, nous remarquons que la majorité des étudiants de Master 2 professionnel affirment que le cours donné en janvier est en lien avec à la mission de stage, il permet de mettre en pratique les informations enseignées. Yvette déclare « *là c'est surtout avec le stage, c'est un peu on va dire, la suite logique du parcours justement, c'est pouvoir transférer, transposer ce qu'on a appris. Là, depuis octobre, et de mettre en pratique certaines choses au niveau de stage et de confronter un petit peu ce qu'on apprend et surtout en quoi ça peut nous aider dans nos missions de stage. Donc, je dirais que là c'est vraiment la pratique et la mise en pratique des enseignements qu'on a eu jusqu'à maintenant* »⁵¹.

Selon la plupart des étudiants, les éléments, les outils et la méthodologie proposés dans certains cours comme l'analyse de pratique, la clinique de pratique et la négociation sont directement en lien avec le milieu professionnel. Ils permettent d'interroger le lieu de stage et de le faire réguler, « *ça va être plutôt sur tout ce qui est analyse, on va dire clinique de pratique, c'est à dire tout ce qui touche directement au milieu professionnel.*

⁵¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 janvier 2011, p. 136.

Ça va être aussi articulé autour de la négociation, de la prospective, comment faire en sorte qu'il y ait du changement, comment proposer le changement »⁵², souligne Arnaud. Par exemple et selon une étudiante de Master 2 professionnel, le cours de l'analyse des pratiques se fait sur plusieurs journées, la méthodologie se déroule en groupe : *« il y avait donc une personne qui expliquait sa situation par exemple que ce soit au niveau professionnel ou dans une association, ou quelque chose comme ça au milieu de la salle. Donc elle expliquait; après il y avait le groupe qui discutait de la situation pour avoir plus d'éléments. Ensuite, un groupe d'observateurs parlait de la situation et du problème posé »*⁵³, affirme Liliane.

1.2. Le savoir développé

En janvier, la majorité des étudiants de Master 2 professionnel affirme toujours que le savoir développé au cours de leur formation est de nature théorique. Ils déclarent que le savoir pratique se manifeste lors du stage. Comme le déclare Lara, *« c'est vraiment plus de la théorie, après voilà, c'est tout ce qui concerne les différents concepts aux niveaux du conseil, de l'accompagnement, de la formation. Pour le moment voilà, je pense que quand le stage aura peut-être débuté ça fera peut-être beaucoup plus de pratique. Mais pour l'instant, c'est surtout de la théorie »*⁵⁴.

Pour certains étudiants comme Andrée, Véronique et Yvette le savoir se manifeste entre théorique et action. **Le savoir d'action se développe par le biais des exemples proposés au sein du cours comme le travail du groupe et le travail d'audit mais cela n'égale pas le savoir acquis sur le terrain, notamment lors du stage.** Véronique Souligne *« les savoirs pratiques que l'on peut acquérir pendant le cours ne sont pas les vrais savoirs pratiques que l'on va acquérir pendant le stage. Ce sont des exemples de comment il faut faire mais la réalité dans le monde du travail c'est sur que c'est différent »*⁵⁵.

⁵² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 31 janvier 2011, p. 112.

⁵³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 14 janvier 2011, p. 119.

⁵⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 31 janvier 2011, p. 124.

⁵⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 janvier 2011, p. 133.

En interrogeant le type de savoir développé au sein de cette formation, nous remarquons que **certains étudiants confondent le savoir et la compétence. Cela s'explique par le fait que les étudiants n'ont pas encore commencé le stage professionnel et la distinction entre le savoir et la compétence professionnelle appelle une activité réelle de l'apprenant en situation professionnelle.** *« Je peux aussi parler directement des savoirs d'analyse, ou on dit savoirs analytiques, c'est à dire que bon, les savoirs, de pouvoir analyser quelque chose de façon, on va dire, objective et scientifique, c'est-à-dire que je l'analyse pas de blablabla. J'analyse donc je pose un cadre d'analyse. Et puis on peut parler des savoirs communicationnels, parce qu'on a pu communiquer entre nous. C'est à dire, s'intégrer dans cette relation de communication. C'est à dire que quand l'autre dit son point de vue, on écoute, on exprime son point de vue, on compare avec les autres, on argumente, et tout ça ce sont les savoirs qui ont été développés »*⁵⁶, résume Arnaud.

1.3. La construction de la professionnalité

a. L'organisation du stage professionnel

Nous présentons ci-dessous, un tableau qui montre l'organisation générale de stage pour chaque stagiaire : la date de début de stage, le lieu, la durée et le référent professionnel.

Tableau 5: Organisation et planification du stage

Stagiaire	Date	Lieu	Durée	Tuteur
Arnaud	24 janvier	Centre social de la croix rouge.	2mois et 15 jours	Le coordonnateur du centre social.
Andrée	24 janvier	Le Gers.	2mois et 15 jours	La coordonnatrice emploi, formation
Clotilde	3 janvier	La Fédération d'associations - un service qui s'occupe des centres des loisirs- des	2 mois et 15 jours	Le directeur de service avec sa secrétaire.

⁵⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 31 janvier 2011, p. 113.

		CLAE-		
Liliane	24 janvier	Structure qui s'appelle, INSUP Formation à Agen ; une association d'insertion professionnelle qui assure la formation, les bilans de compétences approfondis et des cibles emplois.	2 mois	Une conseillère formatrice.
Lara	24 janvier	La mairie d'Escalquens	2 mois	Le directeur général des services au centre de la mairie.
Véronique	3 janvier	Petite structure de trois à quatre personnels assurant la formation professionnelle et conseil en développement professionnel	2 mois et 15 jours	Le directeur de la structure.
Robert	3 janvier	Le centre intercommunal d'action sociale à Carcassonne.	2 mois et 15 jours	Une professionnelle.
Yvette	3 janvier	Centre hospitalier.	2 mois et 15 jours	La directrice des soins de l'hôpital

Les professeurs référents aident les étudiants dans la recherche d'un lieu de stage, ils les guident à rédiger la lettre de motivation et le CV. Ils donnent des conseils sur la prise de contact avec les entreprises. Ils analysent les difficultés rencontrées et interviennent directement en cas de problèmes. Le projet de stage est validé par le responsable pédagogique du master, qui analyse le projet de stage, l'objectif visé, les tâches et valide la

pré-covention de stage. Comme l'explique Arnaud « *Avant d'aller au stage, on a bénéficié du suivi de stage. On a mis en place l'objectif de stage, les tâches qu'il faut faire, qu'il faut réaliser, on a défini les projets, avec la personne en question. Donc ce projet a été validé par, madame XX, qui est la responsable pédagogique de ce master, qui a regardé notre projet, l'objectif, le lieu, les tâches. Qu'elles sont conformes aux étudiants de master 2 professionnel, elle valide. Si, elles ne correspondent pas, elle nous demande d'aller approfondir* »⁵⁷.

b. Objectifs du stage

En ce qui concerne les objectifs relatifs au stage, les stagiaires attendent de faire l'expérience d'apprentissages professionnels. Apprendre pour avoir un savoir professionnel, pour construire une posture professionnelle, pour pouvoir réaliser le mémoire professionnel, finalement apprendre le métier envisagé dans l'avenir. Le stage est une occasion de mise en pratique des savoirs théoriques. C'est une occasion également de mobiliser le savoir dans le milieu professionnel et de construire une posture professionnelle adéquate. Lara déclare « *Les attentes de ce stage c'est tout d'abord me permettre d'avoir une posture professionnelle, donc, de pouvoir acquérir tout ce qui est le vocabulaire lié à la formation, toutes les différentes démarches à savoir faire lorsqu'on veut mettre en place un plan de formation et surtout d'avoir une connaissance du terrain que je n'avais pas du tout avant, en fait. Les différentes personnes qui sont concernées par la formation, enfin toutes ces choses là qui me permettront moi après, lorsque je chercherai un travail, de pouvoir confirmer que oui j'ai des connaissances et que oui je suis capable de mener à bien un projet en fait* »⁵⁸.

Le second objectif de ce stage relève de la construction de l'autonomie dans les pratiques professionnelles. Liliane précise « *là dans ce cadre là, ouais c'est se professionnaliser quoi. C'est sortir de ça, on va commencer à chercher du travail, dire, tiens je suis, capable de faire ça, ça, ça et ça. Pendant mes stages j'ai appris à faire ça, je peux le reproduire, voilà faut m'embaucher quoi. C'est la finalité quand même, enfin le but c'est qu'à la fin, on se fasse embaucher, pas forcément dans la structure. C'est de trouver*

⁵⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 31 janvier 2011, p. 114.

⁵⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 31 janvier 2011, p. 126.

un travail, qu'on soit capable de faire des choses »⁵⁹. Pour certains stagiaires leurs attentes de stage sont d'apporter de nouvelles compétences professionnelles afin de pouvoir postuler partout. « Donc moi j'attends, concrètement de développer de nouvelles compétences et de les enrichir. Parce que concrètement je n'ai jamais fait ces types de choses donc j'attends vraiment de me professionnaliser là dedans, parce que c'est mon objectif futur, donc en peu de temps, il faut que, vraiment je développe de bonnes compétences pour pouvoir vendre après mes compétences sur un poste »⁶⁰, résume Yvette.

Une étudiante étrangère (Véronique) précise que son but principal consiste en la compréhension du contexte général de la structure de stage ; elle affirme : *« Mes attentes sont toujours partagées et différents par rapport à mes collègues, ça vient du fait que je ne suis pas française, et que j'attends plutôt de ce stage que je comprenne une fois pour toute comment les choses se déroulent en France. Je suis sûre qu'à la fin de ce stage j'aurai un bon réseau de personnes parce que c'est la nature de la mission qui m'oblige, qui me demande de rencontrer beaucoup de sociétés, beaucoup de personnes, qui ont de bonnes positions voilà on peut dire comme ça »⁶¹.*

2. Analyse du mois de février

Nous présentons dans ce qui suit l'analyse des entretiens du mois de février, la période durant laquelle les stagiaires ont débuté leur stage. C'est une période cruciale pour les stagiaires qui ont attendu la rencontre avec le milieu professionnel.

2.1. L'intégration dans la situation de stage

La moitié des stagiaires précise qu'elle est bien intégrée sur leur lieu de stage. L'autre moitié a rencontré des difficultés à ce niveau. Les stagiaires qui ont été intégrés déclarent être bien accueillis par le responsable de la formation qui les présente à l'équipe de travail et leur explique les activités proposées. Pour certains, le milieu de stage est

⁵⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 14 janvier 2011, p. 123.

⁶⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 janvier 2011, p. 138.

⁶¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 janvier 2011, p. 135.

familier puisque c'est leur lieu de travail habituel et les professionnels de la structure sont déjà des collègues. Ceci a facilité le déroulement de leur mission de stage. Arnaud déclare à ce propos : « moi je suis aussi en contexte particulier, c'est-à-dire, où je fais aussi le stage comme j'ai dit la fois dernière dans un établissement qui appartient à la croix rouge et je suis déjà salarié de la croix rouge, donc ils sont mes collègues par ailleurs. Donc il y a cette connaissance déjà qui était faite, mais bon la relation se passe bien et c'est une relation qui était construite depuis un temps »⁶². Pour d'autres, comme Andrée, elle connaît le référent professionnel avant le stage, elle résume : « je me suis très bien intégrée puisque la personne qui me prend en stage donc ma référente, je trouve que je la connaissais auparavant, c'est-à-dire que cet été avant d'intégrer le stage ici la formation de Master 2 »⁶³.

Malgré la nouveauté de la structure pour certains, certains stagiaires ont été bien accueillis. Par ailleurs, les stagiaires qui ont été difficilement intégrés au début de leur mission de stage, soulignent qu'ils ont commencé le stage sans faire la connaissance des professionnels. Clotilde souligne « En fait moi j'avais commencé en janvier, mais en fait la première semaine, la semaine d'observation c'était un peu plus dur parce que il faut lire, trouver ses marques, moi je ne connaissais pas tous les collègues ensuite il faut parler leurs langages. Comme je n'étais pas, je ne connaissais pas encore vraiment tout, le même langage, ils parlent avec des abréviations moi je ne connaissais pas, donc maintenant voilà c'est bien, je connais »⁶⁴. Pour d'autres, leur problème s'articule autour de l'absence de référent professionnel avec lequel il fallait travailler. Ils n'étaient pas au courant pour leurs missions de stage et cela a posé un problème au niveau de leur intégration.

Concernant les autres difficultés rencontrées au début de stage. Ces difficultés se manifestent au niveau du temps. C'est-à-dire, que le temps n'était pas suffisant pour mettre en œuvre leur mission de bout en bout. Lara déclare « au niveau du temps, je me rends compte que j'ai pas assez de temps pour faire le plan formation comme j'aurai aimé le faire c'est-à-dire le commencer, le terminer, je me rends compte que j'ai pas le temps pour terminer parce que c'est quelque chose de très long à mettre en place surtout qu'ils veulent

⁶² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 143.

⁶³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 140.

⁶⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 février 2011, p. 147.

le mettre en place sur plusieurs années donc il faut prévoir la formation sur plusieurs années donc sur trois ans là et j'aurai pas le temps de faire tout comme j'aurai aimé en fait »⁶⁵.

Robert, par exemple, a rencontré des difficultés au niveau de l'intégration car il ne connaissait pas les professionnels dans le lieu de stage, de plus son stage n'était pas bien défini. *« Parce que je connaissais personne, je connaissais pas le lieu, je connaissais pratiquement personne, je n'avais pas de bureau à moi, pas d'ordinateur, donc j'avais quelques impressions. Ma mission n'était pas très bien définie donc déjà j'avais quelques angoisses, j'ai trouvé quelques difficultés d'intégrer parce que quand je suis arrivé je connaissais personne même ils me connaissent pas donc on est quand même perturbateurs quoi voilà »⁶⁶*, résume Robert. Quant à Véronique, comme elle est étrangère, son seul problème réside au niveau de la langue. Elle explique : *« Je pense que ma seule difficulté que je rencontre est le fait que j'écris un peu mal en français parfois, comme je suis étrangère et mon travail c'est un travail de rédaction, d'innovation donc je dois apprendre une autre méthodologie pour répondre à un appel d'offre de dix pages bon c'est ça qui pose un peu le problème, mais au niveau de mon intégration c'est très bien »⁶⁷*. Concernant Yvette, ses problèmes s'articulent autour la négociation avec le lieu de stage puisque son stage se déroulait sur le lieu de travail, ce qui a posé problème au niveau de ses collègues. Elle affirme *« puisque je travaille là-bas en tant que formatrice et que j'interroge aussi mes collègues sur leurs pratiques professionnelles, donc il faut toujours se positionner au regard de mes collègues. Voilà ce sont mes missions de stage il y a certaines choses dites qui ne seront pas répétées, donc j'ai une posture éthique très importante à clarifier, à tenir »⁶⁸*.

⁶⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 156.

⁶⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 161.

⁶⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 165.

⁶⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 169.

2.2. L'identité professionnelle en stage

En examinant la question de l'identité professionnelle après le début du stage, nous constatons que la majorité des stagiaires affirment que le stage a permis de construire une identité professionnelle. Andrée déclare « *C'est sûr que maintenant que j'ai débuté le stage, je me sens plus en adéquation avec le métier de conseillère d'insertion professionnelle dans le sens où auparavant je savais ce que c'était je savais par ma connaissance que j'avais mon métier, par rapport à mes lectures, Internet, ce qu'était le métier mais je l'ai découvert sur le stage en profondeur et je me sens appartenir à ce corps de métier* »⁶⁹.

Le stage pour les étudiants qui n'ont pas d'expérience professionnelle est un moyen pertinent permettant de vivre des changements identitaires. Avec le stage, ils sont capables d'identifier leurs buts professionnels et la structure dans laquelle ils peuvent être intégrés. La mission de stage, les tâches effectuées et le contact avec les professionnels facilitent une prise de confiance, « *j'ai plus de confiance, j'ai pu vérifier quelles sont mes capacités pendant le stage, je peux voir ce que je sais et ce que je ne sais pas, quelles sont les compétences que j'ai, et quelles compétences je dois travailler, développer* »⁷⁰, affirme Véronique.

A la différence de la majorité des étudiants, Yvette et Clotilde sont les seules à dire ne pas avoir beaucoup de changements dans leur identité professionnelle. Pour Yvette la raison c'est l'absence de référent professionnel. Elle assure que son identité se manifeste en terme de valeur plus qu'en terme de culture métier. Yvette assure « *En terme d'identité moi je sais que mes expériences diverses font qu'il y a des valeurs qui sont très importantes pour moi et que je mets en jeu dans ma mission, en fait le phénomène identitaire c'est plus en terme de valeur que ça se joue pendant mon stage, c'est pas forcément en terme de culture métier par exemple parce que je n'ai pas de référence réelle en stage quoi* »⁷¹.

Quant à Clotilde, le problème envisagé au niveau de son identité c'est le manque de théorie lié à la mission de stage. Clotilde explique « *j'étais pas plus confiante du coup*

⁶⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 140.

⁷⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 166.

⁷¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 171.

parce que j'avais pas de base théorique en fait, par exemple moi j'aurais besoin de droit du travail et ça on va le faire qu'en avril il y a plusieurs choses qu'on fait qu'à la fin d'année quand peut être je finis mon stage déjà. En fait j'aurai voulu le faire avant mais du coup j'ai commencé je n'avais pas de base théorique donc du coup ça m'a pas donné confiance de tout. Mais bon après voilà en me renseignant, lisant, cherchant fin j'ai trouvé où est ce qu'il faut aller quoi »⁷².

2.3. Quels gestes professionnels durant le stage ?

Selon les stagiaires, les pratiques mises en œuvre durant le stage sont propices à mobiliser des gestes professionnels. Arnaud déclare : *« les gestes professionnels ce que je disais tout à l'heure, c'est d'avoir ce geste de communiquer à temps, d'être actif sur les activités, de proposer des outils »⁷³*. Lara également précise que les pratiques mises en œuvre portent sur les gestes professionnels comme le comportement et la réaction. Elle souligne *« Concernant les gestes professionnels je dirais pareil au niveau de la communication par exemple lorsque j'ai dû contacter les prestataires de formation je devais faire attention à ce que j'allais dire, comment le dire, voilà que je paraisse professionnel et pas stagiaire et ça vraiment m'a permis. Je me suis mise dans une autre posture que celle de stagiaire en fait, je me suis mise dans une posture de professionnelle parce que je suis directement en contact avec des professionnels ce qui me permet de me positionner autrement et d'acquérir les gestes, la gestuelle, le vocabulaire nécessaire en fait »⁷⁴*.

2.4. Les compétences développées

En identifiant le type de compétence acquise durant le stage, nous remarquons que la majorité des stagiaires a affirmé que les compétences sont en cours de développement et d'approfondissement : *« je ne suis pas sûre parce que de toute façon les compétences ne sont jamais définitives, elles évoluent, elles changent et tout moi je pense que je vais*

⁷² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 février 2011, p. 148.

⁷³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 145.

⁷⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 158.

acquérir déjà des connaissances, des capacités mais des compétences là je suis entrain de travailler des éléments de la compétence »⁷⁵ (Yvette). En revanche, la plupart ont commencé à acquérir quelques éléments en lien avec les compétences méthodologiques, communicationnelles, théoriques ou encore éthique.

Concernant les compétences en ingénierie de formation, nous remarquons toujours l'absence de compétences acquises à ce niveau chez la majorité des stagiaires. Ils justifient cela par le fait qu'ils ne pouvaient pas mettre en place une formation. Toutefois, parmi la majorité des stagiaires, deux stagiaires ont affirmé avoir commencé acquérir la compétence d'ingénierie de formation. Par exemple Lara a souligné que son stage a permis de voir les différentes formation disponibles pour une entreprise et le processus d'accompagnement pendant une formation, elle déclare : *« ingénierie de formation oui je pense oui, parce que ça m'a permis donc de voir les différentes formations disponibles pour une entreprise, là pour les collectivités territoriales, mais aussi donc de voir comment accompagner par exemple les agents lors de ces formations. Au niveau de l'ingénierie de formation pour moi c'est des choses acquises ou elles se développent encore »⁷⁶.*

Concernant Véronique, comme elle était déjà professionnelle, elle a eu des compétences d'ingénierie de formation, elle explique : *« J'ai 15 ans d'expériences professionnelles donc j'avais déjà des compétences peut-être un peu développées. Par exemple l'ingénierie de formation et élaboration des projets individuels et collectifs, c'est une compétence que j'ai développée et ça c'est que je fais, j'ai fait un projet collectif qui s'adresse aux personnes en difficultés, éloignées de l'emploi, donc c'est un projet d'insertion donc ça c'est une compétence que j'ai développée »⁷⁷.* Au niveau de compétence méthodologie, ils ont pu acquérir quelques éléments à ce stade, comme, l'élaboration de bilan compétence, des statistiques, construction et conduite des entretiens, analyse des données et recueil des informations. Lara déclare *« là il y a la conduite d'entretien donc ça pour moi c'est une chose acquise, en tous cas je pense que c'est bien maîtrisé même si j'ai pas tout encore les choses que je dois avoir mais c'est des choses*

⁷⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 172.

