

Des liens entre milieux de l'enseignement supérieur et milieux professionnels dans les formations aux métiers du développement local et territorial: pour une adaptation des formations professionnelles

Synthèse des résultats de l'enquête interrégionale menée par la plate-forme métiers de l'Unadel sur les formations dans l'enseignement supérieur, dans 4 régions :

Auvergne, Ile-de-France, Midi Pyrénées, Rhône-Alpes

Equipe composée de :

Laurence Barthe (laboratoire Dynamiques rurales/Université Toulouse 2), responsable de l'enquête sur la région Midi-Pyrénées ; Claude Cohen (Laboratoire CRF/Conservatoire national des arts et métiers), responsable de l'enquête sur la région Ile-de-France et coordinatrice de l'enquête sur les 4 régions ; Pascal Eynard (AgroParisTech), responsable de l'enquête sur la région Auvergne ; Sonja kellenberger (Unadel), chargée de mission plate-forme et responsable des interfaces entre les chantiers de la recherche action ; Elise Turquin (Laboratoire Pacte/Institut de Géographie Alpine), responsable de l'enquête sur la région Rhône-Alpes

Equipe élargie à d'autres contributeurs :

En Ile-de-France: José Dhers (Unadel), Emmanuelle Thiollier (Ville de Paris), Séverine Lhez (IUT Paris Descartes), Judith Ferrando (Université d'Evry-Val-d'Essonne); En Midi-Pyrénées: Florence Laumière (Université Toulouse 2), Pauline Lenormand (Conseil Régional Midi-Pyrénées), Paulette Salles (Consultante); En Rhône-Alpes: Pascale Vincent (Ciedel).

Sommaire

Introduction	. 4
I/ Contextes	. 6
Les transformations du paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche : u mouvement de fonds de professionnalisation de l'enseignement supérieur ?	
Territoire(s) et Formation(s) : influences réciproques	. 7
II/ Le poids des milieux professionnels dans les projets pédagogiques et le caractère form ou informel des relations entre les deux milieux1	
III/ Des pratiques professionnalisantes	12
Des pratiques en Ateliers	12
Des sorties sur le terrain, des voyages d'études avec une ouverture internationale	13
Des séminaires métiers du territoire et autres approches pédadogiques	13
Des stages classiques et des stages en alternance	14
L'émergence et le développement de thèses dites « professionnelles » :	15
IV/ Les outils et/ou modalités pour suivre et développer les relations entre milieux d'enseignement et milieux professionnels	
Les conventions et contrats	16
Les outils et/ou modalités de suivi des anciens étudiants	18
Conclusions :	20
Retour sur les objectifs de départ	20
La partie rétrospective de l'enquête2	20
Des signaux faibles et/ou des tendances lourdes	21
Des différences selon les régions	21
Des besoins majeurs de réflexion entre familles d'acteurs : les facteurs cles d'évolution pour l'avenir	
Le poids du territoire	22

Le poi	ds de la dimension européenne et internationale	23
Le poi	ds des disciplines, des corpus scientifiques et leur impact sur les métiers	23
Les ori	ientations de la recherche : vers un autre type de recherche ?	24
Le poi	ids des outils et/ou modalités pour suivre et développer les relations entre m	nilieux
de l'en	nseignement et milieux professionnels	25
Annexes		26
Annexe 1 :	Liste des formations enquêtées	27
Annexe 2:	: Guide d'entretien en Ile-de-France, Auvergne et Rhône-Alpes	30
Annexe 3:	: Guide d'entretien en Midi-Pyrénées	34
Annexe 4 :	Liste des entretiens	38
Annexe 5 :	Liste des références bibliographiques	42

Remerciements: nous remercions les responsables de formation que nous avons rencontré, dans le cadre de cette enquête interrégionale pour la qualité de leur accueil et leur contribution à la recherche action

Introduction

L'enquête menée dans le cadre de la recherche action, entre fin 2012 et début 2013, auprès d'une trentaine de responsables de formations sur 4 régions, Auvergne, Île-de-France, Midi-Pyrénées et Rhône-Alpes, (cf tableau de l'ensemble des formations enquêtées en Annexe), a été réalisée dans un contexte marqué par des transformations rapides du paysage de l'enseignement supérieur et du champ du développement territorial.

Il s'agit donc d'essayer de comprendre les enjeux auxquels doivent faire face les établissements d'enseignement supérieur pour mettre en œuvre et adapter des formations professionnelles aux métiers du développement local et territorial. L'entrée privilégiée est celle de l'étude des relations entre formations et milieux professionnels, l'hypothèse sousjacente étant que la « qualité » de ces relations permet une adaptation entre l'offre de formation et l'évolution des pratiques et des besoins de professionnels, tout en préservant la juste distance nécessaire entre milieux de l'enseignement et milieux professionnels.

