



**HAL**  
open science

# Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises

Denis Lemaître

► **To cite this version:**

Denis Lemaître. Professionnalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises. Recherche et formation, 2011, n° 66, pp. 93-106. 10.4000/rechercheformation.1154 . hal-00628438

**HAL Id: hal-00628438**

**<https://ensta-bretagne.hal.science/hal-00628438v1>**

Submitted on 13 Feb 2019

**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.

---

## Professionalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises

*Professionalization and professional models in the prestigious French colleges*

*Professionalisierung und professionelle Modelle in den französischen  
Hochschulen*

*Profesionalización y modelos profesionales en las « grandes écoles » francesas*

Denis Lemaître

---



Éditeur  
ENS Éditions

### Édition électronique

URL : <http://rechercheformation.revues.org/1154>  
DOI : 10.4000/rechercheformation.1154  
ISSN : 1968-3936

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2011  
Pagination : 93-106  
ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Denis Lemaître, « Professionalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises », *Recherche et formation* [En ligne], 66 | 2011, mis en ligne le 01 mars 2013, consulté le 02 février 2017. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1154> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1154

---

# Professionalisation et modèles professionnels dans les grandes écoles françaises

> Denis LEMAÎTRE

ENSTA Bretagne (École nationale supérieure de techniques avancées), CRF (Centre de recherche sur la formation, EA 1410)

---

**RÉSUMÉ** • Sous l'effet de l'internationalisation des cadres de référence les grandes écoles connaissent, comme l'enseignement supérieur en général, de nouvelles injonctions à la professionnalisation. Plus que l'adaptation professionnelle des diplômés aux savoir-faire demandés par les employeurs, que les écoles ont toujours visée et réalisée, ces injonctions concernent davantage les politiques éducatives, à travers l'organisation du curriculum et les modèles éthiques proposés. L'enquête menée dans trois établissements vivant des réformes pédagogiques montre que la professionnalisation revêt des formes diverses selon les modèles de référence : le spécialiste technique, le scientifique ou le manager.

**MOTS-CLÉS** • établissement d'enseignement supérieur, programme d'études, programme de formation

---

Sous l'effet de l'internationalisation des cadres de référence (processus de Bologne, classement de Shanghai, etc.) les grandes écoles françaises de cadres<sup>1</sup> connaissent aujourd'hui des recompositions importantes qui concernent aussi bien l'organisation, le curriculum, que le profil des enseignants et des diplômés. Ces recompositions se traduisent dans les discours, comme pour le reste de l'enseignement supérieur, par de nouvelles injonctions à la professionnalisation, qui à travers une certaine confusion sémantique revêtent des enjeux sociopolitiques importants (Bourdoncle, 2000 ; Wittorski, 2008).

Créées progressivement depuis l'époque des Lumières pour répondre à des besoins politiques et économiques nouveaux, ces écoles semblent avoir toujours répondu à des exigences de professionnalisation au sens de l'adaptation des diplômés à leurs activités professionnelles futures. Mais aujourd'hui,

---

1 On considère ici les écoles d'ingénieurs et les écoles de management (anciennement « écoles de commerce »), correspondant au modèle hérité des Lumières puis de la Révolution industrielle. Elles représentent près de trois cents établissements d'enseignement supérieur pour 40 000 diplômés par an environ.

le terme de professionnalisation, qui selon Richard Wittorski (2005b, p. 28) peut désigner la professionnalisation des activités, la professionnalisation des acteurs ou la professionnalisation des organisations, s'applique à des processus complexes au sein des établissements. L'intention de professionnalisation se traduit concrètement dans le curriculum, vu comme processus de sélection, d'organisation et de transmission des savoirs. Que représente cette professionnalisation pour les écoles ? Quels changements curriculaires concerne-t-elle ? Quels modèles professionnels installe-t-elle ?

À partir d'une enquête dans trois écoles de cadres, cet article vise à étudier les formes de professionnalisation présentes dans l'offre de formation des écoles. Plus qu'un simple processus d'adaptation des formations à de nouveaux besoins en formation, la professionnalisation passe par une redéfinition des modèles professionnels symboliques mobilisés dans les écoles, par un jeu de négociations et de conflits de pouvoir entre les différents acteurs (enseignants, cadres, étudiants).