⁷⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 158.

⁷⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 167.

que je maîtrise bien. Après au niveau rédactionnel aussi je pense que j'arrive à maîtriser le sujet »⁷⁸.

Les compétences de communication ont été développées au contact des professionnels, des collègues, du référent et des personnes qui viennent de l'extérieur, comme le souligne Véronique : « les compétences de communication certainement parce qu'on était obligé en stage de communiquer toujours, de communiquer avec les collègues, de communiquer avec le référent, de communiquer avec les personnes d'extérieur qui viennent »⁷⁹. Au niveau des compétences éthiques, les stagiaires ont déclaré également avoir commencé à acquérir certains éléments comme la façon de travailler, le respect les personnes, le contrôle du comportement. Robert affirme « Oui je pense que j'ai pu développer ces compétences éthiques, je me sens bien dans la définition des comportements, respecter les personnes qui sont en face de soi, respecter son intimité surtout. L'éthique c'est penser à notre conduite avant l'action. C'est-à-dire avant de faire quelque chose il faut penser à la conséquence »⁸⁰. Par rapport aux compétences théoriques, Yvette déclare « j'avais certaines bases et là j'en développe beaucoup la professionnalisation par exemple au niveau théorique ça m'a ouvert plein de choses, ce que je dois approfondir c'est la compétence, je dois approfondir aussi certainement l'accompagnement, les notions que j'avais un petit peu avant. Là on nous demande bien sur de développer d'approfondir en fait c'est dans l'appropriation des connaissances et comment les mettre en œuvre, donc oui je dois développer des choses là-dessus »⁸¹. Pour conclure, nous pouvons dire que les pratiques effectuées en situation de stage ont permis aux stagiaires de commencer à développer des compétences professionnelles.

2.5. L'expérience professionnelle

Les stagiaires ont déclaré avoir vécu une expérience très enrichissante au niveau de la professionnalisation. Celle-ci permet d'entrer directement dans les pratiques du métier attendu dans le futur, d'apprendre par le biais des activités proposées et grâce à la

⁷⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 159.

⁷⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 167.

⁸⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 163.

⁸¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 172.

rencontre des professionnels. Cette expérience ouvre la porte sur le monde professionnel : *« c'est une expérience professionnelle assez riche dans son contenu et par la diversité des personnes rencontrées, par la diversité des activités mises en place, par le défi de la mission de stage. Donc c'est vraiment quelque chose qui construit au niveau professionnel, au niveau humain, au niveau institutionnel, c'est-à-dire, vous-même vous sentez construire quelque chose de professionnel en vous et ça c'est très riche »*⁸², déclare Robert.

Selon les stagiaires du Master 2 professionnel, c'est une occasion également pour apprendre et faire l'expérience du feedback. A ce stade, la pratique effectuée pendant le stage permet de vérifier l'acquisition des connaissances théoriques. Véronique souligne *« Enrichissante, sécurisante et c'est un moment d'évaluation en fait en même temps d'apprentissage et l'évaluation, donc on apprend, on peut vérifier ce qu'on a fait bien ou pas bien les choses au niveau pratique c'est bien. On sort en fait du théorique c'est ça qui est bien »*⁸³. Quant à Yvette qui a de l'expérience professionnelle, elle décrit cette expérience comme une expérience formatrice : *« pour moi c'est très formateur parce que je rencontre plein de gens, je peux comprendre plein de choses donc si vous voulez ça m'apporte beaucoup de choses et j'arrive à me projeter. Ça c'est nouveau, c'est maintenant que j'arrive à me projeter dans autre métier que celui actuel, donc c'est très formateur »*⁸⁴.

2.6. L'accompagnement du directeur et du référent professionnel

- Le rôle du référent professionnel sur le lieu de stage

Le référent professionnel est *« la personne qui, en entreprise, a pour fonction de faire acquérir au stagiaire les savoirs professionnels convenus, selon la progression déterminée en collaboration avec le pôle-formation, et d'être la référence du stagiaire »* (Tilmanet & Delvaux, 2000, p.53). Selon Wittorski (2007, p.102) le rôle de référent professionnel consister à placer les stagiaires devant des situations nouvelles consistant, d'une part, à favoriser les communications entre les membres de l'équipe de travail et le

⁸² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 146.

⁸³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 168.

⁸⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 174.

stagiaire, d'autre part, à accueillir les stagiaires et à définir un parcours, enfin, à évaluer le travail des stagiaires dont ils ont la charge. En examinant la relation entretenue avec le référent professionnel au début du stage, la moitié des stagiaires a affirmé qu'elle avait de bonnes relations avec leurs référents professionnels. Le référent jouerait un rôle formatif au niveau de la communication, de la discussion, des interrogations, des critiques et des conseils professionnels. Liliane souligne « *Son rôle c'est un guide quand même, c'est elle qui me dit, qui me donne des conseils pour la pratique en fait, qui va répondre à mes questions, après je peux poser des questions à d'autres mais bon c'est elle qui m'évalue, qui me dit là ça c'est bien mais il manque ça et ça et ça, en fait c'est elle qui nous attribue des appréciations, c'est elle qui nous forme* »⁸⁵.

En outre, concernant le rôle du référent professionnel pendant le stage. La plupart des stagiaires interviewés affirment que le référent professionnel assure un rôle très varié au moment du stage. Selon la majorité, le premier rôle consiste à définir la mission de stage, il joue le rôle d'orientation, d'accompagnement, de conseil et fait confiance aux stagiaires. Il reste à leur écoute pour les interrogations et les problèmes rencontrés pendant le stage, « *D'abord, son rôle est la définition de la mission de stage, on a défini la mission de stage avec un référent professionnel. Donc, ça c'est déjà le premier rôle. Deuxième rôle que j'ai identifié, c'est le rôle de s'assurer que mon intégration se fasse de façon agréable, donc ça aussi c'est un rôle. Son rôle aussi est de m'accompagner moi-même* »⁸⁶, souligne Arnaud.

De plus, les référents assurent le processus de co-évaluation pendant la mission de stage. Dans ce processus, ils font le point avec le stagiaire sur le travail effectué durant le stage « *moi je vois mon référent à chaque fin de semaine pour faire une co-évaluation, pour parler, pour pouvoir avancer dans mon travail Voilà, il me dit bon tu me montres à chaque étape donnée comment tu avances et donc, du coup, il regarde l'avancée de mon travail et voit si j'ai des problèmes* »⁸⁷. En outre, chaque référent participe à la soutenance du mémoire du stagiaire qu'il a accompagné pendant le stage. Comme le dit Liliane « *au niveau de la soutenance c'est quand même lui qui va être là entre guillemets pour nous défendre, on a parlé d'ailleurs, il est là aussi pour nous valoriser, montrer les côtés*

⁸⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 février 2011, p. 153.

⁸⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 146.

⁸⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 février 2011, p. 149.

positifs mais elle est là aussi pour dire ce qu'il faut améliorer et c'est le but de stage. Finalement, c'est le rôle de formateur de stage»⁸⁸.

En revanche, pour certains stagiaires (3/2), les référents professionnels ne sont pas toujours disponibles. Ceci pose des problèmes au niveau de la co-évaluation. Ils ont déclaré qu'ils préfèrent travailler avec un tuteur en plus du référent professionnel. Ils justifient cela par le fait que le tuteur est plus compétent pour le métier qu'ils veulent envisager et que leurs référents, des directeurs généraux du service, sont plus spécialisés dans la question de l'organisation générale. Yvette précise *« pour moi la notion du tutorat est très importante. Pour moi le référent devra avoir un rôle de tuteur c'est-à-dire de quelqu'un qui est expert dans le métier que je souhaite développer et qui m'accompagne, qui me conseille. Pour moi ça serait ça, peut-être que pour ce master je pense que c'est peut-être pas ce qu'ils attendent d'un référent. Je sais pas pour moi c'est ce que j'attendrai. Dans ma situation, c'est un peu particulier j'ai un référent qui est plutôt un référent hiérarchique. En fait, c'est ma supérieure hiérarchique directe, donc si vous voulez elle m'a donné des missions, elle m'a fait confiance. Moi, je le prends positivement, c'est-à-dire, qu'elle fait confiance et je dois me débrouiller et moi c'est bien si vous voulez mais je me pose la question de comment on va construire nos co-évaluations parce que le truc c'est qu'elle me voit pas en situation puisque moi je me débrouille, je vais à droite, à gauche, je sollicite, j'appelle, je rencontre les personnes mais ça sans présence, je lui dis mes démarches mais elle n'est pas là »⁸⁹.*

2.7. Les processus d'auto évaluation en Master professionnel

En ce qui concerne le processus de co-évaluation durant le stage, les stagiaires précisent que trois co-évaluations sont effectuées. Au début, au milieu et à la fin de stage. En examinant la première co-évaluation effectuée au début de stage, nous remarquons que cinq stagiaires n'ont pas commencé la première co-évaluation. *« Non, je ne l'ai pas fait encore la co-évaluation, je vais la faire là d'ici la semaine prochaine, ça fait trois*

⁸⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 février 2011, p. 154.

⁸⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 février 2011, p. 172.

semaines que j'ai commencé le stage donc c'est trop tôt. »⁹⁰, Andrée déclare. Quant aux trois stagiaires qui restent, ils affirment que pendant le processus de co-évaluation ils mettent le point sur le déroulement de stage. C'est un dialogue qui se déroule avec le référent professionnel sur les difficultés rencontrées pendant la mission de stage et l'avancement des actions réalisées durant la mission. En effet, ils font l'expérience d'une situation de bilan des compétences. Arnaud souligne « *on se met à parler de comment se passe mon stage et à évoquer les compétences développées, les difficultés rencontrées, les compétences à développer. Donc ça s'est bien passé, c'était un dialogue* »⁹¹. Selon Liliane, la co-évaluation est une occasion pour saisir la progression au niveau de la mission de stage. « *Moi dans ma tête je pense pas à la co-évaluation qu'il y a derrière après oui quand je l'ai faite je savais que j'étais évaluée, c'est pour moi, c'est pour m'aider, je le prends dans ce sens là, je le prends pas comme une pression* »⁹².

3. Analyse du mois de mars

3.1. Les savoirs professionnels développés au milieu de stage

En examinant les savoirs professionnels développés lors du stage, la plupart des stagiaires affirment que le type de savoir qui a été développé au moment du stage concerne les savoir pratiques comme l'accompagnement des personnes, la mise en place des dispositifs d'accompagnement et l'évaluation des activités. Arnaud souligne : « *je mets en place les savoir-faire par rapport à l'accompagnement des personnes, par rapport à la mise en place des dispositifs d'accompagnement, par rapport à l'évaluation des activités mises en place. Et puis ça va être aussi par rapport à la posture professionnelle, par rapport, à la communication professionnelle, à l'écriture professionnelle. Voilà. Le centre, l'essentiel des savoirs c'est les savoirs pratiques* »⁹³. En outre, le savoir pratique est manifeste car le stage permet d'avoir des normes, des façons d'agir et des façons de faire,

⁹⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 142.

⁹¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 février 2011, p. 146.

⁹² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 février 2011, p. 154.

⁹³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 179.

comme le déclare Clotilde : « *savoir pratiques concernant le monde professionnel puisqu'il y a quand même des normes à avoir, des façons d'agir, des façons de faire, après des savoirs pratiques sur l'élaboration d'un bilan social, sur le traitement des données* »⁹⁴.

Pour d'autres comme Véronique, le savoir pratique renvoie à la méthode de travail, à la façon de faire les choses, par conséquent, aux mécanismes du travail. Elle explique « *des savoirs pratiques, surtout la méthode de travail, c'est ça que j'ai développée. La méthodologie, la façon de faire les choses. J'ai l'impression que j'ai développé des mécanismes de travail, c'est quelque chose qui est arrivé après quelques semaines de stage, je sentais que je faisais les choses naturellement, sans effort, que j'avais déjà une méthode de travail* »⁹⁵. Concernant le savoir théorique, il se manifeste dans les recherches bibliographiques, les connaissances théoriques sur les différents secteurs d'activités, sur les formations qui pouvaient exister sur le marché de l'emploi, sur la méthodologie pour rédiger un CV, une lettre de motivation et pour utiliser par exemple le site de pôle emploi « *là on est sur les connaissances théoriques. Alors, en connaissances théoriques il a fallu que je me renseigne sur les différents secteurs d'activités donc ça a été le plus gros du travail parce que je me suis rendue-compte que lorsque je m'entretenais avec les bénéficiaires il y avait certains secteurs d'activités que je ne connaissais pas. Il a fallu que je me renseigne sur les formations qui pouvaient exister, sur le marché de l'emploi, sur la méthodologie pour rédiger un CV, une lettre de motivation, la méthodologie pour faire des, pour utiliser le site de pôle emploi* »⁹⁶, précise Andrée.

Par ailleurs, certains stagiaires interviewés ont souligné d'autres types de savoirs développés au moment du stage : **le savoir professionnel qui relève de la posture professionnelle, le savoir méthodologique dans l'élaboration de la mission de stage, le savoir relationnel qui permet de s'intégrer dans une équipe, d'avoir de bonnes relations avec le personnel du service.** Ainsi, Robert précise que « *les savoirs relationnels, c'est-à-dire être capable, dans un premier temps, de s'intégrer dans une équipe, il faut avoir des savoirs relationnels là. Etre capable de s'intégrer dans une équipe, être capable d'avoir des relations avec la personne, tout le personnel du service,*

⁹⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 183.

⁹⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 23 mars 2011, p. 199.

⁹⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 176.

de bonnes relations. Savoir se présenter, savoir dire qui on est, pourquoi on est là. Oui, tout donc ça, tout ça rejoint les savoirs relationnels »⁹⁷.

3.2. Les gestes professionnels

Concernant les compétences et les gestes professionnels acquis au milieu de stage, nous constatons que la plupart des stagiaires ont eu une appréciation positive à ce stade. Ils affirment que le stage et les référents professionnels jouent un rôle essentiel dans le développement des gestes et des compétences professionnels. En ce qui concerne les gestes professionnels, ceux-ci se développent, selon les stagiaires, grâce à l'échange et aux interactions effectuées sur le lieu de stage et qui permettent d'avoir des réflexes compatibles avec les pratiques mises en place. Arnaud souligne *« ce stage me permet de développer d'autres gestes professionnels, c'est un réflexe parce que j'ai fait le stage quand même avec d'autres professionnels que je ne connaissais pas donc il fallait un petit peu avoir des réflexes qui vont avec nos pratiques »⁹⁸*. En plus, le stage permet au niveau du geste professionnel, d'avoir une posture, un comportement et une réaction sur la formation proposée comme l'affirme Lara *« Au niveau des compétences et des gestes professionnels, je pense que le stage m'a beaucoup appris parce que déjà, j'ai pu me confronter, d'une part au métier que j'envisage plus tard qui est de devenir responsable de formation, et donc du coup, de voir comment faire par exemple par rapport aux prestataires de formation, comment il fallait se comporter, ce qui fallait demander, tout ce qui fallait prendre en compte pour pouvoir mettre en place une formation »⁹⁹*.

Quant aux stagiaires qui ont déjà des expériences professionnelles, **le stage leur permet de confirmer et valider leurs gestes professionnels**. Les activités mises en place au moment du stage comme les réunions, le travail individuel, le travail en groupe, les rapports, les projets, tous ces éléments permettent d'avoir des gestes professionnels par rapport aux pratiques. *« J'avais déjà avant des gestes professionnels. Encore une fois j'ai eu l'occasion de vérifier que j'ai des vrais gestes professionnels dans le stage. Parce que*

⁹⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 195.

⁹⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 180.

⁹⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 192.

j'ai été mise dans plusieurs situations, dans des réunions : travail individuel, travail de groupe, des rapports, des réponses aux appels d'offres, faire des projets,... Donc d'après moi c'est ça les gestes professionnels, quand tu sais quoi faire, et comment tu dois faire, c'est ça un geste professionnel »¹⁰⁰, résume Véronique.

Parmi les stagiaires, Yvette est la seule qui a eu des problèmes au niveau de l'acquisition des gestes professionnels car elle travaille seule et cela ne lui a pas permis de vivre des interactions avec les professionnels sur le terrain. Elle explique *« en situation de travail, si vous voulez moi je suis seule quoi. Et c'est le gros problème je suis seule. Et comme pour moi, des compétences et des gestes professionnels ils s'acquièrent notamment en référence aussi aux personnes qui exercent ces compétences là, que vous visez, moi je ne peux pas faire ce parallèle quoi »¹⁰¹.*

3.3. Les compétences développées

Afin d'examiner les compétences développées au milieu de stage, une question a été posée aux stagiaires du Master 2 professionnel afin de saisir ces compétences. La plupart des stagiaires n'ont pas abordé les compétences d'ingénierie, ils n'ont pas eu l'occasion de mettre en œuvre des démarches d'ingénierie. *« Alors l'ingénierie de la formation, je n'en ai pas fait parce que dans mon stage je ne conçois pas vraiment de plan de formation ou quelque chose comme ça. Moi ce qu'il y a pour la formation c'est de la gestion de groupe, des choses comme ça, ça ne sera pas de l'ingénierie »¹⁰², déclare Liliane.* En revanche, certains stagiaires qui ont déjà des expériences professionnelles ont pu acquérir certains éléments à ce niveau comme élaborer des projets individuels et collectifs, construire des interfaces et des partenariats entre certains milieux, réaliser un dispositif de formation. Véronique souligne *« Par exemple compétences en ingénierie de l'information, j'ai la compétence. Par exemple, élaboration de projets individuels et collectifs c'est une compétence acquise construction d'interface et de partenariat entre les milieux, pas de*

¹⁰⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 23 mars 2011, p. 200.

¹⁰¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 203.

¹⁰² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 187.

l'éducation, mais de partenariat entre le milieu du travail et le milieu administratif, ça oui »¹⁰³.

Concernant les compétences méthodologiques, nous remarquons que celles-ci sont bien développées chez la majorité des stagiaires de Master 2 professionnel en soulignant quelques éléments comme l'écriture professionnelle (rapport, synthèse), la conduite des entretiens, les statistiques, l'observation des situations de travail et les pratiques d'audit. *« Compétences méthodologiques donc, je peux dire que je sais mener une observation des situations de travail, que je sais rédiger un mémoire professionnel, que ce soit un rapport, une synthèse. J'ai appris à pratiquer l'audit mais bon rien à voir avec mon stage ça c'est ici avec la fac. Je sais mener des entretiens »¹⁰⁴*, résume Andrée. Les compétences théoriques sont mobilisées par les stagiaires : ils savent confronter le terrain avec les théories, développer les connaissances sur les processus de professionnalisation dans les situations de travail ou en formation. *« Pour les compétences théoriques, dans le cadre de mon stage, je suis amené à lire des documents que ce soit les documents sur le centre social, les documents référents sur les projets sociaux, les documents divers. D'autre part, je suis amené aussi à confronter le terrain avec les théories, donc ce qui fait qu'en même temps que je fais le stage, je continue à approfondir le côté théorique pour pouvoir quand même avancer dans mon travail »¹⁰⁵*, déclare Arnaud.

Quant aux compétences de communication, elles sont bien développées chez la majorité des stagiaires de Master 2 professionnels en soulignant quelques éléments comme la conduite des réunions, négociation et communication avec les professionnels et les référents, bien s'exprimer et créer des réseaux. A ce propos Lara affirme qu'*« au niveau des compétences de communication, enfin, je pense que c'est l'une de celles qui s'est le plus développée, enfin voilà, parce qu'on est entouré de professionnels, donc on doit adapter une nouvelle posture, donc un niveau de discours. Enfin, j'ai eu à faire aussi à des prestataires de formation, j'ai dû m'adresser à eux pour demander des devis, des choses comme ça, donc enfin voilà, ça, j'ai du aussi conduire des entretiens, j'ai participé à une réunion, donc enfin voilà, ça pour moi ce sont des choses dont je n'avais pas*

¹⁰³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 23 mars 2011, p. 200.

¹⁰⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 177.

¹⁰⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 180.

forcément bien connaissance avant et qui ont permis de faire en sorte que ça se développe en fait »¹⁰⁶.