La méthode : le périmètre de l'enquête et le corpus retenu

La méthode a consisté à élaborer en commun un guide d'entretien (cf annexe 2), qui fasse sens, tant pour les professionnels de la plateforme que pour les responsables de formation, potentiellement visés par l'enquête. Cette élaboration collective a nécessité de nombreux allers-retours, dans chaque région et en interrégional.

Pour concevoir et réaliser l'enquête, l'équipe a été constituée, dès le départ, d'un noyau dur de 4 personnes, composée de la chargée de mission de l'Unadel et de trois responsables régionaux, ayant un poste dans un laboratoire de recherche et/ou dans un établissement d'enseignement supérieur (Ile-de-France, Auvergne, Rhône-Alpes). En s'inscrivant dans la dynamique créée par la plate-forme, l'équipe s'est très vite élargie à une responsable d'un laboratoire de recherche sur la région Midi-Pyrénées et à d'autres membres en lien avec ce laboratoire. Les quatre responsables régionaux se sont appuyés sur des groupes de travail ad'hoc associant universitaires, responsables de formations, professionnels et leurs réseaux et/ou sur des personnes ressources de laboratoires de recherche ayant déjà auparavant investi le champ et le thème de cette enquête. Sur Midi-pyrénées, les réunions de lancement de l'enquête ont donné lieu à une légère modification du guide d'entretien, avec des rajouts et reformulation de quelques questions (cf annexe 3).

Pour mener à bien tous les entretiens auprès des responsables de formation, d'autres contributeurs de la plate-forme se sont joints à cette équipe. La liste des membres de l'équipe et de tous les contributeurs est indiquée sur la page de garde de ce document.

La délimitation du périmètre de l'enquête et le choix des formations s'est fait en deux temps. Dans un premier temps, ont été identifiées des bases de données nationales et régionales, sur l'offre de formation. Elles ont été ensuite croisées. Dans un deuxième temps, des formations ont été choisies pour mener l'enquête à partir des critères suivants :

- des formations sur les quatre régions impliquées dans la recherche action et dont les responsables actuels acceptent de se prêter à l'enquête : ces responsables sont donc, a priori, intéressés, interpellés par l'objet de l'enquête ;
- le choix de l'établissement d'enseignement supérieur : diversité dans la nature des établissements (Université, Ecole d'ingénieur, IEP, IUT, autres écoles professionnelles supérieures) ; diversité de l'implantation socio-spatiale (centre/périphérie); Filiations ou dominantes disciplinaires variées;
- le choix proprement dit de la formation avec le niveau de diplôme : choix de son intitulé (sémantique Développement local, Développement territorial, Ingénierie territoriale); niveaux : Licence ; Master professionnel ou Master de recherche ; Master spécialisé, Diplôme d'ingénieur ; Date de création (formations pionnières vs récentes);

En tenant compte de la composition des membres de la plate forme, nous avons fait le choix pour définir le corpus de l'enquête, d'un périmètre large : tant du point de vue des établissements et des champs disciplinaires : universités en sciences sociales et humaines/grandes écoles ; que du point de vue des territoires auxquels se réfèrent les formations : territoires urbains/ruraux ; que de la diversité des familles de métiers concernés : Développement (Développement local, territorial, social, urbain, rural, développement durable), aménagement, urbanisme, environnement....). Une analyse comparative interrégionale, des bases de données existantes sur l'offre de formation révèlerait des contrastes dans la conception du périmètre de l'offre en lien avec le champ du développement territorial. Au-delà d'une amélioration des problèmes de lisibilité extérieure de ce champ, cette comparaison qui reste à faire, pourrait permettre de mieux appréhender les recompositions disciplinaires et professionnelles, à l'œuvre.

L'ensemble du dispositif d'enquête tel que mise en place sur les quatre régions et les méthodologies utilisées, dans le cadre de la recherche action, mériteraient en soi une analyse a posteriori. La démarche d'ensemble qui s'appuie sur la création de collectifs « enseignants/professionnels/acteurs partenaires du développement », peut être qualifiée d'innovante. Elle est en tous cas « originale » dans le paysage actuel et elle est, à notre avis, porteuse, tel que le suggère l'équipe Midi-Pyrénées, « d'une optique d'observation continue des transformations des cadres d'activités, des métiers et des évolutions à venir des formations initiales mais aussi d'éventuelles formations en alternance, formations continues ».

I/ Contextes

LES TRANSFORMATIONS DU PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE : UN MOUVEMENT DE FONDS DE PROFESSIONNALISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ?

Si la question de la professionnalisation est désormais affirmée comme une question centrale dans l'enseignement supérieur, il nous est apparu nécessaire d'analyser en particulier, comment est pensée la professionnalisation des étudiants de l'enseignement supérieur dans ce champ professionnel du développement local et territorial et de nous intéresser tout spécialement aux « pratiques professionnalisantes » (ateliers, projets tutorés, stages...), lorsqu'elles sont intégrées aux diplômes.