Les résultats sur lesquels s'appuie cet article proviennent d'une enquête réalisée dans une école d'ingénieurs en cinq ans, une école supérieure de commerce et une école d'officiers en trois ans délivrant le diplôme d'ingénieur. Ces trois écoles ont été choisies pour leur représentativité dans leur champ et pour les réformes pédagogiques importantes qu'elles ont menées. Les matériaux sont constitués des documents officiels décrivant les réformes (projets pédagogiques internes et documents de promotion), d'entretiens semi-directifs auprès de 26 personnes (cadres administratifs, responsables pédagogiques, enseignants-chercheurs) et d'observations sur les sites. L'analyse de discours appliquée aux matériaux textuels s'est appuyée sur les outils de la pragmatique pour repérer les postures idéologiques en présence.

## **1. Les reconfigurations curriculaires**

### ***1.1 Les tensions entre académisation et professionnalisation***

Les grandes écoles de cadres ont toujours eu comme vocation la formation professionnelle d'excellence, ce qui suppose des curricula orientés vers la pratique, des applications concrètes liées aux métiers visés. Mais pour garantir un haut niveau de science et de culture, ces écoles ont aussi reçu comme une nécessité de proposer des enseignements de forme plus académique, allant vers l'abstraction et la théorisation. Depuis leur origine les exigences d'académisation s'opposent ainsi, dans la conception du curriculum, à des exigences de professionnalisation (Bot, 2007). Au sens où il est entendu ici, le terme d'académisation désigne la sélection, l'organisation et la transmission des savoirs correspondant au système de l'université classique, avec une forte disciplinarisation autour des disciplines fondamentales instituées (ex. : mécanique, mathématiques, sociologie,

économie), une forte hiérarchisation des savoirs avec une valorisation des plus théoriques et des plus généraux, et des modes de transmission de type magistral (cours, travaux dirigés). Cette approche du curriculum conduit les étudiants à s'approprier et à conserver pour eux-mêmes des contenus de science fortement valorisés dans leur spécialité (les grandes théories reconnues). À l'inverse, la professionnalisation représente, au sens premier, l'adaptation des étudiants aux réalités techniques du monde professionnel qui les attend. Les savoirs sont organisés en fonction de leurs applications dans des champs d'activité, au sein de disciplines instituées localement (ex. : la robotique sous-marine, l'e-business, la conduite de projet), avec une forte contextualisation qui diffère de l'organisation hiérarchique allant vers le plus d'abstraction. Nous retrouvons là l'opposition que décrit Bernstein (2008) entre le « discours vertical », celui des savoirs scientifiques, avec une structuration des savoirs explicite et cohérente, et le « discours horizontal », celui des savoirs socioprofessionnels, segmentés, peu organisés, spécifiques à des environnements professionnels particuliers.

Créées à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle (Écoles des ponts et chaussées, École des mines), et tout au long des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles, les écoles d'ingénieurs et de managers ont été conçues pour répondre à des besoins institutionnels, industriels et économiques précis (Stéphan, 2003). Elles ont le souci de valoriser ce qu'elles ont en propre, comme leur expertise technique dans un domaine, leur notoriété reçue en héritage, leur situation géographique, etc. Mais l'internationalisation du marché des formations reconfigure aujourd'hui les rapports entre exigences de professionnalisation et exigences d'académisation, dans la mesure où les exigences de professionnalisation ne se limitent plus à la seule adaptation des étudiants aux savoir-faire techniques du métier d'ingénieur ou de manager. Si l'on retient la définition qu'en donne Wittorski, la professionnalisation dans les milieux de la formation signifie « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation » (2008, p. 14). Or, dans leur recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande, les écoles sont aujourd'hui poussées à développer les enseignements de type académique, pour ressembler aux standards en vigueur, à ce qui s'enseigne en général dans les établissements d'élite à l'échelle internationale. Comme le souligne un cadre interrogé lors de l'enquête, le curriculum proposé aux étudiants est de moins en moins original par rapport à ce que proposent les autres écoles : « *Il n'y a pas de spécificités. Il y en a eu très peu avant, il n'y en a pas. La spécificité c'est le classement, c'est la réputation, c'est l'image, c'est les moyens, les ressources* ». Pour conserver leur rang d'institutions de l'enseignement supérieur professionnel, les écoles s'académisent par les enseignements et le développement de la recherche, ce qui reconfigure l'exigence de professionnalisation.