Enfin, au niveau des compétences éthiques, la majorité des stagiaires affirme avoir bien développé ces compétences au niveau des valeurs de respect, de la reconnaissance de la singularité de chaque individu. Arnaud résume en disant : *« les compétences éthiques, c'est d'abord respecter pour moi les personnes accueillies, les bénéficiaires, donc je porte ces valeurs en moi, les valeurs de respect qui tiennent en compte la singularité de chacun. Puis je suis aussi quelqu'un de discret, donc je l'utilise aussi dans mon stage, j'ai développé cette discrétion professionnelle, c'est-à-dire savoir faire part de choses, dans la discrétion, dans le respect de la vie d'autrui. Avoir une posture professionnelle adaptée, aux différents interlocuteurs. Donc voilà. Et puis j'ai aussi le temps pour interroger aussi mes pratiques avec les autres professionnels, dans des réunions, dans des supervisions, dans l'analyse des pratiques. Donc tout ça m'a aidé à développer mes compétences éthiques »¹⁰⁷.*

3.4. L'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel

Une question a été posée afin de savoir quelles qualités les stagiaires de Master 2 professionnels attendent de leurs référents professionnels. La majorité attendent que les référents soient ouverts, critiques, professionnels, attentifs, compréhensifs, conseillers, présents, à l'écoute, En parlant du référent professionnel, Lara le décrit ainsi : *« A l'écoute. Attentif, présent, savoir manager, je dirais voilà qu'il sache nous dire ce qu'on doit faire, ce qu'on ne doit pas faire »¹⁰⁸.* Pour Véronique, la confiance est importante entre stagiaire et référent et elle précise : *« j'ai voulu me mettre en autonomie, je voulais qu'il me donne des choses importantes à faire, je voulais qu'il me prenne comme une professionnelle parce que j'ai déjà un peu d'expérience et je ne voulais pas être considérée comme une étudiante qui ne sait rien faire »¹⁰⁹.* La stagiaire compte aussi sur la bonne évaluation du

¹⁰⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 193.

¹⁰⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 181.

¹⁰⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 193.

¹⁰⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 23 mars 2011, p. 201.

réfèrent « *ça tu as bien fait, ça tu n'as pas bien fait* »¹¹⁰, et sur une très bonne communication.

En interrogeant ces qualités, nous constatons que la majorité des stagiaires (6/8), assure que le réfèrent professionnel répond à leurs besoins. Arnaud déclare « *oui, oui, totalement. J'ai même l'impression de le regarder et de chercher les qualités que j'ai trouvées en lui* »¹¹¹. Parmi la majorité des stagiaires interviewés Robert et Yvette étaient les seuls qui ont rencontré quelques difficultés à ce niveau. Pour Robert c'est la question de la disponibilité qui est en cause : « *c'est vrai que ma partenaire, ma référente n'est pas toujours avec moi, travail pas toujours avec moi, donc elle ne veut pas vraiment un partenariat* »¹¹². Quant à Yvette, le problème concerne plutôt la spécialité de sa référente professionnelle : « *moi je dirais globalement oui, elle est très rigoureuse, elle est à l'écoute aussi, elle a des compétences, mais si vous voulez ma référente n'a pas forcément les compétences en ingénierie de formation qu'elle pourrait me transmettre ou m'apprendre, parce qu'elle n'est pas, elle est beaucoup plus haute, elle a une fonction hiérarchique beaucoup plus élevée. Elle n'est pas spécialiste dans ce domaine* »¹¹³.

Concernant la relation avec le réfèrent professionnel, nous constatons que la majorité des stagiaires déclare qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs référents professionnels. Ils précisent que c'est une relation de communication et de collaboration. Les référents professionnels jouent également un rôle pertinent au niveau de l'orientation et de l'évaluation. Arnaud déclare « *la relation est bien, c'est une relation de professionnels, on communique beaucoup. Je prends appui sur lui pour certaines choses dont j'ai besoin pour la réalisation de mon stage. On a déjà, je ne sais pas si ça fait parti, une co-évaluation qui s'est très bien passée. Il n'hésite pas non plus à me solliciter sur les activités, la prise en charge des personnes, l'évaluation des activités, l'évaluation par rapport aussi aux autres professionnels. Donc ce que je peux dire simplement, c'est une relation professionnelle agréable que j'entretiens avec mon réfèrent professionnel* »¹¹⁴.

Quant à Yvette, la relation avec son réfèrent professionnel est un peu distanciée, celle-ci ne lui procure pas toujours un " bon encadrement " car elle est toujours occupée.

¹¹⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 23 mars 2011, p. 201.

¹¹¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 181.

¹¹² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 197.

¹¹³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 204.

¹¹⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 179.

Etant donné que le lieu de son stage est celui de son travail et que son référent de stage est la directrice des soins de l'hôpital où elle travaille, la relation entretenue est celle de confiance entre les deux. Elle explique « *mon référent professionnel est la directrice des soins de l'hôpital qui est ma supérieure hiérarchique directe, puisque je travaille là-bas. Donc la relation que j'ai avec elle, bon, on va dire déjà que c'est une relation de confiance, moi c'est ce que je dirais, parce qu'elle me suit pas beaucoup parce qu'elle a beaucoup de travail, mais en tout cas les entretiens de co-évaluation qu'on a ensemble elle les respecte et elle s'intéresse à ce que je fais* »¹¹⁵.

3.5. Les processus d'auto évaluation globale en Master professionnel

Au mois de mars, tous les stagiaires ont effectué la deuxième étape de co-évaluation avec leur référent professionnel. La co-évaluation consiste en un dialogue autour des activités conduites dans le stage et une appréciation sur la qualité du travail. Arnaud déclare « *La séance a été fixée, il y a un rendez-vous qui a été pris dans le bureau de mon référent donc c'était vraiment un cadre, on était que nous deux, donc on s'est appuyé sur le document qui a été donné par la responsable de stage. On a essayé un petit peu de suivre les grandes lignes de la co-évaluation, c'est-à-dire qu'on a pris une par une les compétences, des questions posées et puis, c'était en effet dans la communication dialogique, c'est-à-dire que moi je disais mon point de vue par rapport à mon stage, lui aussi il amenait son point de vue par rapport à mon stage. Donc on a essayé d'échanger sur ça et de les mettre un peu ensemble, lui par contre il prenait des notes pour pouvoir remplir le document à remettre plus tard* »¹¹⁶.

4. Analyse du mois d'avril

4.1. La mission de stage

¹¹⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 24 mars 2011, p. 202.

¹¹⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 25 mars 2011, p. 182.

En interrogeant les stagiaires du Master 2 professionnel sur les types d'activités réalisées dans la mission de stage, la majorité affirme qu'elles concernent les pratiques d'accompagnement et conseil en développement professionnel. Ces activités sont en lien avec l'objectif principal de Master 2 professionnel. Véronique souligne à ce propos : « *je peux classer mes activités pendant le stage en trois catégories. La première, c'est la recherche de la construction du projet social, d'une structure d'insertion par l'activité économique. Donc c'est une méthodologie que la structure doit utiliser pour assurer l'accompagnement des personnes en difficultés. Le deuxième travail que j'ai fait, c'est de répondre à un appel d'offre pour ces structures, concernant bien sûr l'insertion des personnes en difficultés et le troisième, c'est de construire et de rédiger les outils de fonctionnement de cette structure : le guide, le livret d'accueil, le référentiel de professionnalisation, la fiche de suivi. Donc tous les outils qui sont utilisés habituellement dans une structure comme ça* »¹¹⁷. En effet, la majorité des stagiaires déclare que ces activités étaient progressives et régulières dans la mission de stage. Ils justifient cela par le fait que l'évolution se déroule normalement étape par étape. Elle commence par l'observation et après par la participation aux activités proposées dans la mission de la formation de stage pour acquérir les compétences professionnelles, « *quand j'ai commencé bon, c'était plutôt de l'observation, j'étais un petit peu novice on va dire, et puis petit à petit je me suis mis à poser les choses, à proposer, à participer aussi, parce que pendant le stage il faut aussi savoir participer avec les autres aux projets entamés. Donc tout ça c'est un développement progressif de sorte que les compétences sont acquises petit à petit et ça évolue au fur et à mesure qu'on avance pendant le stage* »¹¹⁸, résume Arnaud.

A la différence de la majorité des stagiaires, Yvette et Andrée n'ont pas assuré la progression de leurs activités. Andrée déclare avoir réalisé les mêmes tâches professionnelles de début jusqu'à la fin de son stage, elle n'a pas rencontré de nouvelles tâches lors de son stage. Elle nous dit : « *je ne peux pas dire que c'était progressif, c'étaient les mêmes tâches, durant mes quatre mois de stage j'ai eu les mêmes tâches professionnelles à réaliser* »¹¹⁹. Quant à Yvette, son problème s'articule toujours autour du manque d'accompagnement et de conseil de sa référente professionnelle. Elle explique

¹¹⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 avril 2011, p. 232.

¹¹⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 22 avril 2011, p. 211.

¹¹⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 avril 2011, p. 207.

qu'elle travaille toute seule. Ses activités professionnelles se sont développées rapidement sans accompagnement et conseils. Elle résume : *« elles n'ont pas été progressives, dès le départ, elles ont été complexes à réaliser et j'ai dû m'adapter très rapidement. C'est-à-dire que j'ai dû très vite savoir ce que j'allais faire. Parce que personne ne me guidait. Je me suis quand même développée professionnellement, mais dans un temps je pense trop rapide. Vu le temps qui m'était imparti et que j'étais seule à me former, je dirai qu'elles n'ont pas été progressives en terme d'apprentissage »*¹²⁰.

4.2. Le stage professionnel et la professionnalisation

En interrogeant le rôle de stage professionnel au niveau de la professionnalisation des stagiaires de Master 2 professionnel. Nous constatons que la plupart des stagiaires de Master 2 affirme que le stage joue un rôle pertinent permettant de les professionnaliser pour le métier envisagé dans le futur, plus précisément dans le domaine de l'accompagnement et du conseil en développement professionnel. Comme le déclare Andrée *« je peux dire que je me suis spécialisée dans le métier de conseillère en insertion professionnelle. Le stage m'a aidé à avoir des connaissances plus pratiques liées au métier. C'est-à-dire qu'avant je connaissais le métier par les enquêtes métiers que j'avais réalisées ou par les connaissances théoriques. Maintenant je peux dire que je suis capable d'être une conseillère en insertion professionnelle. Je suis apte à reproduire les gestes professionnels d'une conseillère en insertion professionnelle »*¹²¹. La professionnalisation se construit par le biais de plusieurs démarches mises en œuvre dans le lieu de stage.

Selon les stagiaires, le stage permet d'alterner l'aspect théorique avec l'aspect pratique et confirmer les apports théoriques. Il permet également de questionner les pratiques et l'éthique professionnelle *« Le processus de professionnalisation tel qu'il est conçu dans ce master a permis d'alterner l'aspect théorique et l'aspect pratique, c'est-à-dire que ça a permis de pouvoir les conjuguer tous les deux donc le stage a permis d'abord de mettre en place les apports théoriques, d'apprendre des professionnels, en plus de ça de questionner ses pratiques, son éthique professionnelle à soi-même, à moi-même. Donc tout*

¹²⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 avril 2011, p. 235.

¹²¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 avril 2011, p. 207.

ça ce sont des démarches de professionnalisation qu'a permis le stage »¹²², souligne Arnaud.

En outre, le stage joue un rôle très essentiel pour développer une posture professionnelle. Certains stagiaires sont considérés comme des professionnels par l'équipe de travail comme le déclare Lara *« ça a beaucoup joué au niveau de ma professionnalisation. Au départ je suis arrivée dans ce stage en ayant aucune connaissance du terrain et honnêtement ça m'a permis, enfin de développer ma posture, parce que la responsable de formation m'a de suite permis d'avoir des responsabilités. C'est-à-dire pour les formations que je devais mettre en place, les organismes de formation ne passaient que par moi pour traiter de la formation, ils n'appelaient pas ma responsable pour être sûr que ce que je disais était bon, c'était directement à moi, enfin c'était moi qui étais impliquée là dedans et si il se passait quelque chose c'était moi de suite qui allais avoir les répercussions en fait. Du coup elle m'a placée, considérée comme une assistante de formation et pas une stagiaire en fait »¹²³. Elle montre l'intérêt d'avoir une posture professionnelle en expliquant *« Donc du coup, ça m'a permis de développer ma posture professionnelle puisqu'en plus j'ai pu apprendre tout le vocabulaire qui est spécifique à la formation, tout ce qui devait se faire et pas se faire, voilà à prendre garde au métier enfin voilà. A ce niveau là professionnellement ça a été très très formateur quoi »¹²⁴.**

Ainsi, la construction d'une posture professionnelle revêt de l'importance pour les stagiaires. D'un autre côté, le stage est professionnalisant en termes de compétences. Il permet de développer certaines compétences pour la future professionnelle comme le souligne Yvette *« le stage m'a permis d'améliorer certaines compétences que j'avais déjà commencées à acquérir. Donc, c'est dans ce sens là, je dirai que ça a été professionnalisant »¹²⁵. Autrement dit, selon les stagiaires de Master 2 professionnel, le stage joue un rôle de médiateur entre l'université et le monde du travail. Il leur confirme le sentiment de confiance pour le métier envisagé dans l'avenir et le sentiment d'être professionnel.*

¹²² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 22 avril 2011, p. 211.

¹²³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 225.

¹²⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 225.

¹²⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 avril 2011, p. 236.

4.3. L'identité professionnelle à la fin de stage

A la fin de stage professionnel et selon la plupart des stagiaires de Master 2 professionnel, le stage a produit des grands changements au niveau de l'identité professionnelle des stagiaires. Selon la majorité, cette identité se manifeste de différentes manières avec le sentiment de confiance, l'optimisme et le sentiment d'être professionnel pour le futur employé comme le déclare Lara « *En fait le stage m'a conforté en me disant que j'avais pensé faire un métier en rapport avec la formation, plus tard j'avais pour objectif d'être responsable de formation, étant donné que je connaissais pas trop ce métier là et ce champ là, j'avais une idée mais j'étais pas certaine de ce que je voulais devenir et ça m'a conforté dans cette idée. C'est vraiment quelque chose qui me plaît, moi ça m'a plu de faire les missions que j'ai eu à faire pendant le stage, je me suis sentie vraiment à l'aise et épanouie quoi. Donc ça m'a conforté dans mon identité professionnelle* »¹²⁶.

Ce stage permet de vivre des changements professionnels pour le métier envisagé « accompagnement et conseil en insertion professionnelle ». Andrée précise : « *Concernant les changements que j'ai développés au niveau de mon identité professionnelle. C'est certain puisque je viens de passer quatre mois dans une structure qui fait de l'accompagnement que j'ai appris les gestes d'une conseillère en insertion professionnelle. Mon identité professionnelle, je la situe plutôt du côté de l'accompagnement, je me projette en tant que conseillère en insertion professionnelle* »¹²⁷.

En plus, selon les stagiaires, cette identité se manifeste également dans le sentiment de satisfaction sur le statut professionnel acquis. Au cours de leur stage, les stagiaires ont gagné un statut professionnel, ils ne sont plus des étudiants.

Les stagiaires déclarent qu'au début du stage ils arrivaient sans expérience et qu'à la fin de stage, ils sortent comme des professionnels comme le déclare Arnaud « *là je dis que ce stage vient conforter cette identité professionnelle. On devient confiant et on développe cette identité professionnelle. Les changements ça se voit parce que quand on débute le stage on commence l'apprentissage, on fait les premiers pas mais à la fin du stage on est vraiment content d'avoir fait des choses. C'est d'abord une satisfaction intérieure et puis*

¹²⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 227.

¹²⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 18 avril 2011, p. 209.

c'est aussi un retour professionnel, une identité professionnelle. Quand vous vous comportez professionnellement ça se voit chez vos collègues et ça fait plaisir »¹²⁸.

En effet, selon Ricoeur, (2005), l'identité professionnelle se définit dans la reconnaissance de soi. Cette reconnaissance est évoquée dans trois phases : le pouvoir faire, le pouvoir dire et le pouvoir se raconter, que l'on va pouvoir appliquer à l'apprentissage du stagiaire. En examinant l'identité professionnelle à ce niveau nous remarquons que la majorité des stagiaires de Master 2 professionnel ont affirmé leur pouvoir faire le métier envisagé dans l'avenir, plus particulièrement dans le domaine d'accompagnement et conseil en développement professionnel. D'autre part, cette identité se manifeste dans le pouvoir de dire, la plupart des stagiaires de Master 2 professionnel avait le pouvoir de dire je suis capable et je suis compétent en même temps. Ils ont acquis des compétences méthodologiques et de communication, ces compétences ont permis d'avoir une expérience pour le métier envisagé dans l'avenir. Lara déclare « *Je peux mettre en place une formation, je peux communiquer avec des professionnels, je peux faire des rapports et des synthèses, je peux parler de la formation sans aucune difficulté, du règlement, voilà de tout le processus de formation, je peux conseiller des agents sur la formation* »¹²⁹. D'autres stagiaires comme Véronique ont déclaré leur pouvoir faire notamment en ce qui concerne la réalisation du mémoire professionnel et sa soutenance.

Ceci est considéré comme une forme de professionnalisation. A ce propos Rose (2008), précise que « *De façon générale, on peut considérer que la formation par la recherche, spécificité de l'université, constitue un excellent moyen de professionnalisation. Ceci est vrai dès la maîtrise, parfois plus tôt dans certaines filières, à partir du moment où les étudiants produisent des travaux personnels d'ampleur comme les mémoires. Ceux-ci illustrent en effet un mode particulier d'apprentissage, mettant l'accent sur la production d'un travail original et la synthèse des acquis antérieurs. Ils font ainsi acquérir des qualités de plus en plus nécessaires tant pour les emplois que pour la vie en société* » (P.55). L'acquisition de ces pouvoirs faire comme l'explique Véronique lui ouvre de nouvelles perspectives « *Après avoir fini le stage, je peux faire, je peux trouver l'emploi que je veux. Je peux faire mon mémoire. Je peux faire la soutenance de mon mémoire. Je*

¹²⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 22 avril 2011, p. 213.

¹²⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 227.

peux déposer des candidatures pour ma recherche d'emploi, je peux faire beaucoup de choses »¹³⁰.

A la différence de la majorité des stagiaires, Liliane et Yvette sont les seules à remarquer que leur identité professionnelle a peu évolué. Liliane déclare que son identité professionnelle se construira plus sur le lieu de travail : « *je pense que l'identité professionnelle elle se construira plus en emploi en fait, quand je ferais réellement mon travail quoi. Là mon identité elle est en train de naître mais c'est le début, j'ai pas vraiment d'identité. J'aime bien ce que j'ai fait mais je pense que ça se construit avec le temps, c'est pas quelque chose qui arrive comme ça, Paf j'ai fait un stage, j'ai une identité professionnelle, pour moi c'est pas comme ça, c'est quelque chose qui se construit sur la longueur, sur la durée* »¹³¹. Quant à Yvette, comme elle a deux ans d'expériences professionnelles, son identité professionnelle est construite d'avant. Mais elle ne pouvait pas développer cette identité dans le futur métier attendu, premièrement, elle a envisagé un stage très court et en plus, elle n'avait pas bénéficié d'un accompagnement pendant sa formation à cause de l'absence de sa référente professionnelle. Elle explique « *j'ai une identité professionnelle déjà construite parce que je suis déjà cadre, mais j'ai pas pu la transformer cette identité d'une part, parce que le stage à mon sens est trop court et surtout que je n'ai pas eu de référent, de model identificatoire ou contre identificatoire. Moi, c'est comme ça que je le perçois. C'est-à-dire que je n'ai pas eu un responsable de formation puisque je me destine, c'est pour ça que je fais ce master. J'ai pas eu de responsable de formation qui aurait pu m'apprendre ou ne pas m'apprendre certaine chose, en tout cas à qui j'aurai pu m'identifier. Parce que c'est aussi comme ça que l'on construit son identité. On s'identifie ou pas à un modèle professionnel* »¹³².

4.4. Les compétences développées à la fin du stage

Quant aux compétences développées en fin de stage, plus précisément à la fin du mois d'avril, nous constatons que le degré d'acquisition des compétences présentées dans

¹³⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 avril 2011, p. 234.

¹³¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 avril 2011, p. 222.

¹³² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 avril 2011, p. 237.

la plaquette de M2 professionnel varie d'un stagiaire à l'autre. Selon une échelle ordinale graduée de 0 à 4, les quatre compétences (méthodologiques, théoriques, communications et éthiques) sont acquises, c'est-à-dire, que 80% de réponses étaient de 3 et 4. En revanche, les compétences d'ingénierie de formation restent faiblement acquises. Concernant les compétences méthodologiques, nous remarquons que cette compétence est développée au niveau de l'écriture professionnelle concernant la synthèse et le rapport de stage. Concernant les compétences théoriques, elles se sont développées au niveau des concepts, du contexte théorique dans cette formation. *« Je pense que j'ai un niveau 4. Je pense que oui, j'ai fait beaucoup de recherche. Au niveau théorique, j'ai cherché tout ce que je pouvais chercher. Enfin, je pense avoir toutes les données, je pense »*¹³³, Yvette précise.