Les résultats de cette enquête ne peuvent être interprétés que s'ils sont mis dans le contexte des transformations rapides du paysage de l'enseignement supérieur en France. Le terme « remodelage » pourrait le mieux caractériser les mutations à l'œuvre en quelques années. Pour rappel, la déclaration de Bologne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur a été signée en 1999, son application en France a été décrétée en 2002 et mise en œuvre entre 2002 et 2005, les pôles de compétitivité ont été créés en 2005, les PRES (pôles de recherche et d'enseignement supérieur) en 2006, la loi LRU (loi relative aux responsabilités des universités) date de 2007, les opérations campus ont été lancées en 2008, les investissements d'avenir et les LabEx en 2009, suivies de pôles d'excellence de niveau mondial en 2010. La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur et la recherche, qui fait suite à une démarche de concertation menée entre juillet et novembre 2012 (Assises de l'ESR), laisse présager d'importantes évolutions¹ dans ce paysage déjà mouvant, tout en renforçant le caractère professionnalisant des formations, universitaires notamment.

Dans ce contexte, sont mises en avant des missions nouvelles ou renforcées pour les universités et pour les écoles d'ingénieurs. Il est question de former des professionnels ou de futurs professionnels à des métiers en lien avec des débouchés réels et/ou potentiels. L'accent est mis sur ce que l'on apprend à faire et non pas uniquement sur ce que l'on apprend, ce qui peut être qualifié de « révolution » dans le monde universitaire, en France.

En reprenant les termes d'un professeur de géographie de l'université Paris 10, s'il s'agit toujours de former des praticiens et des chercheurs, les proportions se sont inversées en très peu de temps. On serait ainsi passé d'une période avant 2005, où on aboutissait à former 20% de praticiens de niveau Bac + 5 contre 80 % de chercheurs, à de nouvelles maquettes de Master pro où les objectifs en terme de débouchés sont d'amener les

66

¹ Parmi les mesures évoquées, on pourra notamment citer la suppression des PRES, la simplification de l'offre de formation, ou encore l'augmentation du nombre d'étudiants en alternance.

promotions, à 80 % vers la pratique professionnelle, contre 20 % seulement vers la recherche et le doctorat. Cette orientation semble calquée sur celles des écoles d'ingénieurs qui, de longue date, forment au moins 90% de professionnels pour moins de 10% de chercheurs.

Les dix dernières années ont été marquées par une explosion et une diversification de l'offre (apparition des licences professionnelles) avec le développement de la mise en concurrence des formations au niveau national, voire international. Cette situation de positionnement sur un marché mondial de l'enseignement s'observe notamment en lle-de-France, ce qui implique souvent, des transformations profondes dans les organisations, avec des regroupements entre établissements, parfois par fusion (la masse critique invoquée).

Cette évolution se traduit par une perte de lisibilité de l'offre, et une forte fluctuation des flux étudiants d'une année sur l'autre. Et désormais, dans un contexte de rigueur et au regard des premiers éléments du projet de loi d'orientation sur l'ESR, on peut s'attendre à une réduction importante de l'offre, de licence et master notamment². A l'instar des débats en cours concernant les intitulés de master, la lisibilité d'une offre de formation orientée sur les problématiques de l'action territoriale semble un sujet à suivre attentivement. Le revers de la simplification à outrance des intitulés de formation peut être celui d'une absence de spécification au regard des professionnels et des compétences réellement acquises par les étudiants au cours de leurs parcours de formation

Cette question de lisibilité des formations apparaît comme un enjeu majeur, tant pour les formations, qui peinent parfois à exister dans cette masse, que pour les étudiants ou les employeurs, qui manquent de repères dans cette offre foisonnante. Si elle importe à l'échelle nationale pour rendre visible un type de formations orienté vers des compétences de développement territorial, cette lisibilité est également nécessaire dans la durée. En effet, l'ancienneté de certaines formations (exemple de l'IUP aménagement et développement territorial à Toulouse) permet un ancrage et un repérage forts qui assurent aux équipes pédagogiques une réflexion dans la durée mais aussi un travail en profondeur avec les réseaux de professionnels locaux.

Si l'offre de formation s'accompagne de changements profonds dans les organisations d'enseignement supérieur, ces évolutions constituent de potentielles sources de difficultés et d'incertitudes pour les formations.

TERRITOIRE(S) ET FORMATION(S): INFLUENCES RECIPROQUES

Le poids du territoire est apparu comme un élément parfois majeur dans l'identité de ces formations et les approches développées. On constate en effet que le contexte territorial dans lequel s'inscrit la formation peut fortement influencer la philosophie et les modalités

² Les 20 mesures du projet de loi' d'orientation ESR : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid29490/les-mesures-projet-loi.html

de la formation : en suscitant/favorisant sa création, en influençant l'approche développée, en définissant l'espace d'intervention des professionnels (espaces urbains, péri-urbains, naturels et ruraux), en rendant explicites des problématiques saillantes pour les territoires.

En parallèle avec ce que l'on pourrait qualifier de *territorialité* des formations, un double processus de territorialisation semble également à l'œuvre : par un renforcement des liens avec les acteurs des territoires de proximité (ancrage territorial) et par le développement de l'approche territoriale au sein de formations techniques (et une banalisation de la culture du développement).