### 1.2 L'influence des standards internationaux

La reconnaissance par les pairs, l'inscription dans les réseaux de l'enseignement supérieur et l'obtention des accréditations deviennent stratégiques. Les écoles d'ingénieurs sont toutes soumises à l'habilitation de leurs diplômes par la Commission des titres d'ingénieurs (organisme officiel créé par la loi de 1934). Les écoles de management, outre leur habilitation par la Commission d'évaluation des formations et des diplômes de gestion, recherchent des accréditations auprès d'organismes internationaux comme *The Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) ou *The European Foundation for Management Development* (EFMD). Pour toutes s'ajoutent les évaluations de l'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur).

Outre ces diverses accréditations et habilitations, les écoles cherchent à s'inscrire dans des réseaux académiques. L'apparition du classement de Shanghai a constitué une sorte d'électrochoc dans la mesure où les normes de classement ne correspondent pas à la taille des écoles françaises. Désormais, elles courent à toute force vers des rapprochements académiques qui, sans trop retirer de leur autonomie, puissent les rendre plus visibles à l'étranger. Différentes logiques se superposent en effet, comme la logique régionale (instituée par les PRES), la logique institutionnelle (ex. : le réseau des INSA) ou encore la logique de l'expertise thématique (ex. : les académies navales européennes).

À la place des enseignants professionnels (souvent anciens diplômés) interviennent de plus en plus des enseignants-chercheurs de type universitaire et les disciplines enseignées sont celles que l'on retrouve ailleurs. Comme le raconte un enseignant à propos de la recherche dans son établissement : « *le premier grand choc culturel a été de passer d'une ère où l'on recrutait beaucoup de l'enseignant professionnel<sup>2</sup> – y compris en permanents – à une ère plus académique, où l'on a recruté du docteur, voire plus* » ; « *donc ça a été le premier choc culturel, avec la constitution de laboratoires de recherche* ». Disparaissent ainsi les enseignants recrutés pour leurs compétences professionnelles dans les milieux visés (industriels, chefs d'entreprises, ou anciens élèves de l'école), au profit d'enseignants-chercheurs de type universitaire reconnus dans leurs disciplines. Cette professionnalisation, notamment dans les écoles de management, se conjugue avec l'internationalisation : l'objectif est de recruter « des professeurs de renommée et d'expertise internationales » comme l'affiche l'école enquêtée dans un document officiel.

### 1.3 La segmentation des parcours de formation

Alors que le développement rapide de la recherche pousse à une certaine académisation des institutions de formation, dans le même temps les parcours de formation proposés aux étudiants ont tendance à se diversifier et à se spécialiser.

2 « enseignant professionnel » signifie ici « enseignant issu des milieux professionnels », c'est-à-dire venant des entreprises ou des institutions auxquelles se destinent les diplômés.

Il s'agit de permettre aux étudiants de construire leur projet professionnel et de se donner, par les choix d'options, les stages, les sujets de projets, les années d'immersion en entreprise ou de substitution à l'étranger, un certain profil professionnel. Cette spécialisation répond aux nécessités d'adaptation au monde de l'entreprise. Elle permet de proposer sur le marché de l'emploi des diplômés bénéficiant tout à la fois des aspects généralistes de la formation du cadre et de compétences dans certaines spécialités techniques.