Les compétences de communication, se sont également bien développées chez la majorité des stagiaires au niveau de communication orale et écrite. *« Oui oralement, je pense que ça va et l'écrit je commence à bien m'améliorer, donc je dirai que c'est du niveau 3 »*¹³⁴, souligne Yvette. Par rapport aux compétences éthiques c'est la façon de se comporter en fin, *« Oui, compétence éthique, j'ai développé pas mal de choses, par exemple la singularité de chaque individu. C'est une compétence que j'avais avant, mais je l'ai encore plus développé. Et valoriser les projets de développement individuel et collectif. Heu, je pense que j'ai bien développé cette compétence, quand j'ai répondu aux appels d'offre. Parce que j'ai trouvé une façon de mettre en avant un projet, une méthode pour l'insertion des gens »*¹³⁵. explique Véronique.

Au niveau des compétences d'ingénierie de formation, ce type de compétence a été développé chez quatre stagiaires parmi les huit interrogés. Lara une des quatre stagiaires qui a pu développer ce type de compétence et maîtriser les dispositifs de formation, elle résume : *« Ingénierie, oui quand même, oui je pense assez maîtriser l'ingénierie de formation dans le sens où je maîtrise les dispositifs de formation dans le public, enfin voilà ça c'est quelque chose que j'ai vraiment pu maîtriser pendant mon stage, à ce niveau là, après je pense qu'il y a d'autres choses dans l'ingénierie de formation que je n'ai peut-être pas assez développé dans le stage puisque j'ai pas eu à y faire face en fait. Comme le*

¹³³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 avril 2011, p. 237.

¹³⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 21 avril 2011, p. 237.

¹³⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 234.

conseil, les choses comme ça, j'ai pas vraiment eu à conseiller des gens »¹³⁶. En fin, les stagiaires n'ont pas beaucoup donné de détails précis sur le contenu des compétences professionnels précédents. Ils soulignent que ces compétences restent à approfondir et à développer.

4.5. Les processus d'auto évaluation en Master professionnel

A la fin du stage, c'est-à-dire en Avril, tous les stagiaires ont effectué la troisième et dernière étape de co-évaluation. Selon la majorité des stagiaires interviewés, le dernier processus de co-évaluation s'est passé comme les précédents, il se déroule toujours en collaboration avec le référent professionnel afin d'observer l'évolution des stagiaires par rapport au travail effectué durant le stage et les modifications apportées à ce niveau. Arnaud déclare « *lors de la dernière co-évaluation, on regarde l'évolution par rapport à la dernière fois. Peut-être c'est une évolution, c'est un approfondissement* »¹³⁷. Selon les stagiaires, durant le processus de co-évaluation il faut remplir la feuille de co-évaluation concernant les compétences développées. Il faut préciser sur cette feuille le degré de maîtrise des compétences acquises. Il s'agit d'un processus de feedback sur la situation professionnelle des stagiaires. Arnaud souligne « *Donc on regarde à partir de la dernière évaluation, on évalue, on suit la grille et puis à partir de là on voit aussi par rapport à l'évolution, à l'approfondissement des compétences. Puis à partir de ça, le coordinateur du centre qui est mon référent, il fait des écrits, il note* »¹³⁸.

5. Analyse du mois de mai

5.1. L'identité professionnelle en fin de formation

¹³⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 20 avril 2011, p. 234.

¹³⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 22 avril 2011, p. 213.

¹³⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 22 avril 2011, p. 213.

En examinant l'identité professionnelle que les stagiaires de Master 2 professionnel portent à la fin de leur formation, nous remarquons que la plupart des stagiaires ont déclaré que leur identité professionnelle se manifeste dans le sentiment de plaisir de pouvoir aspirer à un emploi et de choisir le métier qui leur correspond. Robert déclare « *étant donné que maintenant, à quelques semaines de la fin de la formation, je me projette, je me destine vers un autre emploi. Donc je peux dire que mon identité professionnelle a changé. Je me vois autrement, je me dis que là j'habite ma nouvelle identité et que je peux postuler à un autre emploi quoi* »¹³⁹. Les stagiaires ont mis en avant le rôle de la formation en master et celui du stage pour construire cette identité professionnelle comme le déclare Arnaud : « *La formation a été très pertinente, donc évidemment ça a joué beaucoup dans la construction de mon identité professionnelle, par les différents cours donnés, par les contacts qu'on a tissés avec les professionnels qui sont venus dispenser les cours. Donc voilà, la formation a été très très bien* »¹⁴⁰. En outre, le stage joue également un rôle pertinent dans la construction de cette identité, dans le sentiment de confiance, de se sentir professionnel et capable pour postuler le métier envisagé comme l'explique Lara « *je dirais oui, forcément oui ça a joué un rôle déterminant parce que en rentrant dans la formation, je me sentais pas aussi professionnelle qu'aujourd'hui, même si je ne le suis pas encore totalement. Je suis en train, petit à petit je me forme une identité professionnelle mais c'est sûr qu'elle a changé par l'expérience du stage, de par la formation, ça a évolué. La formation a joué un rôle déterminant c'est sûr parce que je me voyais pas du tout professionnelle au départ, donc petit à petit c'est quelque chose qui prend forme* »¹⁴¹.

Quant à Véronique, elle a vécu plusieurs changements identitaires surtout dans l'image de soi et la perception de l'avenir professionnel. Cela s'articule autour du sentiment d'optimisme, de la confiance et de compétence. La stagiaire affirme : « *Si on parle de niveau, des tâches et des rôles, c'est le stage qui a eu le rôle déterminant, c'est-à-dire qui m'a mis en confiance pour que je puisse faire des choses. Après l'image de moi-même bien sûr ça a bien changé puisque tu sais que l'image de toi-même change complètement, et l'image de l'avenir, de la projection de l'avenir aussi. Je suis très*

¹³⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 251.

¹⁴⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 241.

¹⁴¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 248.

optimiste, si au début du master je savais pas trop ce que j'étais capable de faire ce que je pouvais faire, quelles étaient vraiment mes compétences. Pour moi maintenant c'est très clair, je suis très optimiste, dans quelques mois je pourrais trouver un emploi, mais pas n'importe quoi, un emploi pour mes compétences »¹⁴².

A la différence de la majorité des stagiaires, Yvette reste la seule qui ne pouvait pas parler de changements pour son identité professionnelle en raison de l'absence du responsable de la formation qui assurait le rôle d'accompagnement et de conseil pendant la mission de stage. Elle déclare « *au niveau de l'identité, j'ai encore mon identité actuelle quoi. Alors après est-ce qu'elle va bouger cette identité, enfin quels éléments de cette identité vont bouger ça je sais pas encore. J'ai pas été en stage avec un responsable de formation qui me dit bon ben voilà tu vas apprendre un métier, comme j'ai appris mon métier de cadre ou comme j'ai appris mon métier d'infirmière, j'avais pas de référence quoi. Et c'est pour ça que je sais pas en fait, voilà »¹⁴³.*

5.2. Le stage professionnel et la professionnalisation

A la fin de cette formation et en examinant le rôle du stage professionnel dans la construction de la professionnalité des stagiaires de Master 2 professionnel, nous constatons que la plupart des stagiaires de Master 2 professionnel ont tiré un bénéfice du stage professionnel. Premièrement, le stage était le lieu qui permettait aux stagiaires de se confronter au monde professionnel. Il a permis aux stagiaires de se mettre en situation réelle de travail, d'être directement lié au terrain et de voir la réalité des pratiques. Lara déclare « *Ça a joué un grand rôle. Ça a été vraiment essentiel parce que ça m'a permis de m'apprendre et de me montrer les bases en quelque sorte pour être professionnelle. Enfin d'être directement liée au terrain et sur le terrain forcément c'est le plus formateur et le plus producteur quoi. Ça m'a permis vraiment de me professionnaliser, d'apprendre, le nécessaire »¹⁴⁴. Il a permis d'apprendre et d'avoir certaines compétences professionnelles en mettant la théorie en pratique et en mesurant les connaissances apprises aux cours*

¹⁴² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 254.

¹⁴³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 mai 2011, p. 256.

¹⁴⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 248.

théoriques. Le stage confirme donc le savoir -faire. « *Un grand rôle (rire), parce qu'on apprend beaucoup, on voit vraiment la réalité des choses, comment ça se passe en vrai parce que c'est bien d'avoir de la théorie, c'est important mais après c'est bien de le mettre en pratique. Et donc se professionnaliser, comme on connaît la définition c'est pas que des savoirs théoriques. C'est aussi du savoir-faire et le savoir-faire ça s'apprend en pratiquant* »¹⁴⁵. souligne Liliane. En plus, c'est l'occasion de se confronter à des professionnels qui guident et qui donnent les conseils.

Il a permis finalement de construire le statut professionnel grâce à l'intégration dans l'équipe de travail comme l'affirme Clotilde « *le stage m'a beaucoup apporté et puis en fait comme ça dure assez longtemps parce que finalement le stage s'est étendu dans le temps, ça a duré quatre mois et ça m'a permis personnellement de me sentir vraiment intégrée dans l'équipe et me sentir comme si je faisais partie de cette équipe là toute l'année* »¹⁴⁶. En revanche, le stage est un lieu pertinent pour le processus d'évaluation surtout pour les stagiaires qui ont des expériences professionnelles. Il leur permet d'évaluer leurs activités professionnelles. Arnaud explique « *on peut rester à l'université et profiter des cours, mais si on n'est pas confronté au monde professionnel, on ne peut pas évaluer le processus de professionnalisation, le mien, de mon processus à moi. Donc je ne peux pas l'évaluer. Bon je suis professionnel donc je l'évalue tous les jours, avec une autre dimension du stage, une autre dimension d'activité professionnelle, ça vient confirmer ce processus* »¹⁴⁷.

Ainsi, comme le stage sur le terrain professionnel est formateur, il est un lieu qui permet de comprendre, d'apprendre et de construire la professionnalité pour les métiers de l'accompagnement de l'évaluation.

5.3. Les compétences développées en fin de la formation

Afin de clarifier les compétences développées en fin de formation en Master 2 professionnel, une question a été posée. Nous remarquons que la majorité des stagiaires

¹⁴⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 mai 2011, p. 246.

¹⁴⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai, 2011, p. 244.

¹⁴⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai, 2011, p. 241.

s'accorde sur l'acquisition des compétences théoriques, des compétences de communication et des compétences méthodologiques. En ce qui concerne les compétences théoriques, selon la majorité des stagiaires, ces compétences s'avèrent bien maîtrisées au niveau des concepts d'accompagnement, d'évaluation et de conseil. *« Après en termes de connaissances pures, parce qu'on parle de compétences théoriques dans la plaquette, pour moi c'est plus des connaissances mais c'est pareil enfin j'en ai acquises oui bien sûr notamment autour du conseil et de l'évaluation, et surtout de la professionnalisation. Enfin c'est vraiment ça que j'ai appris dans le master, c'est la professionnalisation et comment concrètement on peut la mettre en place »*¹⁴⁸. déclare Yvette. Au niveau des compétences méthodologiques, nous constatons que ces compétences sont maîtrisées au niveau de la rédaction du mémoire professionnel, de la pratique d'audit, de l'évaluation et de la conduite des entretiens comme le souligne Arnaud : *« (...) Qui dit méthodologique dit aussi quelque chose qui est appliqué à la rédaction du mémoire professionnel. Et ça se travaille et j'ai eu aussi à approfondir aussi mes compétences méthodologiques sur tout ce qui est les pratiques d'audit, l'évaluation, comment mener ça pour déboucher à faire des propositions stratégiques et applicables »*¹⁴⁹. Un seul stagiaire a déclaré qu'il n'a pas bien maîtrisé les compétences méthodologiques, il a justifié cela par la mauvaise direction de son directeur de mémoire à ce niveau : *« Cette année je les ai pas trop travaillé les compétences méthodologiques, la preuve mon directeur il m'a dit que ça valait rien ce que j'ai fait, j'ai mal été dirigé par mon directeur »*¹⁵⁰.

Concernant les compétences de communication, la majorité des stagiaires de Master 2 professionnel déclarent les maîtriser pendant cette formation les étudiants sont obligés de communiquer avec les professionnels, ils sont bien formés au sein de cette formation sur la façon de s'exprimer et de parler avec des vocabulaires spécifiques. Lara explique : *« Des compétences de communication, que ce soit ne serait-ce pour les travaux qu'on a dû effectuer pendant la formation qu'on devait rendre aux enseignants, durant le stage aussi, forcément, parce qu'il y a eu donc des communications à faire avec les professionnels, pendant les oraux aussi qu'on a pu avoir. Là par exemple on a mis en place un forum de*

¹⁴⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 mai 2011, p. 257.

¹⁴⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 243.

¹⁵⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 252.

professionnalisation qui permet aussi de s'exprimer et de mettre en avant nos acquis et du coup de parler avec un vocabulaire spécifique »¹⁵¹.

Par rapport aux compétences éthiques, la plupart des stagiaires ont assuré qu'ils ont construit les compétences éthiques mais sans donner de détails précis. En revanche, nous remarquons que les compétences d'ingénierie de formation sont développées chez la moitié des stagiaires (4/8). Néanmoins les apports théoriques et les pratiques appliquées sur le terrain pendant la formation ont permis de développer ce type de compétence. « *Enfin oui forcément au niveau de l'ingénierie de formation, moi j'ai appris beaucoup de choses au niveau du stage : les formations comment ça se déroule, comment ça se passe, la mise en place d'un processus, d'un dispositif de formation, tout ça. Le conseil, pour conseiller les salariés, les orienter, tout ça oui c'est quelque chose que j'ai vu également »¹⁵², déclare Lara. En complémentarité, les stagiaires de Master 2 professionnel soulignent un autre type de compétence qui s'est développé au sein de cette formation à savoir les compétences réflexives. Les stagiaires soulignent que le stage leur permet d'avoir un retour réflexif sur leurs connaissances et capacités : « *Oui des compétences d'analyse réflexive comme je viens de dire. Moi je dirais des compétences d'écoute, des compétences organisationnelles, je dirais aussi des compétences d'ingénierie de projet. Des compétences stratégiques aussi sur le lieu de stage parce que étant sur le lieu de stage on doit réfléchir à beaucoup de choses, quand on est en stage, comment on va intervenir »¹⁵³, déclare Liliane.**

5.4. Les processus d'évaluation et la professionnalisation

En général, les processus d'évaluation mis en œuvre dans ce master concernent les processus d'auto et de co-évaluation. En interrogeant le rôle de ces processus dans la valorisation de la professionnalité des stagiaires de Master 2 professionnel, la majorité des stagiaires a souligné l'importance du processus d'auto-évaluation pour construire leur professionnalisation. Ils justifient cela par le fait que le processus d'auto-évaluation établi

¹⁵¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 249.

¹⁵² Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 249.

¹⁵³ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 252.

leur permet d'évaluer leur construction professionnelle grâce à plusieurs éléments. Premièrement, ce processus est mis en œuvre par le biais d'entretiens effectués avec le responsable de ce Master. Normalement les étudiants font des entretiens pendant l'année de Master. Le premier c'est l'entretien de préinscription, il se déroule au début de la formation, les stagiaires remplissent une feuille, ils doivent souligner leurs raisons d'intégrer cette formation. Plusieurs entretiens individuels se déroulent donc avec le responsable de Master. En novembre, février et à la fin de stage.

Pour chaque entretien individuel les stagiaires doivent reprendre ce qu'ils avaient écrit auparavant pour voir si des évolutions se produisent. Ces démarches permettent de développer le processus d'auto évaluation chez les stagiaires pour leur faire réfléchir sur leurs apprentissages professionnels et comprendre les éléments qui contribuent à leur développement professionnel. *« L'autoévaluation,....On a fait lors des entretiens de préinscription, pour savoir si on allait rentrer ou pas en master. Mme XX nous faisait écrire sur un petit papier les raisons pour lesquelles on voulait intégrer la formation. Et à la suite de ça, je dirais pas les deux premières semaines de cours mais le mois d'après, elle nous a montré ce qu'on avait écrit, et on est revenu sur ce qu'on avait écrit pour savoir si ça avait changé, évolué, voilà. A chaque fois on reprenait ce qu'on avait écrit auparavant pour voir si ça avait évolué, été modifié »*¹⁵⁴, déclare Lara. En fait, ce processus permet aux stagiaires d'avoir le retour réflexif sur leur développement professionnel. *« L'autoévaluation permet de se remettre en question, de faire un retour en arrière, de prendre en compte tout ce qu'on a vécu, les idées qu'on avait. Donc c'est sûr que ça aide dans le processus de professionnalisation ça aide parce que du coup on voit les choses différemment. On prend du recul et il y a des choses qui apparaissent et qu'on avait pas idée avant en fait »*¹⁵⁵, souligne Lara.

Quant au rôle du processus de co-évaluation qui permet de construire la professionnalité chez les stagiaires, la majorité des stagiaires affirment que les trois co-évaluations permettent aux stagiaires de mesurer les compétences développées. Ces co-évaluations permettent également de faire des liens entre les pratiques professionnelles en stage et les apports théoriques. Comme l'exprime Arnaud *« la co-évaluation, il s'agit des trois co-évaluations qu'on a sur le terrain de stage. Ces trois co-évaluations ont permis*

¹⁵⁴ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 249.

¹⁵⁵ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 248.

aussi d'une part d'évaluer sur le terrain de stage et en plus de confronter ces milieux à un apport théorique. Sur mon lieu de stage, mes trois co-évaluations m'ont permis de voir mon évolution professionnelle. Ils m'ont permis aussi de poser une cohérence entre ces pratiques professionnelles et les apports théoriques, donc tout ça ensemble, et bien évidemment de mesurer les compétences acquises. Elles ont joué ce rôle là »¹⁵⁶. Selon les stagiaires, le processus de co-évaluation sollicite le questionnement des stagiaires sur leurs capacités. Lara précise : « au niveau de la co-évaluation, donc ça c'est avec le référent professionnel, là en fait ça permet d'avoir déjà un regard de la part d'un professionnel, sur ce qu'on sait faire ou pas faire. Et donc c'est un côté valorisant parce que du coup ils nous montrent des choses dont on a peut-être pas pris conscience avant. Donc oui dans un sens, et puis surtout quand on fait une co-évaluation et qu'elle se trouve quand même assez positive, c'est valorisant parce qu'on se rend compte qu'on est capable de faire des choses qu'on ne pensait pas forcément pouvoir faire »¹⁵⁷.

A la différence de la majorité des stagiaires, Clotilde est la seule qui a minimisé l'importance du processus de co-évaluation. Selon elle, ce processus se déroulait d'une façon rapide et pas sérieuse, elle l'exprime ainsi : « *la forme des co-évaluations, moi ça m'a pas semblé d'un intérêt. Personnellement, peut-être pour le portfolio, ça permet peut-être à Mme xx de voir comment s'est déroulé le stage mais moi ça m'a rien apporté étant donné que informellement on en parlait souvent, voilà avec mon directeur on en parlait quand je travaillais : il me disait bon t'avances bien, il faudrait que tu rajoutes ça, etc Mais les co-évaluations en elles-mêmes, parce qu'on a dû convenir vraiment de rendez-vous pour remplir la fiche, ben j'ai l'impression du coup, que c'était un peu trop parce que c'était un peu fait à la va vite étant donné que mon référent n'avait pas trop envie de prendre ce temps là pour remplir ça. Pour les co-évaluations à l'oral on en parlait souvent informellement, voilà dans les couloirs ou quand on se croisait, il me demande où j'en suis, si ça avance bien, enfin voilà »¹⁵⁸. Les processus d'auto et co évaluation jouent un rôle au niveau de la réflexivité. Ceux-ci permettent de suivre l'évolution professionnelle des stagiaires et de valoriser en même temps leur développement professionnel. Yvette précise « *pour se professionnaliser, il faut aussi réfléchir et la réflexivité en fait c'est cette**

¹⁵⁶ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 242.

¹⁵⁷ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 248.

¹⁵⁸ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 19 mai 2011, p. 245.

logique là de réflexion que j'ai pu développer. Et l'autoévaluation et la co-évaluation permettent ça, elles permettent ce retour réflexif : j'ai fait ça, quel recul je prends et comment je l'analyse, qu'est-ce qui était bien ou pas bien »¹⁵⁹.

5.5. Quelle professionnalité en fin de Master 2 professionnel ?

Concernant la professionnalité construite à la fin de la formation en Master 2 professionnel, la plupart des stagiaires déclarent qu'ils ont acquis quelques bases de la professionnalité au niveau de compétences professionnelles, des capacités, des savoirs surtout pour le futur métier « accompagnement et conseil en développement professionnel ». En revanche, cette professionnalité reste toujours à développer et à approfondir pendant toute la vie professionnelle comme le souligne Lara « *Honnêtement je pense être à la base de ma professionnalisation, enfin je suis qu'au début j'ai eu une expérience de deux mois en stage ça m'a permis de commencer à construire une certaine professionnalisation. La formation elle aussi a pu m'aider bien sûr avec tout ce qui est apports théoriques et l'expérience aussi avec les autres intervenants. Mais voilà je pense vraiment que c'est quelque chose que je vais construire lorsque je vais commencer à travailler. Honnêtement aujourd'hui la professionnalité c'est la base que je détiens, pour moi il reste encore tout à faire, tout à développer, tout à améliorer. De toute façon c'est quelque chose qu'on développe tout au long de sa carrière, on ne peut pas avoir un acquis, on ne peut pas dire un jour ça y est je suis professionnel »¹⁶⁰. À la différence de la majorité des stagiaires, une étudiante, Liliane, qui était intégrée dans cette formation sans expérience professionnelle, souligne qu'elle ne se considère pas comme une professionnelle. Il lui manque beaucoup de pratique, elle résume : « *Heu ben je suis pas encore une professionnelle, je suis pas une professionnelle. Je ne pourrais pas le dire mais il y a des prémices on va dire, surtout dans le conseil en insertion. Dans le conseil en insertion j'ai pu toucher un peu ce que c'était, avoir des relations avec des personnes en entretiens individuels ou même avec des groupes en formation. Donc oui j'ai commencé**

¹⁵⁹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 mai 2011, p. 250.