Cette orientation peut être, pour certains établissements, une réponse à une demande territoriale, locale ou régionale, particulière.

Elle exprime parfois une posture culturelle d'un établissement et/ou d'un laboratoire, ancrée dans une longue histoire de la structure. Elle renvoie parfois à des trajectoires personnelles d'enseignants chercheurs fortement impliqués dans des travaux de recherche ou de recherche action qui ont permis de tisser des liens forts avec des élus, des techniciens de collectivités territoriales particulièrement sensibles aux questions du développement, au rôle de l'enseignement supérieur dans et pour les territoires.

Elle peut aussi s'expliquer par un ancrage territorial d'un établissement ou laboratoire dans un « système d'acteurs » de niveau régional.

Penser le territoire : pour une part des responsables de formation rencontrés, la stratégie développée, qui est celle d'un positionnement de l'école ou de l'université d'appartenance, consiste à « penser le territoire » et à se considérer comme un acteur territorial. Cette stratégie s'exprime par le développement de coopérations avec d'autres acteurs territoriaux, locaux et/ou régionaux et la construction de relations entre ces acteurs. Selon cette perspective, la formation devrait avoir une « utilité sociale » et répondre à des besoins repérés dans le cadre de ces collaborations, en adéquation avec une demande des territoires, que ces territoires soient de dimension locale ou régionale (émanant d'élus de collectivités territoriales, de pays, de PNR...). Cette stratégie s'exprime aussi pour certains, par un recrutement renforcé ou privilégié des étudiants sur un bassin territorial de proximité (local/régional). Cependant, il ne s'agit pas d'une généralité, l'ambition première des formations, même construites au départ sur la base de mobilisations de proximité, visent un recrutement national car il participe du renforcement de leur légitimité dans un contexte devenu davantage concurrentiel. L'exemple des formations professionnelles développées sur le site universitaire de Foix en Ariège en lien avec l'Université Toulouse 2 constitue un bon exemple de cette dynamique puisque l'objectif affiché dès le départ, autour de cibles de formations très précises, a été un recrutement national.

Cette approche du territoire peut aussi se traduire par une offre de formation dont l'entrée principale est « le territoire de l'action locale ». Ainsi sur Midi-Pyrénées, certaines formations se sont spécialisées sur des catégories d'espaces prioritaires (espaces ruraux,

espaces montagnards, villes petites et moyennes..), alors que d'autres privilégient la complémentarité des terrains et des échelles, sans distinction de types de territoires.

Par ailleurs, on constate que cette posture « territoriale » est étroitement liée à la culture de l'établissement et/ou du laboratoire : en lien soit avec une double activité, statutaire ou de fait, des formateurs (statutaire : ISARA, CIEDEL, de fait (élus, consultants, PAST) : IGA), soit avec une tradition de recherche appliquée, voire impliquée qui dans certains cas évolue jusqu'à une posture de recherche-formation-action (AgroParisTech en Auvergne). En Ile-de-France, Il existe des formations traditionnellement ancrées sur les territoires, comme l'exemple cité du Master de Paris 8, ancré dans l'histoire du territoire et de l'université Paris 8. Les étudiants viennent majoritairement de Seine-Saint-Denis. Les enseignants sont tous très impliqués dans la vie des territoires, ce qui favorise l'approche pratique et l'ancrage territorial.

Les **choix préférentiels** de coopération avec des acteurs territoriaux, à l'initiative de responsables de formation ou d'équipes enseignantes ou de recherche, se développent ou se maintiennent grâce à des « passeurs » entre les différents milieux (académiques, de recherche, professionnels), malgré parfois de nombreux freins et obstacles internes aux institutions. Sur Midi-Pyrénées, des responsables de formation ou des chercheurs ont construit de longue date des liens personnels avec certains territoires (ex l'université de Foix sur le département de l'Ariège) ou encore le Master APTER de l'université Toulouse 2 avec la Région Midi-Pyrénées, certains territoires de projet (comme le Pays Portes de Gascogne) si bien que ces territoires sollicitent en retour ces enseignants chercheurs soit dans le cadre des activités pédagogiques, soit dans le cadre d'activités de recherche.

Enfin, il faut noter des formes que l'on pourrait qualifier « d'ancrage territorial régional» avec l'émergence de **stratégies régionales de regroupement d'écoles et universités** sur un même territoire, à l'initiative d'un conseil régional. L'exemple le plus avancé en ce sens est celui de l'IADT, Institut d'Auvergne du Développement Territorial, sur la région Auvergne où s'exprime une forte volonté institutionnelle de structurer entre eux les établissements d'enseignement supérieur dans le champ du développement territorial. Cet Institut regroupe, avec une forte implication matérielle de la Région, dans un premier cercle, les masters et licences pro du domaine, et dans un deuxième cercle, les formations proposées par les écoles d'ingénieurs (qui sont par ailleurs contributrices des masters).