Les trois écoles observées, au travers des réformes pédagogiques récentes, ont diversifié leur formation par le jeu d'options ou de spécialisations. Le schéma y est le même : on part d'une formation commune de type généraliste, qui sert à socialiser les étudiants au sein de l'école et à leur donner un socle commun de connaissances dans les matières fondamentales (mathématiques, économie, etc.), puis, peu à peu, on les oriente vers des domaines de spécialité qui conduisent ensuite à des options professionnelles. Dans l'école d'ingénieurs, qui recrute après le bac et délivre donc le diplôme au bout de cinq ans, on propose une « pré-orientation dans les premières années » puis une « composante métier » en dernière année. Dans l'école d'officiers, qui recrute après classes préparatoires et délivre le diplôme d'ingénieur, la première année de type généraliste sert également à la socialisation des étudiants dans le monde militaire. Puis ils s'orientent progressivement vers des spécialités de métier (les sous-marins, les commandos, la flotte de surface) qui différencient leur formation de troisième année. L'école de management, après une première année généraliste, propose sept options académiques principales (par exemple : « management et organisation », « marketing et commerce », « finance ») en deuxième année et vingt-quatre options académiques complémentaires (par exemple : « business intelligence », « veille et prospective stratégique », « gestion du personnel et développement d'entreprise »), puis vingt options professionnelles en troisième année, correspondant à des savoir-faire de métiers (par exemple : « *banking and corporate finance* », « *business to consumer* », « management des entreprises culturelles »). Cette modularisation des enseignements, reliée à la spécialisation des savoirs enseignés autour de métiers, conduit à une forte segmentation du curriculum. Celle-ci a des conséquences importantes sur l'identité collective des écoles, dans la mesure où les étudiants finissent par suivre des parcours assez différents les uns des autres. La responsable d'un domaine de formation, elle-même ancienne élève de l'école, le souligne : « *Il n'y a pas ce sentiment d'appartenance qu'il y avait quand l'école était plus petite et quand les parcours étaient plus standards. C'est pour ça que je dis qu'il n'y a pas de «sup de co» type maintenant. [...] quand j'étais étudiant on avait quoi ? On avait trois mois de spécialisation, mais c'était tout, tout le reste c'était du tronc commun, on se ressemblait* ». Cette segmentation conduit également à une individualisation des formations, les étudiants étant invités à construire leur propre parcours et leur profil professionnel. Les écoles se professionnalisent alors aussi comme organismes d'accompagnement des diplômés. L'école d'ingénieurs a ainsi mis

en place un dispositif assez lourd, avec des enseignants et des cadres dédiés, le « parcours professionnel individualisé », pour favoriser le développement professionnel des étudiants. Cette nouvelle posture des écoles modifie le rapport que les élèves et anciens élèves entretiennent avec l'institution.

Toutes les évolutions que connaissent les écoles répondent à des exigences parfois contradictoires. Elles se voient contraintes de gérer ces tensions à travers les modèles professionnels auxquels elles se réfèrent.

## **2. Les modèles professionnels**

### ***2.1 L'école comme lieu de négociation des modèles symboliques***

Les écoles sont des lieux de médiation dans lesquelles se définissent les modèles de formation professionnelle, au travers de négociations entre les catégories d'acteurs qui cherchent à défendre leurs pouvoirs et leurs visions du monde, qu'il s'agisse des cadres (directeurs de la formation, de la recherche, des laboratoires, du développement international, etc.), des enseignants-chercheurs (marqués par leurs disciplines), des enseignants professionnels, des élèves et anciens élèves, des entreprises partenaires, des tutelles (par exemple : les chambres de commerce et d'industrie pour certaines écoles de management, les directions des ministères pour certaines écoles d'ingénieurs). L'enquête révèle un certain nombre de conflits, principalement entre les tenants de la socialisation dans le groupe des diplômés — ou le corps d'État — et les tenants de la formation académique générale (entre les cadres militaires et les enseignants civils dans l'école d'officiers) ; entre les tenants des savoir-faire techniques et les tenants de la formation scientifique générale (entre les enseignants universitaires et les intervenants issus des milieux professionnels) ; entre les tenants des sciences « dures » et les tenants des sciences « molles » (le « dur » pouvant être la mécanique dans une école d'ingénieurs et la finance dans une école de management). Les écoles sont ainsi le lieu d'un nombre de conflits de représentations et de valeurs sur ce que doit être le diplômé de l'école, l'école elle-même, les savoirs et plus encore, le rapport au savoir qu'on y transmet. En fonction de ce qu'ils sont (professionnels, universitaires, enseignants en sciences humaines, en mécanique ou en finances, etc.) les cadres et enseignants transmettent aux étudiants un ensemble de valeurs qui se traduisent par un rapport au savoir et au monde. Aux formes de discours pédagogique correspondent des conceptions de la formation et de l'activité professionnelle, qui s'érigent dans la culture des écoles en modèles de référence. Ces modèles sont concourants, tout à la fois rivaux et complémentaires au sein même des écoles. Plus que des ensembles de savoirs ou de savoir-faire, ces modèles constituent des formes d'ethos (au sens d'une manière d'être au monde, de se comporter et de manipuler les contenus de science), qui se transmettent de manière essentiellement mimétique (Lemaître, 2007). L'analyse des conceptions de la formation fait ressortir principalement trois formes différentes d'ethos,



qui se font concurrence dans les références des écoles : l'éthos technique, l'éthos communicationnel et l'éthos réflexif.