¹⁶⁰ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 16 mai 2011, p. 248

mais j'ai pas assez pratiqué pour pouvoir me prétendre professionnel »¹⁶¹. La professionnalité émergente est ici à l'œuvre chez Liliane. Elle distingue bien être professionnel et être en chemin vers une professionnalité.

¹⁶¹ Cf. Annexe 2, entretien effectué le 17 mai 2011, p. 247.

6. Synthèse du deuxième semestre de la formation

Nous proposons une synthèse des résultats issus des trente neuf entretiens réalisés pendant le deuxième semestre de la formation de Master 2 professionnel. Les entretiens se sont déroulés aux mois de janvier, février, mars, avril et mai. La thématique générale de ces entretiens révèle l'aspect pratique de la formation à travers l'expérience du stage professionnel qui a duré 2 mois et demi. Nous constatons que la plupart des stagiaires de Master 2 professionnel ont profité du stage professionnel pour construire leur professionnalité émergente.

Premièrement, le stage était le lieu qui permettait aux stagiaires de se confronter au monde professionnel. Il permet aux stagiaires de se mettre en situation réelle de travail, d'être directement liés au terrain, de voir la réalité des pratiques et d'acquérir certaines compétences professionnelles. Au début du stage, les étudiants intègrent leur stage professionnel avec pour objectif l'apprentissage professionnel. Apprendre pour avoir un savoir professionnel, pour construire une posture professionnelle, pour pouvoir réaliser le mémoire professionnel et pour finalement apprendre le métier envisagé dans l'avenir. En outre, la plupart des stagiaires ont le sentiment d'avoir réalisé leurs objectifs durant le stage. Leur identité professionnelle s'est transformée, voire confirmée. Désormais, les stagiaires sont capables de faire des choix professionnels et d'identifier la structure dans laquelle ils peuvent être intégrés. En outre, ils évoquent les changements identitaires en termes d'image de soi positive, de sentiment d'optimisme, de prise de confiance. Se greffent à ces aspects, l'identification de compétences incorporées. Durant leur stage, ils ont développé le sentiment de se positionner en tant que professionnel et ont pu assumer le statut de professionnel en devenir plutôt que d'étudiant. *In fine*, ils sont arrivés sur le terrain professionnel sans expérience et à la fin du stage, en sont sortis comme des quasi-« professionnels ».

Au niveau des compétences et des gestes professionnels acquis au sein de cette formation, la plupart des stagiaires a intégré les bases des compétences méthodologiques, théoriques et communicationnelles. En revanche, les compétences d'ingénierie de formation restent à approfondir.

Concernant les gestes professionnels, les stagiaires ont affirmé que le stage permettait d'acquérir des gestes professionnels mais sans donner plus de détails. A la fin du stage et de la formation, la majorité des stagiaires de Master 2 professionnel s'accorde sur l'acquisition des compétences théoriques, des compétences de communication, des compétences méthodologiques et éthiques.

En outre, les entretiens nous révèlent que la construction de la professionnalité des stagiaires dépend fortement du rôle que jouent les référents professionnels. Ces derniers, accompagnant les stagiaires pendant le stage, ont un rôle important contribuant à faire évoluer les stagiaires lors du stage professionnel. Ils assurent l'orientation, l'accompagnement, le conseil et font confiance aux stagiaires. De plus, ils prennent en charge les processus de co-évaluation durant la mission de stage. Dans ces processus, ils font avec l'ensemble des stagiaires le point sur le travail effectué pendant le stage pour les faire avancer dans leur mission. En outre, chaque référent participe à la soutenance du mémoire du stagiaire qu'il a accompagné pendant le stage. En effet, ce rôle apparaît très intéressant de fait que certains stagiaires comme Yvette a rencontré quelques difficultés au niveau de développement des gestes professionnels et de son identité professionnelle pendant sa mission de stage à cause de l'absence de sa référente professionnelle.

Un autre processus apparaît également important au sein de cette formation dans la construction de la professionnalité émergente chez les stagiaires de Master 2 professionnel, le processus évaluatif mis en œuvre dans la formation. **Les discours recueillis auprès des stagiaires montrent que la majorité des stagiaires certifie l'intérêt du processus de co-évaluation, il permet en effet de construire leur professionnalisation avec le retour réflexif.** Il leur permet de réfléchir sur leur statut par rapport à cette formation en prenant en compte les éléments appris, les compétences développées et l'avancement par rapport à leur identité professionnelle. En outre, les trois processus de co-évaluation utilisés au sein de ce Master ont permis également de construire la professionnalité émergente chez la majorité des stagiaires du Master 2 professionnel. Pendant la mission de stage les trois co-évaluations permettent aux stagiaires de mesurer les compétences développées, ils permettent également de faire la cohérence entre les pratiques professionnelles appliquées lors de stage et les apports théoriques. Les processus d'auto et co évaluation tel qu'ils sont exprimés par les stagiaires interviewés jouent un rôle pertinent au niveau de la réflexivité.

Ceux-ci permettent de suivre l'évolution professionnelle des stagiaires et de valoriser en même temps leur développement professionnel. Enfin, Les stagiaires affirment qu'ils ont vécu une expérience professionnelle très enrichissante au niveau du développement professionnel. **Celle-ci permet d'entrer directement dans les pratiques du métier attendu dans le futur, d'apprendre par le biais des activités proposées, par la diversité de personnes professionnelles rencontrées et par le défi de la mission de stage. Cette expérience ouvre la porte sur le monde professionnel.**

A l'issue de cette analyse, nous pouvons dire que l'hypothèse de la construction d'une professionnalité émergente est validée. Toutefois, nous avons conscience que selon chaque stagiaire la nature de la professionnalité est spécifique. Notre hypothèse était donc trop générale et il faudrait, à ce stade de la recherche, préciser en quoi la professionnalité est en construction pour chaque stagiaire.

CHAPITRE III

ANALYSE DU RÔLE DES RÉFÉRENTS PROFESSIONNELS ET DIRECTEURS DE MÉMOIRE

Nous présentons dans ce chapitre l'analyse et les interprétations du corpus collecté à partir de 15 entretiens effectués auprès des référents professionnels et des directeurs de mémoire. L'analyse porte sur le rôle du référent professionnel et sur celui du directeur de mémoire au sein de ce Master.

1. Le référent de stage : acteur déterminant du processus de professionnalisation

Afin de saisir le processus d'évaluation des apprentissages professionnels chez les stagiaires de Master 2 professionnel, nous avons effectué des entretiens auprès des référents professionnels qui accompagnent les stagiaires lors du stage. Ces entretiens ont pour objectif d'éclairer la construction d'une professionnalité émergente chez les stagiaires pendant l'année de formation et de caractériser le processus d'accompagnement du référent professionnel au sein de ce Master. Sept entretiens ont été menés avec sept référents professionnels, seul l'entretien avec le référent professionnel d'Andrée n'a pu être effectué car la dernière était absente à la fin de sa formation pour des raisons personnelles. Nous nous proposons de mettre en lumière dans ce qui suit les idées les plus significatives qui se dégagent de l'analyse de ces entretiens.

1.1. Le rôle de référent professionnel lors du stage

Nous avons cherché à travers nos entretiens avec les référents professionnels à comprendre leur rôle lors de la mission stage. Il apparaît que les référents professionnels jouent un rôle important au niveau du management, de la discussion sur le projet professionnel et au niveau des enjeux liés à la mission de stage. Ils jouent également un

rôle d'orientation sur l'environnement général du lieu de stage. Au cours du stage, ils donnent des conseils professionnels pour faire progresser les stagiaires. Concernant sa pratique et son rôle, le référent de Liliane nous apprend « *que le premier élément ça serait déjà de l'observation, de pouvoir observer la pratique des autres, et prendre et laisser, parce qu'il faut prendre et laisser, donc la première chose, ce serait l'observation. Après la deuxième chose, ce serait l'accès à tout le matériel et à tous les outils qu'on peut avoir dans le cadre professionnel, donc au niveau des logiciels, au niveau des connaissances sur l'environnement, au niveau tout ce qui nous permet à nous d'exercer notre métier. (...) Au niveau de la posture je pense, des conseils par rapport à la posture avec les personnes aussi. Je pense que ce serait essentiellement ces trois points là. Voilà* »¹⁶².

Pour certains étudiants comme Yvette, le référent professionnel a été déterminant: « *A certains moments elle avait certaines réserves peut être elle avait la direction du soin donc je l'ai un peu guidé pour lui dire pas de réserves, vous avez une mission c'est d'observer il faut y aller, il faut ouvrir la porte de la direction générale de l'établissement, de la direction des ressources humaines et je pense que je l'ai aidé un petit peu à découvrir le fonctionnement hospitalier, c'est-à-dire à prendre cette place un peu distancié. Dans ses lectures et dans ses accroches conceptuelles on a discuté des choix qu'elle faisait, des orientations donc moi je ne l'ai pas du tout guidé dans ce sens là parce que j'ai estimé que ce n'était pas ma place. Elle représentait aussi en tant qu'élève de l'université et l'académique donc je ne me suis pas autorisée à orienter ses choix de lectures et de références. Mais au moins, on pouvait échanger sur des concepts lorsqu'on a évoqué l'entretien de formation et la place où de l'aide soignant ou le cadre de santé. Donc c'était plus un échange et je crois que c'était l'échange entre pragmatiques et l'académie si vous voulez et ça lui faisait évoluer effectivement, ça lui faisait évoluer voilà* »¹⁶³.

¹⁶² Cf. Annexe 3, entretien effectué le 15 juin 2011, p. 264.

¹⁶³ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 272.

1.2. Référent professionnel : perception de la mission de stage

En examinant l'avis des référents professionnels sur le déroulement du stage pour les stagiaires de Master 2 professionnel, nous allons présenter un aperçu des discours recueillis. Nous pouvons en effet constater que la majorité des référents professionnels affirme que le stage s'est très bien déroulé pour les stagiaires et cela à trois niveaux : l'intégration dans la mission, l'intégration avec l'équipe du travail et la réalisation de leurs projets professionnels. Les référents expliquent par ailleurs leur rôle dans la mission de stage qu'ils articulent essentiellement autour de la définition d'une méthodologie du travail : au début, ils définissent avec les stagiaires leur projet professionnel et les missions à accomplir dans ce cadre ainsi que les compétences qu'il fallait acquérir lors du stage. *« Pour moi l'intégration de Véronique n'a pas posé de problèmes en ce sens où c'est quelqu'un qui a l'habitude visiblement d'aller au fond des choses, qui sait chercher l'information, qui sait se structurer dans sa démarche. Moi je pense que je fonctionne également avec des méthodologies aussi qui demandent un temps d'adaptation par rapport au sujet, donc ça elle a su le faire, ce qui fait qu'en termes de communication pour ce qui nous a concerné, les choses se sont faites simplement. Nous avons mis au point une méthode de travail qui consistait tout simplement à avancer sur les thématiques que nous nous étions données avec un planning, avec des priorités et à l'intérieur de ces priorités et bien, elle avait simplement à sa charge de prioriser justement, elle même son travail, de façon à pouvoir venir rendre compte à un moment donné. Et je pense que ça nous a permis d'avancer relativement vite sur une durée de stage qui était quand même courte en soi. Donc cette durée de stage nous a permis justement, en s'appuyant sur cette méthode, de tirer le meilleur profit, donc elle a pu à la fois je dirais, satisfaire sa curiosité intellectuelle »*¹⁶⁴. Déclare la référente de Véronique.

De même pour Liliane, stagiaire très jeune et intégrée dans cette formation sans expérience professionnelle, sa référente assure sa bonne intégration dans la mission de son stage. Elle affirme *« de mon point de vue à moi en tant que tutrice, ben ça s'est bien passé dans la mesure où on a pu lui offrir l'accès à toutes les activités qu'on avait dans notre centre de formation, et par rapport à son attitude à elle on a été très contents dans la*

¹⁶⁴ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 15 juin 2011, p. 267.

mesure où elle a su adopter une attitude intéressante. C'est-à-dire qu'elle était quand même jeune, donc c'était difficile de se positionner avec un public qui est assez jeune aussi, et elle a su trouver sa place entre l'équipe et les stagiaires ou enfin les personnes qui sont en formation chez nous. Donc elle a vraiment réussi à trouver cet espace là et elle a bien mené son stage je trouve, donc ça a été intéressant »¹⁶⁵.

Parmi les référents professionnels interviewés, la référente professionnelle de Robert est la seule qui a eu des contraintes au niveau de son accompagnement professionnalisant. Elle déclare qu'elle a accompagné Robert à distance, elle n'était pas à son côté lors de sa mission de stage et Robert a suivi sa mission en toute autonomie. Elle explique « *le stage s'est déroulé de janvier à avril, je n'étais pas sur ce poste là. J'étais à un autre service qui n'avait rien à voir avec la formation puisqu'il s'agissait de la comptabilité, et nous avons essentiellement travaillé, bon pendant trois semaines nous avons travaillé ensemble à temps plein. Robert, donc a été tout à fait autonome dans ses démarches auprès des personnes qu'il est allé rencontrer, il est allé dans les services, je n'avais pas de légitimité institutionnelle, donc je n'ai pas pu l'accompagner dans cette démarche. Après évidemment, il me rendait compte de ce qu'il faisait chaque fois qu'il revenait au siège, on discutait de sa journée et de ce qu'il avait pu mettre en place, voilà. Mais, donc, je n'ai pas eu un rôle de référente à temps plein »¹⁶⁶.*

1.3. Quelle évolution chez les stagiaires en situation professionnelle ?

En interrogeant l'évolution des stagiaires pendant leur mission de stage, nous constatons que tous les référents professionnels confirment l'évolution professionnelle des stagiaires. Ils soulignent cette évolution par rapport à leur situation au début du stage. Ces référents expliquent qu'au début du stage, les stagiaires arrivent sans expérience, sans confiance en leurs capacités et avec beaucoup de théorie. Mais avec le temps et au fur et à mesure ils évoluent au niveau de la confrontation avec le milieu professionnel et au niveau de l'intégration avec l'équipe de travail. Ils arrivent à comprendre la structure générale de la mission de stage et réussissent également à mettre la théorie en pratique et à prendre

¹⁶⁵ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 15 juin 2011, p. 264.

¹⁶⁶ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 266.

donc plus de confiance en eux. L'expérience de stage contribue largement à la professionnalisation des stagiaires qui, entre le début et la fin de leur mission, mesurent le chemin parcouru. L'expérience de Clotilde, est selon son référent professionnel significative : « ... quand elle est arrivée, elle doutait, elle doutait de ce qu'il fallait faire, voilà. Alors, au final, j'ai vu une grosse évolution, une prise de confiance en elle et même quand on allait la titiller sur certains points elle avait du répondant. On sentait qu'elle avait préparé l'exercice qu'on lui demandait mais qu'elle n'avait pas fait qu'appliquer, qu'elle maîtrisait les règles de calcul. Par exemple quand on lui a dit tiens sur telle chose tu peux nous dire quelles sont les règles de calcul que tu as, donc elle donnait ses règles, on arrivait à les conforter. Donc c'est vraiment une grosse progression, prise de confiance mais également une intégration à l'équipe, au plateau de travail. Vraiment Clotilde elle a été repérée comme quelqu'un faisant partie intégrante de l'équipe, même si elle avait une mission qui était à durée déterminée sur un projet, voilà »¹⁶⁷.

La référente professionnelle de Véronique explique également cette évolution en disant : « Véronique avait donc certainement des freins au départ qu'elle a pu lever très vite. Des freins sur le niveau d'exigence, sur ce qu'on attendait d'elle, en terme de productivité, en terme de créativité, je pense oui il a bien fallu allez 15 jours, 3 semaines, peut-être même un petit peu plus, pour arriver à comprendre ce vers quoi elle devait tendre et comment elle pouvait embrasser l'ensemble de l'action sur laquelle nous nous étions engagées. Donc oui en terme de méthode une évolution significative qui a été heureuse, qui s'est faite je dirais en douceur »¹⁶⁸. En revanche, concernant Yvette et Arnaud, comme leur stage est effectué dans l'établissement de leur travail, ils ont donc davantage certaines connaissances et compétences dans la structure de leur mission de stage. Ces atouts les aident à bien intégrer leur mission de stage et à évoluer plus rapidement. En effet, le stage leur permet de réinterroger leurs compétences professionnelles et d'avoir un retour réflexif sur leurs capacités et connaissances professionnelles comme le déclare le référent professionnel d'Arnaud « Arnaud c'est particulier parce qu'il est aussi salarié de la croix rouge française, mais sur un autre établissement donc connu mais pas vraiment. Donc au début c'était un peu compliqué je pense comme positionnement mais il a vraiment fait preuve de compétences éthiques dans

¹⁶⁷ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 262.

¹⁶⁸ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 268.

son positionnement à la fois dans l'équipe de professionnels et dans les usagers. On a vu, il n'est pas tombé dans le copinage, pas tombé dans l'universitaire qui vient poser des questions. Voilà ça peut être dérangeant. Il a trouvé vraiment une place qui s'est affinée au fil du temps. (...)Voilà il a trouvé une place à part entière et ça a évolué tout au long du stage »¹⁶⁹.

2. Le rôle du directeur de mémoire

2.1. L'accompagnement dans la réalisation du mémoire professionnel

En interrogeant les directeurs du mémoire sur leur rôle dans l'accompagnement de leurs étudiants dans l'écriture du mémoire professionnel, il apparaît que la majorité des directeurs du mémoire jouent un rôle important. Ils orientent leurs étudiants dans l'écriture scientifique de mémoire professionnel. Ils leur donnent des conseils sur la structure générale du mémoire, la formulation des phrases, les références bibliographiques, la méthodologie, l'organisation des idées, le lien avec la problématique, les concepts théoriques et le lien entre la partie théorique et empirique. Comme le déclare le directeur de mémoire d'Arnaud :

« Ah, dans l'écriture, que je me souviens...sur la forme assez peu de remarques sur le français, la structuration des phrases, etc. des réorganisations d'éléments, c'était plus des suggestions de style : peut-être cette partie là serait intéressante de la mettre plutôt avant parce qu'on n'a pas entendu parler ou plutôt après, mais c'est assez léger. Sur le fond, c'est des suggestions pour rendre les choses un peu plus cohérentes, c'est-à-dire qu'on voit bien un lien entre la problématique et le travail qui est fait »¹⁷⁰.

La directrice du mémoire de Véronique explique également son rôle d'orientation dans l'articulation entre la partie théorique et empirique. Elle souligne « *je lui ai montré l'articulation entre les apports théoriques et le cadre empirique c'est-à-dire qu'il faut que les apports théoriques soient opérationnalisés dans la partie empirique et il faut donc*

¹⁶⁹ Cf. Annexe 3, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 260.

¹⁷⁰ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 27 juin 2011, p. 276.

créer un outil de recueil de données qui soit en relation avec la partie théorique, il faut que l'outil qu'on va mettre en place rende compte de cette opérationnalisation là. On a donc travaillé sur cette articulation là »¹⁷¹.

Parmi les directeurs de mémoires interviewés, le directeur de Robert se distingue étant donné qu'il est le seul à avoir rencontré des difficultés à accompagner son étudiant dans la rédaction du mémoire professionnel. Il déclare que son étudiant rencontre beaucoup de difficultés au niveau de l'écriture scientifique : *« C'était un accompagnement très difficile parce qu'il avait de gros soucis d'écriture, il fallait une écriture qui corresponde à l'exigence d'un master professionnel. Donc il y a eu un travail à la fois au niveau de la correction, de la syntaxe, l'orthographe etc., et puis un travail sur quels sont les éléments dans un mémoire de ce type là, qu'est-ce qui est important d'avoir comme apports théoriques, etc »¹⁷²*. Une autre étudiante (Andrée) était également cas particulier, comme le souligne sa directrice. Cette étudiante s'est arrêtée au milieu de sa formation professionnelle pour des raisons de santé (étant enceinte). Sa directrice l'a donc suivi au début de la formation régulièrement mais après l'accompagnement s'est déroulé à distance.