II/ Le poids des milieux professionnels dans les projets pédagogiques et le caractère formel ou informel des relations entre les deux milieux

L'intervention de professionnels dans le déroulement d'une formation est une pratique quasi systématique au sein des établissements rencontrés (un seul master, orienté recherche, fait exception à la règle, dû à l'absence de crédits de vacations).

Si leur participation à l'élaboration des maquettes et à l'adaptation des contenus est également systématique, elle revêt des formes diverses, plus ou moins formalisées et directes. Ainsi, si le conseil de perfectionnement (obligatoire pour les formations enregistrées au RNCP) n'est, dans les faits, pas toujours opératoire ou opérant, cela ne signifie pas pour autant une absence des professionnels dans l'adaptation des contenus de formation, mais ils y participent de manière informelle et indirecte, au détour d'une discussion avec un enseignant chercheur.

Cette approche informelle est également de mise au sein des écoles d'ingénieurs, au sein desquelles l'intégration des professionnels dans l'élaboration des maquettes n'est pas requise. Pour autant, les deux écoles d'ingénieurs rencontrées en RA mentionnent la volonté ou la mise en place de systèmes similaires. Par ailleurs, le conseil de perfectionnement est requis par la Conférence des grandes écoles pour l'accréditation des Mastères Spécialisés.

Les enquêtes menées en Midi-Pyrénées montrent une réelle montée en puissance du rôle de ces conseils de perfectionnement. Dans la plupart des formations enquêtées, les conseils sont au moins consultés pour participer aux réflexions concernant de possibles inflexions, voire changements plus radicaux ou encore valident les contenus. Ils sont parfois mobilisés spécifiquement sur la question de l'évolution des contextes d'action et des compétences des professionnels du développement (Master APTER).

Dans ce cadre, informel ou formel, ce qui semble finalement alimenter cette participation des professionnels restent les relations entretenues individuellement ou collectivement par les enseignants chercheurs, dans le cadre de leurs activités de recherche (le plus souvent impliquée, sous forme de recherche-action ou intervention), ou par la double nature de leurs activités/postures (activités d'expertise, de consultants, d'élus, PAST...).

Mais si ce lien est évoqué comme essentiel à une adaptation, nécessairement continue, de la formation, il apparaît fragilisé par la réduction des moyens alloués (réduction du nombre de postes de PAST, postes qui avaient constitué depuis une quinzaine d'années, une vraie ouverture dans le fonctionnement des formations professionnelles, resserrement des enseignements sur des enseignants permanents, faute de crédits de vacations) et par les contraintes respectives, et souvent peu compatibles, des mondes professionnel et

académique. Ainsi, la gestion de l'emploi du temps, la question de l'évaluation des enseignements, de la rémunération des intervenants ou, de manière très pragmatique, le fonctionnement de l'université (fermeture des locaux les week end, non envoi des copies par courrier...) peuvent créer des incompréhensions, ou être sources de tensions peu favorables aux échanges.

III/ Des pratiques professionnalisantes

L'étude a permis de recenser un grand nombre d'expériences de mises en situations et/ou en lien avec les milieux professionnels. On peut citer pour les licences et les masters, des pratiques en « Ateliers » avec des commandes d'études ou de recherche-action mais aussi des sorties sur le terrain, des voyages d'études intégrés aux diplômes avec une ouverture internationale, des séminaires « découverte des métiers du territoire », des stages classiques et des stages en alternance, et pour le doctorat, des thèses dites « professionnelles », etc.....

Nous avons élaboré ces analyses afin de « qualifier » ces pratiques dites « professionnalisantes ». Cette première approche met en évidence des caractéristiques communes et des différences dans les finalités des pratiques et les compétences à transmettre, dans les modalités d'accompagnement (par des professionnels et/ou par des enseignants chercheurs), dans les durées d'intervention (temps très court de 3 à 4 jours à un temps long étalé sur la formation, pouvant aller jusqu'à 9 mois), dans les types d'intervention (enquête, étude, expertise.. aux sujets plus ou moins simples ou complexes), ou encore dans la taille des groupes d'étudiants (petits groupes de 2 à 8 ou grands groupes d'une vingtaine voire d'une trentaine d'étudiants).

DES PRATIQUES EN ATELIERS

Ont été identifiés tout autant, des ateliers de diagnostic, des projets tutorés ou des groupes de travail centrés sur des études ou des enquêtes, que des expertises ou des ateliers de conception de projet. Ces différents types d'intervention sont menés à différentes échelles (atelier local, régional ou métropolitain). Les compétences acquises par les étudiants par le biais de ces expériences, sont autant relationnelles (capacité à travailler avec d'autres en équipe pluridisciplinaire, à construire un raisonnement, à s'inscrire dans un débat..) que techniques ou méthodologiques (maîtrise d'outils d'enquête, de représentation, d'animation, ...). L'orientation peut être donnée de renforcer le corpus théorique à partir d'une expérience pratique. Ces pratiques peuvent contribuer à l'innovation pédagogique.