Dans un article portant sur les formations professionnelles à l'université – ce qui ne recouvre pas exactement le cas des grandes écoles françaises – Lessard et Tardif (2006, p. 60) examinent le lien entre la formation professionnelle et les trois grands modèles d'université qui se sont développés historiquement et continuent à cohabiter aujourd'hui. Le premier modèle est celui de l'éducation libérale (modèle anglo-saxon figé à la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), visant à traiter des problèmes généraux dans un but d'élargir la conscience des étudiants, avec une visée intellectuelle et morale. Il n'est pas que de l'érudition mais une capacité à connaître, à interpréter le monde. Le deuxième modèle (inspiré par Humboldt) est celui de l'université vouée à la recherche scientifique, par le travail commun des enseignants et des étudiants : dans cette conception, il s'agit de produire des savoirs nouveaux, dans un idéal de science. Le troisième modèle (décrit par Whitehead dans *The Aims of Education*, 1929) est celui de l'université orientée vers l'action, dans l'idée d'une éducation utile, mise au service du progrès par l'application des savoirs et leur finalisation. Cette typologie reprend celle que proposaient le même Lessard et Bourdoncle dans la note de synthèse qu'ils ont publiée en deux parties dans la *Revue française de pédagogie* (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Bourdoncle & Lessard, 2003), en des termes plus synthétiques : « l'université libérale, l'université de recherche, et l'université au service de la société » (2002, p. 135).

Ces trois modèles historiques de l'université éclairent les formes d'éthos professionnel que les grandes écoles offrent comme modèles de formation. Le modèle de l'université libérale correspond assez bien à l'éthos du cadre généraliste. La formation des cadres de haut niveau (comme à l'École polytechnique ou à HEC) amène à des curricula fondés sur la transmission de savoirs généraux, issus de l'héritage scientifique et culturel du plus haut niveau. Il s'agit de former des esprits à haute capacité réflexive, maîtrisant une vaste culture et un sens moral, capables ensuite d'aborder tous les problèmes particuliers surgissant dans les situations professionnelles. La culture générale qui s'y trouve mobilisée est de moins en moins la culture savante reçue en héritage (les grandes œuvres et les grandes découvertes du passé) et de plus en plus la culture du monde contemporain. Le modèle de l'université de recherche correspond à l'éthos scientifique développé par certains laboratoires des grandes écoles qui forment les étudiants par la recherche, en les associant aux projets menés par les enseignants-chercheurs eux-mêmes. Le modèle de l'université au service de la société, appelant à la mise en application des savoirs, correspond quant à lui assez bien à l'éthos technique qui caractérise la plupart des écoles de spécialité. Il ne s'agit pas que de l'intégration de savoir-faire pratiques, car la formation des ingénieurs ou des managers exige un certain niveau d'apprentissages théoriques. Mais le « modèle clinique » identifié par Lessard et Bourdoncle (2002), qui caractérise

l'université au service de la société (par exemple : les hôpitaux universitaires), se retrouve dans les activités de formation tendant à imiter la réalité professionnelle (projets encadrés par des professionnels, stages en entreprise). Ces ressemblances d'ordre général, qui nous éclairent sur l'esprit des formations, laissent néanmoins passer (de côté) quelques différences, notamment par le fait que les grandes écoles françaises ont d'abord développé l'ethos du cadre et l'ethos technique. L'ethos scientifique, correspondant à la création des laboratoires de recherche dans les écoles, apparaît de manière massive à une époque très récente.

## **2.2 Ethos technique : le modèle du spécialiste**

À part les quelques institutions les plus réputées qui se revendiquent comme « généralistes » (comme HEC, l'École polytechnique), les écoles de cadres, créées pour répondre à des besoins précis venus des entreprises ou des institutions publiques, sont dans leur grande majorité orientées vers des spécialités de métiers.

Un certain nombre de cadres et d'enseignants se légitiment par ce modèle de la spécialisation technique, qui se caractérise en formation par un ethos de la reproduction et de l'application pratique. Les savoirs ne sont pas à questionner mais à reproduire, dans le but d'être appliqués au sein des entreprises ou des institutions. Nous sommes centrés sur les outils (logiciels notamment). Ce modèle se légitime par la spécialisation thématique (par exemple : mécanique des structures, *supply chain management*, métier de la mer, etc.) et se méfie de tout ce qui est de l'ordre de la généralisation des savoirs, si bien que l'ethos technique entraîne un certain refus du commentaire, du recul critique et de la réflexion sur les finalités de la formation. L'important est la reproduction des savoir-faire techniques, la maîtrise d'une spécialité. Les enseignants qui valorisent cette forme d'ethos défendent les travaux pratiques ou travaux dirigés, les bureaux d'études, comme moyens pédagogiques privilégiés de la reproduction des savoir-faire.