2.2. Contribution des directeurs de mémoire en matière de professionnalisation

Concernant le rôle du directeur de mémoire dans le processus de la professionnalisation des étudiants de Master 2 professionnel, nous constatons que les directeurs de mémoire jouent un rôle limité dans le processus de la professionnalisation. Ils précisent que leur investissement dans la formation reste essentiellement lié à la réalisation du mémoire et des cours qu'ils dispensent. Néanmoins, certains directeurs déclarent jouer indirectement un rôle en choisissant le titre du mémoire et du sujet étudié qui sera important pour la future profession. **D'autres directeurs ont assuré le rôle d'orientation des étudiants pour mener une autoréflexion afin de comprendre les processus qui organisent les pratiques professionnels :** *« j'ai insisté par rapport à la*

¹⁷¹ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 15 juin 2011, p. 286.

¹⁷² Cf. Annexe 4, entretien effectué le 27 juin 2011, p. 284.

professionnalisation c'est la capacité d'autoréflexion quoi ! j'ai insisté plutôt sur la capacité pour l'étudiante de pouvoir bien comprendre les processus qui organisent ces pratiques pro et de pouvoir en tirer des conséquences à la fois sur ses propres pratiques et sur les limites du champ professionnel dans lequel elle est. Ce qui me paraissait intéressant et ça c'est dans la fin du mémoire c'est dire en gros les connaissances que j'ai construites sur l'étude des pratiques des professionnels en quoi cette étude là elle m'apporte un regard un peu objectivé sur la profession et en même temps elle me donne aussi un regard critique sur les limites aussi du développement de cette profession »¹⁷³, souligne le directeur de mémoire de Liliane.

2.3. L'évolution de la professionnalisation de l'étudiant

En ce qui concerne l'évolution de la professionnalisation des étudiants de Master 2 professionnel, nous constatons que cinq directeurs du mémoire professionnel ont indiqué que leur accompagnement a été consacré plutôt à la réalisation du mémoire et à aider les étudiants à faire le lien avec le terrain. Ils n'étaient cependant pas concernés par l'observation de l'évolution des étudiants comme le souligne le directeur de mémoire de Clotilde « *Ce n'est pas évident à mon sens, tout d'abord parce qu'on est jamais des professionnels dans le champ dans lequel les étudiants se professionnalisent. Je dis ça autrement, moi je suis chercheur, c'est ma formation et c'est mon métier je ne sais faire que ça pour le dire autrement. Après quand j'accompagne un étudiant qui se professionnalise dans la gestion des ressources humaines, le développement professionnel, etc, peut-être parvient-il correctement mais je ne me sens pas juge puisqu'ayant aucune compétence dans ce domaine là. Je ne peux pas savoir s'il a développé les compétences attendues dans son domaine, etc. Moi j'essaye de l'accompagner sur ma compétence à moi à savoir la démarche de recherche après je ne porterai pas de jugement sur leur capacités à se professionnaliser dans un domaine que je ne connais pas »¹⁷⁴.*

En revanche, certains directeurs de mémoire ont pu observer des évolutions professionnelles chez les étudiants surtout le jour de la soutenance au niveau de la

¹⁷³ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 15 juin 2011, p. 280.

¹⁷⁴ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 277.

confiance en soi et de la capacité à assumer de nouvelles missions : « elle sait qu'elle peut faire et elle souhaite aller vers une promotion professionnelle. Elle se sent légitime en fait, elle a gagné, non seulement une assurance mais en même temps elle se sent légitime pour aller faire une mission nouvelle »¹⁷⁵, déclare la directrice de mémoire de Yvette.

L'évolution est observable également au niveau des compétences professionnelles acquises, en particulier les compétences méthodologiques concernant la rédaction du mémoire professionnel et les compétences de communications orales. La directrice de Lara a observé son évolution professionnelle au niveau des compétences de communication surtout pendant la soutenance et les compétences méthodologiques au niveau de la rédaction du mémoire professionnel. Elle explique « *Je leur ai donc en parlé en disant que vous allez être amenés à travailler sur des projets collectifs et c'est une compétence qu'on va vous demander. J'ai vu après que enfin ils avaient trouvé les moyens de s'organiser, de parler tout bêtement sans se couper la parole, de respecter le temps de parole, des petites choses comme ça. Après une autre compétence c'est celle de l'analyse documentaire et je l'ai d'ailleurs dit à Lara à la soutenance que c'est elle m'a un peu impressionné en disant tient il y a cet auteur qui pourrait être intéressant mais attention je sais qu'il y a un article dur à trouver. Ben, elle s'est débrouillée, elle l'a trouvé et je trouve que c'est une compétence de professionnel, savoir se référencer, trouver les références qu'il faut et puis analyser, c'est bien de les trouver mais il faut aussi savoir les lire, les analyser par rapport à son objet d'étude et ça j'ai trouvé qu'elle avait cette compétence là et rédactionnelle aussi* »¹⁷⁶.

Selon les directeurs de mémoire, le sens de la professionnalisation se manifeste également chez certains étudiants surtout pendant le jour de la soutenance, ceci apparaît dans la comparaison entre les compétences développées pendant l'année de formation et la future profession. Le directeur de mémoire de Clotilde précise : « *Comme j'ai entendu en soutenance qu'elle souhaitait se diriger vers la gestion des ressources humaines et ben à mon sens tout ce qu'elle a fait en terme de bilan social, d'apprentissage des outils*

¹⁷⁵ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 30 juin 2011, p. 289.

¹⁷⁶ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 21 juin 2011, p. 282.

informatiques lui serviront forcément en terme de professionnalisation parce que je pense qu'il y a adéquation entre les compétences développées et la future profession »¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Cf. Annexe 4, entretien effectué le 14 juin 2011, p. 278.

CHAPITRE IV

ANALYSE CROISÉE DE CERTAINS VARIABLES

Dans ce chapitre, nous croisons les résultats de l'échantillonnage de notre recherche et cherchons à mettre en valeur les résultats ainsi obtenus. Ces croisements nous amènent à vérifier nos hypothèses de départ. Selon l'analyse thématique effectuée au niveau de cette recherche. Nous avons choisi l'analyse catégorielle Bardin (2007), et proposons trois tableaux de croisement concernant les échantillons de notre recherche. Cette technique nous permet de comparer les résultats aux hypothèses énoncées.

1. Première série de croisements de variables liées au contexte des directeurs de mémoire et des référents professionnels

Dans ce chapitre, nous croisons les résultats de l'échantillonnage des directeurs de mémoire et des référents professionnels. Notre analyse prend appui sur deux tableaux de croisement: un premier tableau concernant l'échantillon des directeurs de mémoire, un second tableau concernant l'échantillon des référents professionnels. Nous avons fait une comparaison entre les discours des huit directeurs de mémoire et des sept référents professionnels. Nous rappelons qu'un référent professionnel manquait étant donné qu'une étudiante s'est absentée en fin de formation pour des raisons personnelles. Nous proposons donc une comparaison à propos de la construction de la professionnalité des étudiants de master 2 professionnel sur l'année de formation.

Nous présentons ci-dessus les deux tableaux de croisement, le premier celui de l'échantillon des directeurs de mémoire et le deuxième celui de l'échantillon des référents professionnels. Nous mettons en lumière la fréquence d'apparition des données de chaque échantillon à propos de la construction de la professionnalité émergente des étudiants de Master 2 professionnel sur l'année de formation.

Tableau 6: Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez les directeurs de mémoire.

	Thème	Composants	Exemples remarquables	Fréquence d'apparition
Accompagnement Professionnel	Aspect universitaire	Accompagnement dans la réalisation de mémoire professionnel	« dans l'écriture, que je me souviens...sur la forme assez peu de remarques sur le français, la structuration des phrases, etc. des réorganisations d'éléments, c'était plus des suggestions de style : peut-être cette partie là serait intéressante de la mettre plutôt avant parce qu'on n'a pas entendu parler ou plutôt après, mais c'est assez léger. Sur le fond, c'est des suggestions pour rendre les choses un peu plus cohérentes, c'est-à-dire qu'on voit bien un lien entre la problématique et le travail qui est fait ».	8
	Aspect professionnel	Aide à la prise de distance	« Pour moi la professionnalisation, elle passe à la fois par l'acquisition de compétences professionnelles sur le terrain, chose que moi je ne vois pas en fait parce que c'est sur le lieu de stage, je n'ai pas accès à ça. Elle passe aussi par un certain recul, une certaine réflexion sur ses pratiques et aussi par une certaine posture professionnelle. C'est vrai que dans le cadre du mémoire, la professionnalisation, elle s'effectue à travers le recul que peut avoir l'étudiant sur ces pratiques professionnelles dans le champ dans lequel il se trouve. Moi par exemple cette étudiante là je l'ai incité en fait à décrire, à comprendre les pratiques professionnelles de ces collègues pour qu'elle puisse interroger le champ dans lequel elle se trouve et interroger aussi ses propres pratiques ».	5

		Comprendre dans le champ professionnel	« Moi ce qui m'importe c'est l'aspect universitaire du mémoire qu'elle doit fournir, après la façon dont elle se professionnalise c'est pas tellement ma préoccupation ».	3
	L'évolution professionnelle	sans observation de l'évolution professionnelle	« Ce n'est pas évident à mon sens, tout d'abord parce qu'on est jamais des professionnels dans le champ dans lequel les étudiants se professionnalisent. Je dis ça autrement, moi je suis chercheur, c'est ma formation et c'est mon métier, je ne sais faire que ça pour le dire autrement. Après quand j'accompagne un étudiant qui se professionnalise dans la gestion des ressources humaines, le développement professionnel, etc, peut-être parvient-il correctement mais je ne me sens pas juge puisqu'ayant aucune compétence dans ce domaine-là. Je ne peux pas savoir s'il a développé les compétences attendues dans son domaine, etc. Moi j'essaye de l'accompagner sur ma compétence à moi, à savoir la démarche de recherche après je ne porterai pas de jugement sur leur capacités à se professionnaliser dans un domaine que je ne connais pas ».	5

		<p>Observation de l'évolution professionnelle</p>	<p>« Je leur ai donc parlé en disant que vous allez être amenés à travailler sur des projets collectifs et c'est une compétence qu'on va vous demander. J'ai vu après que enfin ils avaient trouvé les moyens de s'organiser, de parler tout bêtement sans se couper la parole, de respecter le temps de parole, des petites choses comme ça. Après une autre compétence c'est celle de l'analyse documentaire et je l'ai d'ailleurs dit à Lara à la soutenance qu'elle m'a un peu impressionné en disant tient il y a cet auteur qui pourrait être intéressant mais attention je sais qu'il y a un article à trouver. Ben, elle s'est débrouillée, elle l'a trouvé et je trouve que c'est une compétence de professionnel, savoir se documenter, trouver les références qu'il faut et puis analyser, c'est bien de les trouver mais il faut aussi savoir les lire, les analyser par rapport à son objet d'étude et ça j'ai trouvé qu'elle avait cette compétence là et rédactionnelle aussi ».</p>	<p>3</p>
--	--	---	---	----------

Tableau 7: Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez les référents professionnels.

	Thème	Composants	Exemples remarquables	Fréquence d'apparition
Accompagnement professionnel	Déroulement de stage professionnel	Très bien passé	« Très bien. Moi j'ai été surpris par la qualité d'intégration de la stagiaire, elle s'est tout de suite positionnée de manière très professionnelle, quasiment en professionnelle plus qu'en stagiaire, ce qui a été, à mon avis, une des clefs de la réussite du stage, voilà. Parce que c'est un milieu difficile, on est une petite structure, une collectivité locale en plus il y a un esprit un peu particulier où tout le monde se connaît enfin voilà. Quand on vient poser des questions ou se renseigner sur la carrière des agents c'est toujours un peu délicat, ça fait un peu inquisition et là il y a eu un positionnement qui a fait que tout s'est très bien passé ».	6
		Une médiation à distance	« le stage s'est déroulé de janvier à avril, je n'étais pas sur ce poste là. J'étais à un autre service qui n'avait rien à voir avec la formation puisqu'il s'agissait de la comptabilité, et nous avons essentiellement travaillé,	1

			<p>bon pendant trois semaines nous avons travaillé ensemble à temps plein. Robert, donc a été tout à fait autonome dans ses démarches auprès des personnes qu'il est allé rencontrer, il est allé dans les services, je n'avais pas de légitimité institutionnelle, donc je n'ai pas pu l'accompagner dans cette démarche. Après évidemment, il me rendait compte de ce qu'il faisait chaque fois qu'il revenait au siège, on discutait de sa journée et de ce qu'il avait pu mettre en place, voilà. Mais, donc, je n'ai pas eu un rôle de référente à temps plein ».</p>	
		Cas absent		1
		La nature de l'aide professionnelle	« Que le premier élément ça serait déjà de l'observation, de pouvoir observer la pratique des autres, et	6

			<p>prendre et laisser, parce qu'il faut prendre et laisser, donc la première chose ce serait l'observation. Après la deuxième chose, ce serait l'accès à tout le matériel et à tous les outils qu'on peut avoir dans le cadre professionnel, donc au niveau des logiciels, au niveau des connaissances sur l'environnement, au niveau tout ce qui nous permet à nous d'exercer notre métier. (...) Au niveau de la posture je pense, des conseils par rapport à la posture avec les personnes aussi. Je pense que ce serait essentiellement ces trois points là. Voilà ».</p>	
		Cas absent		1
	Evolution professionnelle	Evolution observée	<p>« Quand elle est arrivée, elle doutait, elle doutait de ce qu'il fallait faire, voilà. Alors, au final, j'ai vu une grosse évolution, une prise de confiance en elle et même quand on allait la titiller sur certains points elle avait du répondant. On sentait qu'elle avait préparé l'exercice qu'on lui demandait mais</p>	7

		Cas absent	<p>qu'elle n'avait pas fait qu'appliquer, qu'elle maitrisait les règles de calcul. Par exemple quand on lui a dit tiens sur telle chose tu peux nous dire quelles sont les règles de calcul que tu as, donc elle donnait ses règles, on arrivait à les conforter. Donc c'est vraiment une grosse progression, prise de confiance mais également une intégration à l'équipe, au plateau de travail. Vraiment Clotilde elle a été repérée comme quelqu'un faisant partie intégrante de l'équipe, même si elle avait une mission qui était à durée déterminée sur un projet, voilà ».</p>	1
--	--	------------	--	---

Source : Bardin, L. (2007), L'analyse de contenu, p. 78-79.

Concernant la construction de la professionnalité émergente, nous notons que les référents professionnels jouent un rôle plus important en matière de professionnalité que les directeurs de mémoire. Au niveau de l'évolution professionnelle, il apparaît que les référents professionnels sont directement concernés par l'observation de l'évolution professionnelle des étudiants – stagiaires que les directeurs de mémoire. En effet, la majorité des directeurs de mémoire a déclaré qu'ils n'avaient pas la responsabilité d'observer l'évolution professionnelle des étudiants de master 2 professionnel (5/8), par

contre 3/8 ont observé l'évolution professionnelle des étudiants au niveau de la réalisation du mémoire professionnel. Cette évolution est remarquée pendant la soutenance au niveau de la confiance en soi et la capacité à assumer de nouvelles missions. Elle est également observée au niveau des compétences professionnelles acquises comme les compétences méthodologiques concernant la rédaction du mémoire professionnel et des compétences de communications orales. En outre, nous remarquons que tous les référents professionnels (7/7) sont d'accord sur l'évolution professionnelle des stagiaires de master 2 professionnel. Ils ont en effet observé cette évolution pendant toute leur mission de stage. Ils soulignent cette évolution par rapport à leur situation au début de stage. Les référents expliquent qu'au début du stage, les stagiaires arrivent sans expérience, n'ont pas confiance en leurs capacités mais avec le temps ils évoluent au fur et à mesure sur deux niveaux : la confrontation avec le milieu professionnel et leur intégration à l'équipe de travail. **Ils arrivent finalement à comprendre la structure générale de la mission de stage et réussissent également à mettre la théorie en pratique et à prendre donc plus de confiance en eux.** L'expérience de stage contribue largement à la professionnalisation des stagiaires qui entre le début et la fin de leur mission mesurent le chemin parcouru et l'évolution réalisée. A partir de ce qui précède, nous pouvons dire que tous les stagiaires de master 2 professionnel ont évolué professionnellement pendant leur parcours professionnel.

Selon les données recueillies auprès des acteurs interviewés, l'accompagnement professionnel des étudiants au sein de cette formation constitue un levier puissant de la construction de la professionnalité chez les stagiaires. Cet accompagnement varie selon les acteurs et selon leur fonction. En ce qui concerne les directeurs du mémoire, leur accompagnement professionnel s'est focalisé sur le mémoire professionnel. En effet, ils orientent les étudiants dans l'écriture scientifique du mémoire professionnel. Ils leur donnent des conseils sur la structure générale du mémoire, les références bibliographiques, la méthodologie, l'organisation des idées, le lien avec la problématique, les concepts théoriques et le lien entre la partie théorique et empirique.

En ce qui concerne les référents professionnels, leur accompagnement s'articule autour du stage professionnel. La majorité des référents professionnels (6/7), déclare accompagner les stagiaires pendant leur mission de stage. Les référents jouent un rôle important au niveau de la discussion du projet professionnel effectué et des enjeux liés à la

mission de stage. Ils jouent également un rôle d'orientation sur l'environnement général du lieu de stage concernant les activités. Au cours du stage, ils donnent des conseils professionnels pour faire progresser les stagiaires. Parmi les référents professionnels interviewés, une seule référente professionnelle a eu des contraintes au niveau de son accompagnement professionnalisant. Elle déclare qu'elle a accompagné à distance son stagiaire lors de sa mission et donc ce dernier a travaillé de façon autonome.

Nous remarquons que les référents professionnels jouent un rôle plus important que les directeurs de mémoire en matière de professionnalisation. En effet, les directeurs de mémoire jouent un rôle limité qui reste essentiellement lié à la réalisation du mémoire et des cours qu'ils dispensent. En revanche, les référents précisent que leur rôle lors du stage s'articule essentiellement autour de la définition d'une méthodologie du travail : au début, ils définissent avec les stagiaires la mission à accomplir dans le cadre du stage ainsi que les compétences à acquérir lors du stage. En revanche, un référent sur les sept interviewés n'a pas précisé son accompagnement professionnel. En outre, la comparaison des deux discours entretenus par les directeurs et référents professionnels montre que les mots et expressions utilisés concernant le terrain professionnel, surtout pendant le stage professionnel, sont plus fréquents chez les référents professionnels que chez les directeurs de mémoire. En revanche, le discours des directeurs de mémoire porte sur la réalisation du mémoire professionnel, ce qui n'est pas le cas chez les référents professionnels. **Ainsi, nous pouvons dire que les directeurs de mémoire et les référents professionnels jouent un rôle complémentaire dans l'accompagnement professionnel des étudiants de master 2 professionnel.**

2. Deuxième série de croisement des variables liées au contexte des étudiants- stagiaires, des directeurs de mémoires et des référents professionnels

Nous avons fait une comparaison entre les discours des huit étudiants-stagiaires de master 2 professionnel, des huit directeurs de mémoire et des sept référents professionnels. Nous proposons donc une comparaison à propos de la construction de la professionnalité des étudiants de master 2 professionnel sur l'année de formation. Selon les données

recueillis auprès des acteurs interviewés, nous étudierons la construction de la professionnalité émergente des étudiants sur une année de formation. Nous interrogeons donc les éléments qui permettent cette construction, c'est-à-dire le rôle du stage professionnel, l'accompagnement professionnel effectué au sein de cette formation et le rôle des processus d'auto et co-évaluation mise en œuvre au sein de cette formation.

Nous présentons ci-dessus le tableau de fréquence d'apparition des données sur la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 professionnel chez les étudiants-stagiaires, ce tableau nous permet de croiser les données présentées avec les autres données.