Les principales préoccupations pour les responsables de formations sont d'une part, la recherche de partenaires et la négociation de la commande et d'autre part, l'accompagnement des étudiants, dans la production des travaux. Ces mises en situations peuvent également être l'occasion de faire connaître la formation aux acteurs ou de pérenniser le partenariat avec la structure via l'établissement d'une convention avec le laboratoire de recherche. Mais ces pratiques nécessitent du temps, beaucoup de temps.

Ces ateliers au-delà de leur aspect pédagogique et de rapprochement/confrontation avec les milieux professionnels constituent aussi un gage de plus grande autonomie pour les formations. Tous les responsables rencontrés soulignent combien, grâce à ces initiatives, contractualisées, ils disposent de moyens pour organiser des sorties de terrain, acheter du

matériel, inviter des intervenants extérieurs, de manière ponctuelle. Dans un contexte d'absence de moyens spécifiques dédiés aux formations, ces ateliers constituent aussi le gage d'une plus grande autonomie financière et de gestion.

En Midi-Pyrénées: Les Ateliers (Master), les stages tuteurés (Licence Pro) participent pleinement de la découverte des pratiques professionnalisantes mais renforcent aussi le corpus méthodologique et théorique de la formation. Ils donnent aussi l'occasion d'introduire de nouvelles méthodes de travail et finalement d'être dans l'innovation pédagogique.

En Auvergne: Ce type d'activité est pratiqué dans les masters (DYNTAR) et formations d'ingénieurs (VetAgroSup) en Auvergne, avec un temps réservé à l'emploi du temps significatif (3 à 4 semaines). AgroParisTech (ACTERRA), pratique des exercices de terrain très courts (4 à 5 jours) où un groupe d'étudiant doit répondre à une commande d'une collectivité en produisant un diagnostic rapide et de premières préconisations d'action, et/ou en organisant un partage d'informations entre les acteurs du terrain.

DES SORTIES SUR LE TERRAIN, DES VOYAGES D'ETUDES AVEC UNE OUVERTURE

INTERNATIONALE

Il s'agit là d'expériences de découverte et d'échanges avec des acteurs territoriaux de proximité (commune, communauté d'agglomération, département, région, agences d'urbanisme, bureaux d'études, société d'aménagement....). Pour quelques-unes de ces formations, ces pratiques de proximité alternent dans le temps avec des visites d'expériences étrangères et des rencontres avec des acteurs territoriaux d'autres pays (exemple en Ile-de-France, à Sciences Po Paris ou en Rhône-Alpes avec l'ISARA; en Auvergne, avec le module « regard sur l'aménagement et le développement en Europe du MS ACTERRA », Master APter). La question des moyens pour financer de telles visites notamment lorsqu'elles sont à l'étranger est bien évidemment posée. L'ouverture culturelle à l'international peut également passer par la diversité du public de la formation, dont la mise en interaction permet la confrontation de points de vue, l'enrichissement mutuel, et, au-delà des différences, le dégagement d'invariants dans les pratiques professionnelles.

DES SEMINAIRES METIERS DU TERRITOIRE ET AUTRES APPROCHES PEDADOGIQUES

On pourra notamment citer l'intervention de professionnels, spécifiquement invités à venir parler de leur pratique professionnelle, à l'invitation d'enseignants chercheurs ou d'étudiants. Le master Science du territoire à Grenoble propose ainsi une UE en tronc commun aux 9 spécialités, intitulée « Découverte des métiers du territoire ». Il s'agit d'un séminaire de travail collectif au sein duquel les étudiants co-organisent et co-animent 3 rencontres avec des professionnels exerçant dans métiers vers lesquels ils se dirigent. Il s'agit ainsi de découvrir la variété et la complémentarité entre métiers, d'affiner son projet professionnel et de construire son réseau.

L'utilisation de jeux de rôles a également été citée, ainsi que l'appui sur l'expérience des participants, qui constitue alors le « matériel » à partir duquel le travail sera effectuée une confrontation entre la théorie et la pratique ou un travail de capitalisation, une comparaison de pratiques.

Autre approche intéressante amenée, à notre avis, à se développer dans les écoles et universités : une expérience journalistique citée par un professeur en sciences de l'éduction de l'université de l'université Paris Ouest Nanterre La Défense. L'approche pédagogique prend support sur la production d'une revue, « SpécifiCITés » ou « La revue des Terrains sensibles ». Cette revue est intégrée à un processus de formation et de recherche et portée par un laboratoire de recherche (CREF, Centre de recherche en éducation et formation). Pour la rédaction d'articles et plus globalement pour la fabrication de cette revue, sont associés, c'est toute l'originalité de ce projet, tant des étudiants, des chercheurs que des professionnels.