Ce modèle est remis en cause aujourd'hui, au moins en partie. Dans les contextes d'emploi contemporain, une trop grande spécialisation peut s'avérer néfaste. Un enseignant de l'école d'ingénieurs l'explique : « *on ne forme pas sur des compétences techniques précises, et personne ne peut former, parce que d'abord les demandes des entreprises sont très spécifiques ; ça change d'une entreprise à une autre, et au cours du temps aussi ça change. Donc si on formait des gens sur un modèle, une technique, ce serait criminel ; parce qu'ils seraient très vite obsolètes dans la connaissance et la compétence. Je pense qu'on les forme plutôt sur des compétences générales, des capacités à, justement, être autonomes, à la prise de décision, travailler en équipe* ». Selon ces propos l'employabilité des jeunes diplômés dépend de la maîtrise de compétences d'encadrement. À l'inverse, un profil totalement généraliste n'aurait pas de sens car l'ancrage dans une spécialité apparaît comme une nécessité. Un enseignant de l'école de management constate : « *même si elles demandent que nos étudiants soient généralistes en management*

*les disciplines sont de plus en plus techniques — que ce soit la finance, la gestion des ressources humaines ou le marketing — donc on ne peut pas se permettre d'être uniquement généralistes* ». La spécialisation technique est recherchée, mais elle se recompose aujourd'hui en fonction des nouvelles attentes des entreprises.

### **2.3 Ethos communicationnel : le modèle du manager**

La tendance actuelle est donc de valoriser les compétences générales du cadre (autonomie, prise de décision, leadership, innovation, etc.), par-delà les compétences techniques et scientifiques. Comme le déclare un enseignant en mécanique de l'école d'ingénieurs, « *il faut qu'ils aient une capacité à appréhender des enjeux et des problématiques qui vont au-delà de leur(s) spécialité(s) fonctionnelle(s) et au-delà d'un pays, d'une région, il faut qu'ils aient... C'est ça, je pense : une culture assez générale. Moi je crois que notre rôle est là* ». La formation des étudiants au management constitue donc pour les écoles un moyen de se distinguer, d'augmenter leur notoriété. Le responsable du développement de l'école de commerce déclare ainsi : « *ce que l'on retient de ce que nous disent les entreprises, c'est qu'il semblerait que l'on forme des jeunes plus pro actifs que les autres, davantage prêts à prendre des initiatives et plus autonomes* ». La valeur ajoutée se fait sur des attitudes, une sorte d'éthos communicationnel du jeune cadre engagé dans l'action collective. Les écoles conçoivent donc la formation professionnelle de leurs diplômés non seulement comme l'acquisition de compétences plus larges que la technique, reposant sur des attitudes d'esprit, un certain rapport aux savoirs et aux activités professionnelles. Cette tendance au management reconfigure la culture générale. Il s'agit moins de la culture reçue en héritage (les grandes œuvres, les savoirs théoriques les plus abstraits) que la culture du monde contemporain (économie, langues étrangères, etc.).

Cette évolution vers le management (au sens de capacités générales en amont des savoir-faire techniques) est ressentie comme un changement important qui perturbe la plupart des enseignants proches d'un ethos technique. Un enseignant de l'école d'ingénieurs déclare ainsi, « *on a favorisé le management ; plutôt que de faire des scientifiques, on fait de plus en plus de managers et, en ce sens-là, on est en train de perdre notre âme* ». Mais certains défendent cette évolution du curriculum vers un ingénieur formé au management : « *si on avait continué sur cette lancée, on allait continuer finalement à former d'excellents techniciens, mais à former des gens qui n'étaient pas adaptés à un monde industriel en constante évolution, à la mobilité, à l'inter-culture, aux équipes plurinationales et toutes ces choses-là* ». L'expertise technique n'est pas disqualifiée en tant que telle mais elle doit s'intégrer dans une conception plus vaste du travail du cadre.