Tableau 8: *Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez l'étudiant-stagiaire.*

	Thème	Composants	Exemples remarquables	Fréquence d'apparition
Accompagnement professionnel	Référents professionnels	Relation professionnelle	« la relation est bien, c'est une relation de professionnels, on communique beaucoup. Je prends appui sur lui pour certaines choses dont j'ai besoin pour la réalisation de mon stage. On a déjà, je ne sais pas si ça fait parti, une co-évaluation qui s'est très bien passée. Il n'hésite pas non plus à me solliciter sur les activités, la prise en charge des personnes, l'évaluation des activités, l'évaluation par rapport aussi aux autres professionnels. Donc ce que je peux dire simplement, c'est une relation professionnelle agréable que j'entretiens avec mon référent professionnel »	7

		Relation de confiance	« mon référent professionnel est la directrice des soins de l'hôpital qui est ma supérieure hiérarchique directe, puisque je travaille là-bas. Donc la relation que j'ai avec elle, bon, on va dire déjà que c'est une relation de confiance, moi c'est ce que je dirais, parce qu'elle me suit pas beaucoup parce qu'elle a beaucoup de travail, mais en tout cas les entretiens de co-évaluation qu'on a ensemble elle les respecte et elle s'intéresse à ce que je fais »	1
		Accompagnement professionnel effectué	« Son rôle c'est un guide quand même, c'est elle qui me dit, qui me donne des conseils pour la pratique en fait, qui va répondre à mes questions, après je peux poser des questions à d'autres mais bon c'est elle qui m'évalue, qui me dit là ça c'est bien mais il manque ça et ça et ça, en fait c'est elle qui nous attribue des appréciations, c'est elle qui nous forme »	6
		Pas d'accompagnement professionnel	« c'est vrai que ma partenaire, ma référente n'est pas toujours avec moi, travail pas toujours avec moi, donc elle ne veut pas vraiment un partenariat »	2
	Cadre universitaire	Accompagnement professionnel effectué	« Après, les enseignants qui vont nous apporter, je pense, du soutien	8

			et de la connaissance, c'est ma directrice de mémoire parce qu'elle va me suivre tout le long de mon mémoire »	
Stage professionnel	Rôle pertinent dans la construction de la professionnalité		« Ça a joué un grand rôle. Ça a été vraiment essentiel parce que ça m'a permis de m'apprendre et de me montrer les bases en quelque sorte pour être professionnelle. Enfin d'être directement liée au terrain et sur le terrain forcément c'est le plus formateur et le plus producteur quoi. Ça m'a permis vraiment de me professionnaliser, d'apprendre, le nécessaire »	8
	Un rôle non pertinent dans la construction de la professionnalité			0
Processus de professionnalisation fin de formation	Professionnalité construite		« Honnêtement je pense être à la base de ma professionnalisation, enfin je suis qu'au début j'ai eu une expérience de deux mois en stage ça m'a permis de commencer à construire une certaine	7

	<p>Professionnalité en construction</p>		<p>professionnalisation. La formation elle aussi a pu m'aider bien sûr avec tout ce qui est apports théoriques et l'expérience aussi avec les autres intervenants. Mais voilà je pense vraiment que c'est quelque chose que je vais construire lorsque je vais commencer à travailler. Honnêtement aujourd'hui la professionnalité c'est la base que je détiens, pour moi il reste encore tout à faire, tout à développer, tout à améliorer »</p> <p>« Heu ben je suis pas encore une professionnelle, je suis pas une professionnelle. Je ne pourrais pas le dire mais il y a des prémices on va dire, surtout dans le conseil en insertion. Dans le conseil en insertion j'ai pu toucher un peu ce que c'était, avoir des relations avec des personnes en entretiens individuels ou même avec des groupes en formation. Donc oui j'ai commencé mais j'ai pas assez pratiqué pour pouvoir me prétendre professionnel »</p>	1
<p>Evolution professionnelle</p>	<p>Compétences professionnelles</p>	<p>Compétences développées aux niveaux théorique, méthodologique, de la communication et de l'éthique.</p>	<p>« Après en termes de connaissances pures, parce qu'on parle de compétences théoriques dans la plaquette, pour moi c'est plus des connaissances mais c'est pareil enfin j'en ai acquises oui bien sûr notamment autour du conseil et de l'évaluation, et surtout de la</p>	8

		<p>Compétences développées au niveau de l'ingénierie de formation</p>	<p>professionnalisation. (.....) Qui dit méthodologique dit aussi quelque chose qui est appliqué à la rédaction du mémoire professionnel. Et ça se travaille et j'ai eu aussi à approfondir aussi mes compétences méthodologiques sur tout ce qui est les pratiques d'audit, l'évaluation, comment mener ça pour déboucher à faire des propositions stratégiques et applicables. (.....) Des compétences de communication, que ce soit ne serait-ce pour les travaux qu'on a dû effectuer pendant la formation qu'on devait rendre aux enseignants, durant le stage aussi, forcément, parce qu'il y a eu donc des communications à faire avec les professionnels, pendant les oraux aussi qu'on a pu avoir. Là par exemple on a mis en place un forum de professionnalisation qui permet aussi de s'exprimer et de mettre en avant nos acquis et du coup de parler avec un vocabulaire spécifique</p> <p>« Enfin oui forcément au niveau de l'ingénierie de formation, moi j'ai appris beaucoup de choses au niveau du stage : les formations comment ça se déroule, comment ça se passe, la mise en place d'un processus, d'un dispositif de formation, tout ça. Le conseil, pour conseiller les salariés, les orienter, tout ça oui c'est quelque chose que j'ai vu également »</p>	<p>4</p>
--	--	---	---	----------

			appris mon métier de cadre ou comme j'ai appris mon métier d'infirmière, j'avais pas de référence quoi. Et c'est pour ça que je sais pas en fait, voilà »	
--	--	--	---	--

Source : Bardin, L. (2007), L'analyse de contenu, p. 78-79.

Premièrement, selon le tableau de l'analyse des résultats des étudiants, nous remarquons que la plupart des étudiants de master 2 professionnel (6/8) a affirmé l'existence d'un accompagnement professionnel des référents professionnel au sein de cette formation. Cet accompagnement est effectué lors du stage professionnel. Ils ont reconnu avoir de bonnes relations avec leurs référents professionnels. Ils précisent que c'est une relation de communication qui prend appui sur une collaboration. Les accompagnateurs jouent un rôle important contribuant à faire évoluer les stagiaires lors du stage professionnel. Ils prennent en charge le processus de co-évaluation durant la mission de stage. Dans ce processus ils font avec l'ensemble des stagiaires le point sur le travail effectué pendant le stage pour les faire avancer dans leur mission. Ainsi, nous partageons avec Jorro (2010) l'idée selon laquelle « *les processus d'accompagnement en formation comme sur le terrain professionnel jouent un rôle fondamental dans le développement professionnel et s'appuient sur des situations de co-évaluation qui restent délicates* » (p. 259). En outre, chaque référent participe à la soutenance du mémoire du stagiaire qu'il a accompagné pendant le stage. Parmi la majorité des stagiaires interviewés, 2/8 ont eu quelques difficultés à ce niveau. C'est la question de la disponibilité et de la spécialité de référent professionnel qui peuvent poser problème aux stagiaires. Leurs référents professionnels les ont suivi à distance. Le rôle de cet accompagnement apparaît très intéressant du fait qu'une de ces stagiaires a rencontré quelques difficultés au niveau du développement des gestes professionnels et de son identité professionnelle. Il lui manquait l'accompagnement et le conseil nécessaire à ce niveau pendant sa mission. Dans leur travaux, Jorro, Brocal & Postiaux (2013), affirment l'importance du rôle du référent dans ce processus en soulignant que « *pour le stagiaire, son référent est celui à qui va s'identifier dans un premier temps, pour ensuite s'en différencier et se définir sa propre identité professionnelle, contextualisée (en fonction de l'organisation dans laquelle il travaille et de ses pairs)* » (p.83).

En ce qui concerne le rôle d'accompagnement des directeurs du mémoire, la plupart des étudiants (8/8) a affirmé que leur rôle consiste à faire confiance et à motiver. Ce rôle consiste également à suivre les étudiants dans la réalisation du mémoire professionnel en faisant le lien entre le stage et le mémoire professionnel.

A partir de ce qui précède et en croisant les résultats obtenus des autres échantillons (directeurs de mémoire et référents professionnels) et par rapport à notre second hypothèse qui suppose que l'accompagnement du directeur de mémoire et celui du référent professionnel jouent un rôle déterminant dans la construction d'une professionnalité émergente, nous pouvons résumer que **les référents professionnels et les directeurs de mémoire jouent un rôle pertinent au niveau de l'accompagnement professionnel des étudiants - stagiaires durant leur formation en master de professionnel.**

Ce rôle d'accompagnement, d'orientation et d'évaluation fait parti intégrante du processus de développement professionnel.

Concernant la professionnalité à construire durant la formation du Master 2 professionnel, nous constatons que la plupart des stagiaires (7/8) déclare que cette professionnalité est construite à la fin de cette formation. Ils ont souligné qu'ils ont acquis quelques bases de la professionnalité au niveau de compétences professionnelles, des capacités, des savoirs surtout pour un futur métier dans le cadre de l' « accompagnement et du conseil en développement professionnel ». En revanche, cette professionnalité reste toujours à développer et à approfondir pendant toute la vie professionnelle. D'un côté, ils déclarent (8/8) qu'ils ont tiré un bénéfice du stage professionnel. C'est pourquoi, le stage était le lieu qui permettait aux stagiaires de se confronter au monde professionnel. Il a permis aux stagiaires de se mettre en situation réelle de travail, d'être directement impliqué sur le terrain et d'être confronté à la réalité des pratiques. En outre, **le stage joue également un rôle constructif dans la construction de l'identité professionnelle, dans le sentiment de confiance en soi, dans la possibilité de se voir comme professionnel, capable de s'orienter vers le métier envisagé.** En effet, le stage a produit des grands changements au niveau de l'identité professionnelle des stagiaires. **La majorité des stagiaires considère que cette identité se manifeste de différentes manières avec le**

sentiment de confiance, l'optimisme et le sentiment d'être professionnel pour le futur emploi.

Un autre processus apparaît également important au sein de cette formation dans la construction de la professionnalité émergente chez les stagiaires de Master 2 professionnel, **le processus évaluatif**. Les discours recueillis auprès de nos étudiants montrent que la majorité des stagiaires certifie l'intérêt du processus d'auto-évaluation appliqué au sein de ce Master, il permet en effet de construire leur professionnalisation. En fait, ce processus permet aux stagiaires d'avoir le retour réflexif sur leur développement professionnel. Il leur permet de réfléchir sur leur statut par rapport à cette formation en prenant en compte les éléments appris, les compétences développées et l'avancement par rapport à leur identité professionnelle. *« Dans ce cadre, le lien entre l'évaluation et professionnalité apparaît important dans la mesure où le processus d'évaluation adopté paraît nécessaire dans cette formation professionnel comme dans toute formation professionnel, ce processus permet de juger ou non du bon fonctionnement de la formation, de sa pertinence et sa réussite selon les objectifs pré-déterminés et d'y remédier aux incohérences, distorsions et failles qui pourraient exister »* (Ayoubé, 2012, p.3).

En outre, les trois processus de co-évaluation utilisés au sein de ce Master ont permis également de construire la professionnalité émergente chez la majorité des stagiaires du Master 2 professionnel (7/8). Pendant la mission de stage les trois co-évaluations permettent aux stagiaires de mesurer les compétences développées, ils permettent également d'établir une cohérence entre les pratiques professionnelles appliquées lors du stage et les apports théoriques. Les processus d'auto et de co-évaluation tels qu'ils sont exprimés par les stagiaires interviewés jouent un rôle pertinent au niveau de la réflexivité. Ceux-ci permettent de suivre l'évolution professionnelle des stagiaires et de valoriser en même temps leur développement professionnel. Ce résultat est souligné dans les travaux de Jorro (2010), lorsqu'elle nous explique que *« les processus de développement professionnel sont parfois reconstruits à travers des dispositifs et des processus d'évaluation. Les stratégies des stagiaires consistent à forcer le trait du développement professionnel et à mettre en scène ces processus à des fins d'évaluation »* (p. 259). Une seule étudiante a minimisé l'importance du processus de co-évaluation. Selon elle, ce

processus se déroulait d'une façon rapide et peu sérieuse. Elle ne mettait pas en doute le principe mais était critique sur sa propre expérience.

Nous pouvons considérer les compétences professionnelles comme une des dimensions essentielles dans la construction de la professionnalité émergente des étudiants-stagiaires de master 2 professionnel. A partir de notre analyse, nous remarquons que la majorité des stagiaires s'accorde sur l'acquisition des compétences professionnelles au sein de cette formation, ces compétences concernent des compétences théoriques, des compétences de communication, des compétences méthodologiques et des compétences éthiques. En revanche, nous remarquons que les compétences d'ingénierie de formation sont développées chez la moitié des stagiaires (4/8) et non chez les autres moitiés des étudiants. Néanmoins les apports théoriques et les pratiques appliquées sur le terrain pendant la formation ont permis de développer ce type de compétence.

En examinant l'identité professionnelle comme une des dimensions dans la construction de la professionnalité émergente chez les stagiaires de Master 2 professionnel, nous remarquons que la plupart des stagiaires ont déclaré à la fin de leur formation que leur identité professionnelle se manifeste dans **le sentiment de satisfaction lié à la possibilité de viser un emploi et de choisir le métier qui leur correspond**. En plus, selon les stagiaires cette identité se manifeste également dans **le sentiment de satisfaction sur le statut professionnel acquis**. Au cours du stage, ils ont évolué du statut d'étudiant vers celui de professionnel. Deux étudiants stagiaires sont les seules à remarquer que leur identité professionnelle a peu évolué. La première reconnaît que le stage a été très court et de plus, qu'elle n'a pas bénéficié d'un accompagnement pendant sa formation à cause de l'absence de sa référente professionnelle. La seconde stagiaire considère que son identité professionnelle se construira plus sur le lieu de travail et n'identifie pas de transformation identitaire à l'issue du stage.

D'autre part, le processus de construction d'une professionnalité émergente mobilise également une dimension éthique. Cette dimension concerne les valeurs vécues dans ce type de formation. A partir de l'analyse effectuée, nous allons présenter les valeurs éthiques mobilisées au cours de la formation. Premièrement, dans le premier semestre de cette formation. Nous remarquons que la plupart des étudiants de master 2 professionnel ont déclaré l'importance de l'échange avec les professeurs, les intervenants professionnels

et les étudiants eux mêmes. Ces échanges se sont déroulés pendant les cours théoriques et lors du mini stage d'audit. La valeur apportée à ce niveau d'échange s'articule autour de l'intérêt d'avoir un retour réflexif sur le statut professionnel de l'étudiant. En plus, les cours théoriques ont permis en même temps de mettre en œuvre les notions d'éthique sollicitées dans l'activité du futur professionnel. Le type de travail effectué dans l'audit implique des échanges et des interactions entre les étudiants et le cadre professionnel. Le travail d'audit est considéré comme un travail collectif et ce type de travail selon Bourgeois et Durand (2012), joue un rôle pertinent sur l'image personnelle du collaborateur. C'est-à-dire, dans un environnement de travail, l'employé est confronté à quatre risques majeurs concernant son image et qui inhiberaient l'apprentissage : *« être perçu comme une personne ignorante, incompétente, négative ou comme perturbatrice. Au contraire, croire que son environnement de travail est indulgent lors de ces prises de risques encourage des comportements facilitant l'apprentissage, tels que la recherche de feedback et d'aide en cas de difficulté, le partage d'informations, la discussion d'erreurs et l'expérimentation »*. (Bourgeois et Durand, 2012 p. 55).

Autrement dit, être persuadé que son environnement de travail est bienveillant concernant ses erreurs et ses difficultés. En effet, dans le type de travail collectif, les collaborateurs entre les acteurs sont capables de résoudre les conflits de manière coopérative et développent des compétences réflexives permettant une amélioration de leur performance, de construire l'image de soi de manière positive, d'avoir la confiance en soi. La valeur éthique donc manifestée dans cet environnement de travail permet d'avoir la confiance en soi et en ses capacités et de construire des compétences réflexives sur l'identité professionnelle.

D'autres valeurs apparaissent durant le deuxième semestre, plus particulièrement, avec l'accompagnement des référents professionnels. Cet accompagnement joue un rôle essentiel au niveau de l'éthique. C'est pourquoi, les référents professionnels lors du stage professionnel jouent un rôle dans l'orientation des stagiaires qui construisent leur posture professionnelle. Le contact direct avec les professionnels permet aux stagiaires de se mettre dans une posture de professionnel. Ils acquièrent des gestes spécifiques, un vocabulaire plus précis. En plus, certains stagiaires sont considérés comme des professionnels par l'équipe de travail et non pas comme des étudiants stagiaires. Tenir une posture professionnelle importe aux stagiaires. D'autre part, le feedback effectué lors du

stage professionnel permet de mobiliser des valeurs éthiques. Le retour réflexif sur les pratiques mises en place permet d'évoluer et de progresser. Le feedback s'articule autour des processus d'auto et co évaluation. Les valeurs éthiques dans ces processus apparaissent dans le fait que les processus d'auto et co-évaluation permettent aux stagiaires d'avoir le retour sur leur développement professionnel, sur leur statut professionnel en prenant en compte les compétences développées et incorporées ainsi que l'évolution de leur identité professionnelle. Elles permettent également d'évaluer la pertinence des compétences développées avec les pratiques professionnelles mises en œuvre lors du stage.

Bourgeois et Durand (2012), considèrent que les valeurs qui sont différentes sur le lieu de stage sont importantes. Le stage permet aux stagiaires de se mettre en situation réelle de travail, d'être directement lié au terrain, de voir la réalité des pratiques et d'acquérir certaines compétences professionnelles. Au début du stage, les étudiants intègrent leur stage professionnel avec pour objectif l'apprentissage professionnel. Apprendre pour construire un savoir professionnel, une posture professionnelle, pour pouvoir réaliser le mémoire professionnel et pour finalement apprendre le métier envisagé.

En outre, en comparaison avec la fin de stage, nous constatons que la plupart des stagiaires ont pu réaliser leurs objectifs. A la fin de leur stage, leur identité professionnelle a été trouvée fermée; ils sont capables d'identifier leurs choix professionnels et la structure dans laquelle ils peuvent être intégrés. En outre, ils vivent beaucoup de changements identitaires concernant l'image de soi, le sentiment d'optimisme, la prise de confiance, l'acquisition de compétences et de professionnalisme nécessaires au futur employé.

Selon les stagiaires, le stage permet d'alterner l'aspect théorique avec l'aspect pratique. Il permet également de questionner les pratiques et l'éthique professionnelle. C'est un lieu pour comprendre les limites de ce qu'ils peuvent faire, ou de ce qu'ils ne devraient pas faire. Autrement dit, selon les stagiaires de Master 2 professionnel, le stage joue un rôle de médiateur entre l'université et le monde du travail. Il leur confirme le sentiment de confiance pour le métier envisagé dans l'avenir et le sentiment d'être professionnel. De plus, nous remarquons que la majorité des stagiaires affirment avoir bien développé ces compétences au niveau des valeurs de respect, de la façon de se comporter, de la reconnaissance de la singularité de chaque individu et la façon de travailler.

Enfin, Les stagiaires affirment qu'ils ont vécu une expérience professionnelle très enrichissante au niveau du développement professionnel. Celle-ci permet d'entrer directement dans les pratiques du métier attendu dans le futur, d'apprendre par le biais des activités proposées, par la diversité de personnes professionnelles rencontrées et par le défi de la mission de stage. Cette expérience ouvre la porte sur le monde professionnel. **Nous remarquons donc que pour la plupart des stagiaires (7/8) de master 2 professionnel, leur professionnalité émergente est observable à la fin de cette formation et, par conséquent, les sept étudiants ont pu effectuer leur évolution professionnelle. Cette évolution est reconnue également par tous les référents professionnels des stagiaires de master 2 professionnel. Une seule étudiante qui était intégrée dans cette formation sans expérience professionnelle, a souligné qu'elle ne se considérait pas comme une professionnelle, mais qu'elle souhaite faire d'autres expériences pour construire et consolider son statut professionnel.**

Au terme de ces analyses, nous pouvons dire que les dimensions identitaire, opératoire avec les compétences professionnelles et la dimension éthique sont présents dans le processus de construction d'une professionnalité émergente chez les étudiants-stagiaires de master 2 professionnel. En cela notre hypothèse est ici validée.

CONCLUSION

Dans le cadre de cette thèse, nous avons essayé d'étudier les apprentissages professionnels en Master 2 professionnel, au sein du département des Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II le Mirail. Cette recherche avait pour objectifs d'éclairer la construction d'une professionnalité chez les étudiants de Master 2 professionnel pendant l'année de la formation, d'identifier sur quelles dimensions portaient les processus d'apprentissages professionnels et de caractériser le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel.

Trois grandes parties ont donc structuré cette étude, ayant pour objectif d'étudier la démarche de l'apprentissage professionnel en Master professionnel et la construction de la professionnalité émergente au sein du Master. Dans une première partie, nous avons tenté de contextualiser le Master 2 professionnel comme une offre de formation professionnalisante du département des sciences de l'éducation. Nous avons donc expliqué les contenus de ce Master ainsi que ses objectifs et les spécificités de l'alternance dans ce type de formation. Nous avons également présenté la question de la professionnalisation des études supérieures comme un acte pertinent par lequel l'individu apprend, se forme, construit des compétences et développe ses expertises. Nous avons donc envisagé son évolution, ses enjeux et son contexte actuel au sein de l'université.