DES STAGES CLASSIQUES ET DES STAGES EN ALTERNANCE

Les stages, qu'ils soient en continu ou fractionnés par des journées en présentiel à l'Université, complètent le panel des pratiques professionnalisantes, intégrées aux formations (séquence formation – suivi de l'avancement du stage...). Il s'agit de stages classiques ou de stages en alternance. Nous pensons notamment aux formations en alternance, qui se sont développées ces dix dernières années. Sans pratiquer l'alternance complète, certains formations (licences pro en particulier) organisent un calendrier qui permet une première immersion dans la structure (15 jours à 3 semaines) puis un retour d'un mois en formation avant retour en structure pour réalisation de la mission principale du stage.

Le stage est l'élément incontournable de toute formation professionnelle. Systématiquement présent, il arrive bien souvent, en fin d'études, sur une période de 2 à 6 mois.

Dans certaines formations deux stages sont exigés, en Master 1 et en Master 2 (Midi-Pyrénées : Master APter). L'intérêt de ce choix est de permettre à des étudiants de renforcer leurs connaissances sur des domaines d'action divers (planification, développement local, transports), de se positionner par rapport à des types de structures professionnelles différentes (services administratifs et territoriaux, entreprises libérales par exemple).

L'historicité du stage (présent dès les premières formations universitaires) semble tendre vers une certaine banalisation, au sein des universités comme des écoles d'ingénieur. Si cette période d'immersion est attendue impatiemment par les étudiants, elle est mentionnée mais finalement peu développée dans les entretiens. Elle reste toutefois très mise en avant dans les plaquettes de formation, et marque une distinction franche entre

universités et écoles d'ingénieurs. Les parcours d'ingénieurs sont ainsi, et ce dès la première année, essaimés de stages, à durées et finalités diverses : découvrir un milieu professionnel (6 semaines), mettre en œuvre des outils (7 semaines), comprendre le fonctionnement d'une structure (13 semaines)...

Toutefois, l'enquête met en lumière des formes innovantes qui émergent, telles que les formations en apprentissage. Le stage classique (x mois dans une structure en fin de formation) peut alors prendre la forme d'un contrat d'apprentissage, ou d'un contrat de professionnalisation, avec alternance de périodes de travail et de formation. Cette alternance peut également prendre la forme d'une présence hebdomadaire dans la structure, avec un jour de stage par semaine sur une durée de 6 mois. Ces modalités ont un impact sur la nature des missions, qui peuvent être plus approfondies, et permettent également de palier l'une des principales difficultés identifiée : sa périodicité. En effet, apparaissant plus tôt dans l'année et ponctuée de retours au sein de la formation, cette forme peut permettre à l'étudiant une meilleure appropriation et valorisation de l'expérience de professionnalisation.

D'autres éléments font ressortir, en négatif bien souvent, un potentiel non révélé des stages. Un projet expérimental mis en œuvre depuis 2006 en Rhône-Alpes se base ainsi sur l'hypothèse que les stages peuvent être des vecteurs d'ingénierie mais également d'innovation dans les territoires et que, réciproquement, ils peuvent être pour l'université un moyen de veille sur les métiers et les thématiques. Au-delà de ces avantages réciproques pour les deux parties, le stage peut être, à l'instar de la PFMET, vecteur de rencontres entre universités et territoires, autrement dit participer d'un processus de socialisation mutuelle et, pourquoi pas, de rencontres fécondes. A ce titre, le stage pourrait devenir une réelle forme de relation, « entendue au sens d'une interaction entre les deux milieux »³.

Dans la majorité des cas, les soutenances des mémoires en lien avec les stages se font toujours en présence des professionnels qui ont accueilli les stagiaires. Ce sont des occasions nouvelles de tisser des liens avec les milieux professionnels, qui peuvent déboucher sur des ateliers, des interventions de professionnels en cours et de nouvelles propositions de stage.

Les stages peuvent parfois ouvrir sur de nouvelles relations professionnelles : intervention des maîtres de stage au cours de la formation, prise de contact en vue de la formalisation de conventions d'études (pour les ateliers, les projets tuteurés) par exemple.

L'EMERGENCE ET LE DEVELOPPEMENT DE THESES DITES « PROFESSIONNELLES » 4 :

Cahier des charges de la Recherche Action.

On ne parle pas ici de la « thèse professionnelle » au sens des Mastères spécialisés de la CGE, qui se distingue du classique mémoire de stage par une volonté de problématiser le sujet traité au cours de la mission, sans pour autant constituer un véritable travail de recherche.

L'insertion professionnelle des futurs docteurs étant devenue une question majeure en France, il nous est apparu nécessaire d'intégrer la question de la thèse dite « professionnelle » dans l'ensemble des pratiques professionnalisantes et d'en approfondir les enjeux.