Les frontières entre les qualifications professionnelles ont tendance à s'amenuiser au profit de cette figure intermédiaire du cadre. L'école de commerce a ouvert une collaboration avec les écoles d'ingénieurs locales et propose une option

professionnelle « management en environnement High Tech ». Dès la deuxième année elle propose également une filière de « management et technologie », dans laquelle se trouvent « binômés » un ingénieur et un manager. Dans le même temps l'école d'ingénieurs a développé des accords avec l'IAE (Institut d'administration des entreprises) local et avec une école de commerce, qui permettent aux élèves ingénieurs d'obtenir un double diplôme dans un cas et de poursuivre leur formation en master de management après leur diplôme dans l'autre cas. Par ailleurs, tous les élèves de l'école d'officiers suivent un stage au sein d'une entreprise ou d'un organisme public pour compléter leur formation au management.

#### **2.4 Ethos réflexif : le modèle du scientifique**

Les diplômes délivrés par les grandes écoles se rapprochant, par le biais de la « mastérisation », des parcours universitaires, on incite plus volontiers les étudiants à poursuivre leurs études en thèse. Mais, au sein des écoles, certaines spécialisations conduisent également les diplômés à des carrières de chercheurs dans les entreprises. Ainsi le département « génie mathématique et modélisation » de l'école d'ingénieurs oriente-t-il ses diplômés vers les centres de recherche des banques, les directions des finances des grandes entreprises. On assiste donc à une sorte de professionnalisation par les sciences. L'école de commerce a développé une option spécifique pour la recherche, en relation avec l'IAE voisin, intitulée « programme de recherche en management ».

De manière plus générale, le développement de la recherche dans les écoles et le recrutement d'enseignants-chercheurs conduit à rendre les curricula plus scientifiques, comme le constate un responsable d'option de l'école de commerce : « *pour certaines matières ça a changé les choses : c'est plus des modèles théoriques que de l'application* ». La recherche n'est pas forcément vue comme un obstacle à l'adaptation professionnelle des diplômés : « *si je fais des recherches sur ce thème-là je vais me tenir au courant sur tout ce qui se fait dans le monde sur ce thème-là, donc je vais parler de ça à mes étudiants* ». Par ailleurs, les compétences que développent les activités de recherche entrent dans celles du cadre : « *tous les étudiants de troisième année doivent faire un mémoire de recherche dans leur domaine de spécialité* » rappelle un professeur de l'école de commerce, car la recherche sert à réaliser des études que les entreprises demandent aux jeunes cadres sur certains sujets. Au sein de l'école, elle leur permet également de renouer avec « les concepts », de satisfaire un goût intellectuel pour l'abstraction cultivé dans les classes préparatoires et qui se perd dans les apprentissages « opérationnels » que délivrent les écoles. Même si les écoles ne préparent que marginalement leurs diplômés à poursuivre en doctorat (ce n'est d'ailleurs pas le cas de l'école d'officiers), le développement de la recherche et le recrutement d'enseignants-chercheurs conduit à une certaine valorisation du modèle scientifique. L'ethos recherché est celui d'un scientifique qui a goût pour les connaissances théoriques et la spéculation.

## Conclusion

La professionnalisation ne se limite pas dans les grandes écoles à l'adaptation des diplômés à des activités professionnelles précises. Elle consiste en la proposition de différents modèles génériques de professionnalité qui reposent sur des formes d'éthos et de rapport au savoir qui sont le fruit de négociations internes entre les différents acteurs, en fonction des valeurs, des intérêts, des visions du monde qu'ils véhiculent. Ces négociations revêtent un caractère politique, dans la mesure où les injonctions à l'internationalisation reconfigurent fortement les curricula, notamment par la standardisation des enseignements et des activités de recherche.

Les différents modèles professionnels repérés dans les discours (le spécialiste, le scientifique et le manager) articulent différemment les tensions entre professionnalisation et académisation. Dans le modèle du scientifique la professionnalisation se fait par l'académisation, puisque c'est la maîtrise des savoirs disciplinaires et l'obtention des diplômes qui permettent d'y accéder. Pour le modèle de l'expertise technique l'académisation apparaît comme une nécessaire concession, car l'intégration de nouveaux savoirs scientifiques et de fondamentaux est nécessaire aux savoir-faire appliqués. Le modèle du manager s'oppose quant à lui au processus d'académisation, dans la mesure où les savoirs mobilisés sont moins des savoirs savants, stabilisés au sein de disciplines, que des savoir-faire et des connaissances opérationnelles sur le monde contemporain.