Nous avons également abordé le concept de la professionnalisation et ses enjeux. Ainsi, nous avons expliqué les dispositifs de celle-ci dans le champ de la formation et dans le champ du travail. Nous nous sommes intéressés également au lien entre l'apprentissage et la situation de travail et les ressources de cet apprentissage en situation de stage précisément. Par la suite nous avons abordé le concept de la professionnalité émergente en cernant les indices de celle-ci, nous avons éclairé comment cette professionnalité englobe les éléments constitutifs du développement professionnel- de la construction d'une identité professionnelle à l'incorporation de compétences et de gestes professionnels- ainsi que les aspects éthiques et déontologiques de la profession concernée. Nous avons ainsi clarifié les objets de son évaluation concernant le portfolio, l'enseignant-formateur et le référent de stage. De plus, nous avons précisé le concept d'identité professionnelle en l'articulant à la

question de la professionnalité émergente. Ce concept s'avère d'une grande importance dans le contexte de professionnalisation.

Dans la deuxième partie nous avons présenté notre problématique et la méthodologie suivie dans cette étude. Le premier chapitre a détaillé la problématique qui porte sur les significations que les étudiants–stagiaires accordent à leurs apprentissages professionnels pendant leur année de formation. Ainsi les hypothèses et les objectifs de ce travail. Nous avons expliqué dans le deuxième chapitre le choix du corpus d'entretiens. Nous avons essayé de montrer comment cette démarche permet d'obtenir des réponses directes et réelles sur la thématique traitée. Parmi les différents types d'entretiens, nous avons opté pour l'entretien semi-directif. Celui-ci nous permet – tout en ayant un objectif et un plan précis – une certaine marge de manœuvre pour recueillir un maximum d'informations et de données.

Ensuite, nous avons clarifié le contexte dans lequel nous avons réalisé l'ensemble des entretiens auprès des étudiants de Master 2 professionnel, les directeurs de mémoire et les référents professionnels qui suivent les étudiants pendant leur stage. Enfin, nous avons présenté la démarche qui a présidé à la construction de l'analyse et de l'interprétation. Nous avons analysé notre corpus d'entretiens afin d'éclairer la construction d'une professionnalité pendant l'année de formation en interrogeant les éléments qui participent à cette construction. Nous avons fait appel aux outils méthodologiques adoptés dans « *l'analyse de contenu* » (Bardin, 2007). Ainsi, nous avons opté pour une analyse catégorielle basée sur l'analyse thématique. Celle-ci nous a permis d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et les sens qui se dégagent des discours.

Nous avons présenté d'abord les analyses des témoignages recueillis auprès des étudiants de Master 2 professionnel pendant les trois premiers mois de la formation en Master 2 professionnel. Puis, nous avons mis en lumière les analyses qui concernent les cinq derniers mois de la formation, la période durant laquelle les stagiaires ont effectué leur stage professionnel. Ensuite, nous avons abordé l'analyse et l'interprétation des données recueillies auprès des directeurs de mémoire professionnel et des référents professionnels. Enfin, nous nous sommes intéressé à croiser les résultats de l'échantillonnage de notre recherche et à mettre en valeur les résultats ainsi obtenus. Dans

une première série, nous avons croisé donc les variables liées au contexte des directeurs de mémoire et des référents professionnels. Dans une seconde série, nous avons croisé des variables liées au contexte des étudiants- stagiaires, des directeurs de mémoire et des référents professionnels. Cette technique nous a permis de comparer les résultats aux hypothèses énoncées.

Enfin, nous avons récapitulé dans une synthèse interprétative des résultats issus de notre corpus. Au vu des résultats obtenus de l'analyse des témoignages recueillis auprès des étudiants-stagiaires de Master 2 professionnel, mais aussi des référents professionnels et également des directeurs de mémoire, nous pouvons constater que dans ce Master les stagiaires ont vécu une expérience professionnelle très enrichissante sur l'année de formation en Master 2 professionnel. Cette expérience concerne leur développement professionnel et la construction de leur professionnalité émergente. Celle-ci permet d'entrer directement dans les pratiques du métier attendu dans le futur, d'apprendre par le biais des activités proposées, par la diversité de personnes professionnelles rencontrées et par le défi de la mission de stage. Cette expérience ouvre donc la porte sur le monde professionnel.

L'ensemble de nos résultats confirme que la professionnalité émergente des étudiants- stagiaires de master 2 professionnel est observable à la fin de cette formation et, par conséquent, les 7 étudiants de notre échantillon ont pu effectuer leur évolution professionnelle. Ils soulignent qu'ils ont acquis quelques bases de la professionnalité au niveau de compétences professionnelles, des capacités, des savoirs surtout pour le futur métier « accompagnement et conseil en développement professionnel ». Une seule étudiante qui était intégrée dans cette formation sans expérience professionnelle avait souligné qu'elle ne se considérait pas comme une professionnelle. En revanche, pour la plupart des étudiants- stagiaires cette professionnalité reste toujours à développer et à approfondir pendant toute la vie professionnelle.

Nous pouvons dire que les dimensions identitaire, opératoire avec les compétences professionnelles et la dimension éthique sont présents dans le processus de construction d'une professionnalité émergente chez les étudiants-stagiaires de master 2 professionnel. Plusieurs éléments ont donc participé à cette construction comme le cours théorique, le stage professionnel, l'accompagnement professionnel effectué au

sein de cette formation et le processus d'auto et co-évaluation mise en œuvre au niveau de cette formation.

Etant donné que les compétences professionnelles sont considérées comme les objectifs principaux au sein de cette formation, nous constatons que la majorité des stagiaires de Master 2 professionnel s'accorde sur l'acquisition des compétences théoriques, de communication, de compétences méthodologiques et éthiques. En revanche, nous remarquons l'absence de compétences acquises en ingénierie de formation.

Pour conclure, nous pouvons dire que notre recherche se donnait un objectif certes ambitieux, mais limité dans plusieurs points. De point de vue méthodologique, la méthode d'analyse de corpus adoptée au sein de cette recherche nous a certes permis d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et les sens qui se dégagent des discours des huit étudiants –stagiaires de Master 2 professionnel, des sept référents professionnels et des huit directeurs de mémoire. Cette enquête empirique par les entretiens semi-directifs nous a permis de cerner les apprentissages professionnels effectués au sein de ce Master et la professionnalité émergente construite dans ce cadre. Néanmoins, il nous semble que nous avons la possibilité de poursuivre notre étude en spécifiant plus précisément la nature de la professionnalité émergente pour chaque stagiaire. Nous avons donc conscience que nos analyses restent globales.

Sur le plan théorique, mon objectif principal dans cette recherche était d'éclairer la professionnalité construite dans ce Master, c'est-à-dire la professionnalité émergente. Ce concept a été mis en évidence récemment. D'autres recherches sont donc nécessaires pour élucider l'énigme de la professionnalité émergente.

Cette recherche sur les apprentissages professionnels en Master 2 professionnel, constitue pour nous le début d'une préoccupation scientifique que nous envisageons d'approfondir et d'explorer sur le plan pédagogique et sur celui de la recherche dans un autre contexte, celui de l'enseignement supérieur professionnalisant en Syrie. Grâce aux connaissances acquises, dans le cadre de la réalisation de notre thèse, sur le type de formation, les contenus et les pratiques ainsi que sur les problématiques et les exigences de la professionnalisation se profilent pour nous des perspectives de recherche sur un terrain

de recherche encore vierge et une thématique qui se développe au sein de la politique universitaire syrienne.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Justification des questions du guide d'entretien	71
Tableau 2: Justification des questions du guide d'entretien des référents professionnels ..	73
Tableau 3: Justification des questions du guide d'entretien des directeurs de mémoire	73
Tableau 4: Echantillon de 8 étudiants de Master 2 professionnel	75
Tableau 5: Organisation et planification du stage	103
Tableau 6: Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez les directeurs de mémoire.....	155
Tableau 7: Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez les référents professionnels.	158
Tableau 8: Fréquence d'apparition des données sur "la construction de la professionnalité émergente des étudiants de M2 prof" chez l'étudiant-stagiaire.....	164

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Evolution des effectifs universitaires selon le type de formation suivie.....	18
Figure 2: Interstructuration entre la théorie et la pratique	24
Figure 3: L'action de l'évaluation	54

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, L. & Wegmuller, E. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 5-31.
- Allal, N. (2013). Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 21-39). Bruxelles : De Boeck.
- Audigier, F. Tutiaux-Guillon, N. & Perrenoud, P. (2008). *Compétences et contenus*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Ayoubé, R (2011, Janvier). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. Communication présentée au 19^e Colloque international de l'ADMEE Europe. Luxembourg.
- Ayoubé, R. (2012, juillet). *L'évaluation des apprentissages professionnels par les étudiants de Master 2 professionnel*. Communication présentée à la biennale internationale au CNAM, Paris. Récupéré de http://admee2012.uni.lu/pdf2012/A31_01.pdf
- Barbier, J –M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2007), *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M. & Vatin, F. (2010). *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Paris : La Découverte.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Béduwé, C., Espinasse, J-M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation Emploi*, 99, pp. 103-120.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : éditions ESF
- Bélair, L. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles. In L. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Éds), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. (pp. 181-195). Ottawa : PUO.

- Bélaïr, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Le portfolio, un outil de consignation ou d'évaluation authentique ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 161-176). Bruxelles : Editions De Boeck.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- Bouniol, L. (2012). *Pratiques et enjeux de professionnalisation dans les formations universitaires de deuxième cycle. Analyse des conditions de changements. Vers la professionnalisation de ces formations*, mémoire en science de l'Education. Université de Toulouse le Mirail.
- Bourgeois, E & Durand, M (dir). (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2010). « Évaluation et développement professionnel ». Un couple impossible ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 265-270). Bruxelles : Editions De Boeck.
- Butlen, D. & Grugeon, B. (2010). *Formations initiale et continue, différences et similitudes*. Synthèse du groupe de travail n°2. Récupéré de http://www.versailles.iufm.fr/colloques/.../pdf/synth_gr2_07.pdf. Consulté le 10 Septembre 2012.
- Campanalle, F., Dejemeppe, S. V. & Saussez, F. (2010). Dispositifs d'autoévaluation socialisée en formation : une contrainte pervertissante ou une opportunité transformatrice ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 193-205). Bruxelles : Editions De Boeck.
- Chauvigné, C., Demillac, R., Le Goff, M., Nagels, M. & Sauvaget, G. (2008). *Construire un référentiel de validation en cohérence avec le référentiel de compétences : enjeux méthodologiques, pédagogiques et organisationnels*. Communication présentée au 25e congrès de l'AIPU- Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme, Montpellier (19-22 mai). Récupéré de http://www.google.fr/url?q=http://halshs.archivesouvertes.fr/docs/00/28/75/88/PDF/Communication_AIPU_Montpellier_2008_ref_de_valid.pd. Consulté le 1 février 2013.
- Dauty, F. (2010, mars). *La professionnalisation des formations supérieures : enjeux, applications, le cas de l'IFSE*. Communication présentée au colloque sur

l'ingénierie de la formation et l'environnement professionnel, Hue, Vietnam.
Récupéré de www.hueuni.edu.vn/ifse/attachments/095_F%5B1%5D.Dauty.doc

De Ketele, J-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue Française de Pédagogie*, n°103, Avril-mai-juin, 59-80.

Fondaneche, D. (2009). *Rédiger un mémoire de Master ou professionnel*. Paris :Editions de Vuibert.

Galiana, D. (2005). *Mémento de l'évaluation : analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation : guide méthodologique*. Dijon : Educagri éd.

Galvani, P. (1995). Trois approches. *Education*, 2, 37-39.

Gauraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Notes emploi formation*, 46. Récupéré de <http://www.cereq.fr/index.php/content/download/1977/22715/file/nef46.pdf>. Consulté le 12 septembre 2012.

Gayraud, L., Agulhon, C., Bel, M., Giret, J-F., Simon, G. & Soldano, C. (2009). *Professionnalisation dans l'enseignement supérieur: quelles logiques territoriales?* Net.Doc, 59, décembre 2009. Récupéré de <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-59.pdf>. Consulté le 20 Septembre 2012.

Hahn, C., Besson, M., Collin, B. & Geay, A. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur*. Paris : l'Harmattan.

Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politique d'éducation et de formation*, 2, 27-48.

Jonnaret, P. Ettayebi, M. & Defise R. (2009). *Curriculum et compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs : une nouvelle fonction de l'évaluation ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (dir), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (p. 253-264). Bruxelles. Editions De Boeck.

- Jorro, A. (2011). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - pour l'être nouvelle*, Vol. 44, n°2.
- Jorro, A & De Ketele, J-M (dir). (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., Brocal, R & Postiaux, N. (2013). Évaluer la professionnalité émergente en formation. In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir), *Évaluation et enseignement supérieur* (p. 73-84). Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (à paraître, 2014). *Les concepts de la professionnalisation*. Bruxelles : De Boeck.
- Kyndt, E., Dochy, F. & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 21 Iss: 5, pp.369 – 383.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139(avril-mai-juin), 131-154.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). La « professionnalisation » des formations universitaires en France : du volontarisme politique aux réalisations locales. *Les cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp. 75-90.
- Merhan, F., Ronveaux, CH. & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : presses universitaires françaises.
- Mucchielli, A. (1996). Interview non directive (ou compréhensive) centrée, In A. Mucchielli, *dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences humains et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Postiaux, N & Romainville, M. (2011). Compétences et professionnalisation : La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ? *Education et Formation*, e-296. 45-55.
- Postiaux, N. Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université : Usages, rôles et limites. *Recherche et Formation*, 64.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Ricœur, P. (2005). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Gallimard.
- Romainville, M. (1993). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (éd), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Rose, J. (2008). *La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes*. In *Les chemin de la formation vers l'emploi*, 1ère biennale formation-emploi-travail. pp. 43-56. Récupéré de <http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf>. Consulté le 20 septembre 2012.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation Formative des apprentissages*. Québec : Presses de l'université Laval.
- Schneider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance*. Paris: Editions INSEP.
- Thomas, L. (2010). *La gestion des stagiaires : un parcours de la reconnaissance. Etude de cas au Service de presse audiovisuelle du Festival de Cannes et au festival Cinespana*, mémoire de professionnalisation. Université de Toulouse le Mirail, école supérieur d'audiovisuel.
- Tilman, F. & Delvaux, E. (2000), *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : Chronique sociale.
- Vincens, J. & Chirache, S. (1996). Professionnalisation des enseignements supérieurs, In *Professionaliser les formations, choix ou nécessité*. Rapport du HCEE. Paris : la documentation Française.
- Wittorski, R. & Sorel, M. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions, In Centre de recherche sur la formation (éd.). *Action et Identité* (pp. 93-115). Paris : INRP.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 11-35.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Zarifian, PH. (2001). *Objectif compétence*. Rueil-Malmaison : Editions Liaisons.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	7
PREMIERE PARTIE : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	12
CHAPITRE I : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	13
1. Le Master professionnel en sciences de l'éducation.....	13
1.1. Les compétences développées	15
1.2. L'offre de formation professionnalisante à l'université	16
1.3. Un processus indispensable au sein des universités	17
1.4. Quelle réception de la professionnalisation par les universités ?.....	19
1.5. La professionnalisation, un facteur de développement de l'enseignement supérieur	20
2. Les spécificités de l'alternance en formation Master professionnel.....	21
2.1. Les acteurs de l'alternance	22
2.2. Les aspects structurels de l'alternance.....	24
CHAPITRE II : COMPRENDRE LES ENJEUX DE LA PROFESSIONNALISATION	26
1. Les dispositifs de la professionnalisation	30
2. Les voies de la professionnalisation	31
3. Les ressources d'apprentissage en situation de travail (le cas de stage).....	32
4. Les compétences professionnelles	39
CHAPITRE III : LA PROFESSIONNALITE EMERGENTE	45
1. Le concept de professionnalité émergente.....	45
2. Saisir la professionnalité émergente par le biais d'indices.....	46
3. Les objets d'évaluation de la professionnalité émergente	48
4. La professionnalisation et l'identité professionnelle	49
4.1. Le stage et l'identité professionnelle	50
CHAPITRE IV : L'ÉVALUATION DANS LA FORMATION SUPERIEURE ET PROFESSIONNELLE .	54
1. Le concept « évaluation »	54
2. L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle	55
2.1. L'évaluation : un concept en évolution	55
2.2. Les modalités de l'évaluation en formation supérieure et professionnelle ...	56
1.2.1. Une évaluation favorisant la réflexion métacognitive de l'étudiant	56
1.2.2. L'évaluation formative.....	57
2.3. Objectif de l'évaluation en formation professionnelle et supérieure.....	61
2.4. Le lien entre évaluation et développement professionnel	62
2.5. L'évaluation inhérente au développement professionnel	63
2.6. Les limites de l'évaluation en formation professionnelle et supérieure	65
DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	67
CHAPITRE I : DE LA PROBLEMATIQUE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	68

1. Les objectifs de la recherche.....	69
2. Les hypothèses de la recherche.....	69
3. L'enquête	69
3.1. L'entretien: un outil pour recueillir la parole des acteurs.....	70
3.2. Choix de la population et présentation de l'échantillon	74
3.3. Contexte de réalisation des entretiens	75
3.4. Analyse de contenu des entretiens.....	76

TROISIEME PARTIE : ANALYSES ET INTERPRETATION DES DONNEES 80

CHAPITRE I : ANALYSE DES TROIS PREMIERS MOIS DE LA FORMATION..... 81

1. Analyse du mois d'octobre	81
1.1. L'évolution du projet professionnel	81
1.2. Le cadre conceptuel étudié en formation.....	82
1.3. L'auto - évaluation des besoins d'apprentissage	83
2. Analyse du mois de novembre.....	85
2.1. La nature de l'apprentissage professionnel	85
2.2. Type de Savoir.....	86
2.3. L'identification des besoins d'apprentissage.....	86
2.4. La construction de la professionnalité.....	88
2.5. L'identité professionnelle	89
2.6. Le stage professionnel	90
2.7. Le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel.....	92
3. Analyse du mois de décembre	93
3.1. La construction de la professionnalité.....	93
3.2. Les compétences professionnelles.....	94
3.3. Le stage professionnel	95
3.4. L'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel ..	96
4. Synthèse des trois premiers mois de la formation	98

CHAPITRE II : ANALYSE DES CINQ DERNIERS MOIS DE LA FORMATION 101

1. Analyse du mois de janvier.....	101
1.1. Le parcours professionnel.....	101
1.2. Le savoir développé.....	102
1.3. La construction de la professionnalité.....	103
2. Analyse du mois de février	106
2.1. L'intégration dans la situation de stage	106
2.2. L'identité professionnelle en stage	109
2.3. Quels gestes professionnels durant le stage ?.....	110
2.4. Les compétences développées	110
2.5. L'expérience professionnelle.....	112
2.6. L'accompagnement du directeur et du référent professionnel	113
2.7. Les processus d'auto évaluation en Master professionnel	115

3.	Analyse du mois de mars	116
3.1.	Les savoirs professionnels développés au milieu de stage	116
3.2.	Les gestes professionnels	118
3.3.	Les compétences développées	119
3.4.	L'accompagnement du directeur de mémoire et du référent professionnel	121
3.5.	Les processus d'auto évaluation globale en Master professionnel.....	123
4.	Analyse du mois d'avril	123
4.1.	La mission de stage	123
4.2.	Le stage professionnel et la professionnalisation	125
4.3.	L'identité professionnelle à la fin de stage	127
4.4.	Les compétences développées à la fin du stage.....	129
4.5.	Les processus d'auto évaluation en Master professionnel	131
5.	Analyse du mois de mai	131
5.1.	L'identité professionnelle en fin de formation	131
5.2.	Le stage professionnel et la professionnalisation	133
5.3.	Les compétences développées en fin de la formation	134
5.4.	Les processus d'évaluation et la professionnalisation.....	136
5.5.	Quelle professionnalité en fin de Master 2 professionnel ?.....	139
6.	Synthèse du deuxième semestre de la formation	141
CHAPITRE III : ANALYSE DU ROLE DES REFERENTS PROFESSIONNELS ET DIRECTEURS		
DE MEMOIRE		
1.	Le référent de stage : acteur déterminant du processus de professionnalisation	144
1.1.	Le rôle de référent professionnel lors du stage.....	144
1.2.	Référent professionnel : perception de la mission de stage.....	146
1.3.	Quelle évolution chez les stagiaires en situation professionnelle ?.....	147
2.	Le rôle du directeur de mémoire.....	149
2.1.	L'accompagnement dans la réalisation du mémoire professionnel.....	149
2.2.	Contribution des directeurs de mémoire en matière de professionnalisation	150
2.3.	L'évolution de la professionnalisation de l'étudiant	151
CHAPITRE IV : ANALYSE CROISEE DE CERTAINS VARIABLES		
1.	Première série de croisements de variables liées au contexte des directeurs de mémoire et des référents professionnels	154
2.	Deuxième série de croisement des variables liées au contexte des étudiants-stagiaires, des directeurs de mémoires et des référents professionnels.....	163
CONCLUSION		
177		
LISTE DES TABLEAUX.....		
182		
LISTE DES FIGURES.....		
183		
BIBLIOGRAPHIE		
184		
TABLE DES MATIERES		
189		