Au sein de chaque école ces modèles coexistent avec plus ou moins d'importance (de manière plus ou moins dominante). Mais la tendance est à une remise en cause du seul modèle de la spécialisation technique au profit du modèle managérial, alors que le modèle scientifique, même s'il est plus marginal, s'institutionnalise par le biais de l'académisation.

**Denis LEMAÎTRE**

denis.lemaitre@ensta-bretagne.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER J.-M. (2006). « Les voies nouvelles de la professionnalisation », in Y. Lenoir & M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 67-81.
- BERNSTEIN B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*, Sainte-Foy (Québec) : Les Presses de l'université Laval.
- BOT L. (2007). « Éléments d'une crise « post-moderne » dans la formation scientifique des ingénieurs », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. IV, n° 3, p. 31-57.

- BOURDONCLE R. & LESSARD C. (2003). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 142, p. 131-181.
- BOURDONCLE R. (2000). « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.
- LEMAITRE D. (2007). « Entre savoirs et identités : le phénomène de mimesis dans la formation des ingénieurs », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. IV, n° 3, p. 11-29.
- LEMAITRE D. (2003). *La formation humaine des ingénieurs*, Paris : PUF.
- LESSARD C. & TARDIF M. (2006). « La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 27-66.
- LESSARD C. & BOURDONCLE R. (2002). « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? », *Revue française de pédagogie*, n° 139, p. 131-154.
- REY B. (2006). « Chapitre III. Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? », in Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 83-108.
- STEPHAN N. (2003). « La professionnalisation des futurs ingénieurs : un exemple dans l'enseignement supérieur agricole », in *Actualité de la formation permanente*, p. 102-109.
- SONNTAG M. (2007). « Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes », *Recherche et formation*, n° 55, p. 11-26.
- WITORSKI R. (2008). « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 11-36.
- WITORSKI R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI R. (dir.) (2005). *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan, p. 7-20.

## **Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes**

---

### **Professionalization and professional models in the prestigious French colleges**

ABSTRACT • Because reference frameworks are getting worldwide, the prestigious French colleges — as well as higher education in general — are now required professionalization. More than just having their students adapted to the professional skills required by employers, which is what those schools have always done (it has always been one of their objectives), the requirements now involve more educational policies developed by training institutes, with a new organization of the curriculum and

the ethical models they suggest. The survey was conducted in three schools that are implementing educational reforms. It shows that professionalization takes different forms according to the models of reference: technical specialist, scientist, or manager.

KEYWORDS • higher education institution, curriculum, training programme

### **Professionalisierung und professionelle Modelle in den französischen Hochschulen**

ZUSAMMENFASSUNG • Wegen der Internationalisierung der Referenzrahmen kennen die Hochschulen, wie das Hochschulwesen im Allgemeinen, neue Anordnungen zur Professionalisierung. Mehr als die berufliche Anpassung der Absolventen zum von den Arbeitgebern verlangten Können, was die Schulen immer gemacht haben (was sich die Schulen immer als Ziel gesetzt haben), betreffen diese Anordnungen noch mehr die Erziehungspolitiken von den Ausbildungsinstitutionen und zwar durch die Organisation des Curriculums und die ethischen Modelle, die es vorschlägt. Die Umfrage, die bei drei Schulen, die pädagogische Reformen machen, durchgeführt wurde, zeigt, dass die Professionalisierung je nach den Referenzmodellen (der technische Fachmann, der Wissenschaftler oder der Manager) anders aussieht.

SCHLAGWÖRTER • Bildungsprogramm Hochschule, Lehrplan, Ausbildungsprogramm

### **Profesionalización y modelos profesionales en las « grandes écoles » francesas**

RESUMEN • Bajo el efecto de la internacionalización de los marcos de referencias, las « grandes escuelas » experimentan al igual que la enseñanza superior en general, nuevos requerimientos a la profesionalización. Más que la adaptación profesional de los diplomados a las destrezas pedidas por las empresas, lo que las escuelas han hecho siempre (han tenido siempre como meta), estos requerimientos conciernen más las políticas educativas llevadas a cabo por los institutos de formación, a través de la organización del currículo y los modelos éticos que propone. La investigación realizada en tres establecimientos que ponen en acción unas reformas pedagógicas revela que la profesionalización cobra diversas formas según los modelos de referencia (el especialista técnico, el científico, el directivo).

PALABRAS CLAVES • institución de educación superior, currículo, programa de formación