Dans une perspective de formation de doctorants, davantage en prise avec les réalités du monde du travail, on constate, au niveau du doctorat, le développement de liens entre les doctorants, les responsables de formation doctorale et les milieux professionnels. Souvent les pratiques d'interfaces et de dialogues s'inscrivent dans la continuité avec les liens établis dans le cadre de Masters pro, de Mastères spécialisés et de diplôme d'ingénieurs. Parfois, ils se développent suite à la création d'écoles doctorales ou de PRES. Dans ce contexte émergent de nouveaux modes de financements de thèses, dont les sujets sont construits (à l'initiative de collectivités territoriales, d'entreprises ou d'associations à but non lucratif) comme des problèmes soulevés à partir du travail et des milieux professionnels. C'est notamment le cas des thèses CIFRE (Conventions Industrielles de Formation par la Recherche) ou des bourses financées par des conseils régionaux. Cette évolution des financements, et donc des attendus, en lien avec l'évolution des masters (préparant tant aux métiers de la recherche que du développement territorial) peut laisser présager une évolution notable des profils des doctorants, des modalités de la recherche et des sujets traités

IV/ Les outils et/ou modalités pour suivre et développer les relations entre milieux de l'enseignement et milieux professionnels

L'analyse des pratiques professionnalisantes a mis en évidence le développement d'outils et/ou de modalités pour suivre, développer, approfondir les relations entre milieux de l'enseignement et milieux professionnels. Nous en avons retenu deux, les conventions et contrats, d'une part, les outils ou modalités de suivi des anciens étudiants, d'autre part.

LES CONVENTIONS ET CONTRATS

L'approfondissement des relations s'accompagne souvent de règles négociées entre les deux parties suivies d'une signature de convention ou d'un contrat entre un établissement et un acteur territorial particulier, notamment dans le cadre de Masters pro (universités) ou de Mastères spécialisés ou diplômes d'ingénieur (écoles d'ingénieur en agronomie).

On peut distinguer deux types de conventions organisant la collaboration entre un établissement d'enseignement supérieur et une collectivité (ou une association, ou une administration) : des conventions à moyen terme (un an ou plus) et des conventions liées à

un événement particulier, souvent un projet ou atelier pédagogique.

Dans ce dernier cas, il s'agit de formaliser le cahier des charges de l'étude qui sera réalisée et de définir les apports des parties : facilités accordées aux étudiants et aux enseignants, nature des documents remis aux commanditaires à l'issue de l'atelier, prise en charge des coûts et rémunération éventuelle ; la propriété intellectuelle des résultats peut aussi y être définie. Ces conventions sont parfois (notamment lorsqu'une rémunération est en jeu) passées non par l'établissement d'enseignement mais par une association des étudiants, qu'elle soit ou non reconnue comme junior entreprise.

Ce type de contrat, ponctuel, peut être le premier pas vers une contractualisation (« convention cadre ») plus durable, liée à la répétition des ateliers pédagogiques avec le même partenaire, parfois accompagnée de l'implication d'un ou plusieurs enseignants chercheurs dans une activité de conseil auprès de la collectivité (ou de l'association) concernée, telle que la participation à un conseil scientifique, ou l'accompagnement d'un projet.

Quelques exemples de conventions : ateliers de projet ou de diagnostic contractualisés entre l'université Paris 8 et la communauté d'agglomération de Plaine Commune ; entre l'école nationale supérieure du paysage et le conseil général des Yvelines ; entre l'Institut d'Urbanisme de Paris à l'UPEC/Paris 12 et l'IAU, Institut d'aménagement et d'urbanisme de la région IDF ; Conventions de stages ISIC (intervention sociale d'intérêt collectif) entre l'IUT Paris Descartes et des collectivités territoriales ou des acteurs du social (association d'insertion, CAF, etc.) ; entre AgroParisTech et divers EPCI auvergnats (SMAD des Combrailles, Pays de la Vallée de la Dore, Communauté de communes d'Ardes sur Couze, ...), Etc...

Quelques exemples d'accords cadres : entre AgroParisTech et le PNR des Pyrénées Catalanes, l'Association des Musiques des Territoires d'Auvergne, etc..

L'exemple d'une « junior entreprise », créée au sein de l'IGA, Institut de géographie Alpine, en Rhône-Alpes : Idées Territoires

L'exemple d'une junior entreprise, créée en prenant support sur un laboratoire de recherche PACTE-Territoires au sein d'un établissement d'enseignement supérieur (à l'IGA, Institut de géographie alpine en Rhône-Alpes) est indicatif de ces formes émergentes d'associations à double vocation, pédagogique et économique, portées par l'université et donnant lieu à de nouveaux accords contractualisés entre acteurs territoriaux.

Idées Territoires est une association loi 1901, créée en 2008, dans le cadre du master Ingénierie du Développement Territorial de l'IGA. Elle a pour vocation de répondre aux besoins des entreprises, collectivités territoriales ou autres structures qui la sollicitent, sur toute question liée au développement territorial et à l'aménagement du territoire. Elle bénéficie de l'appui des enseignants-chercheurs du laboratoire PACTE —Territoires et d'intervenants professionnels. Cette association fait partie du réseau national de la Confédération Nationale des Junior-Entreprises depuis 2008. Elle a une vocation

pédagogique et économique (avec un but non lucratif). Elle met en relation les étudiants avec des structures professionnelles qui souhaitent réaliser des études spécifiques en lien avec leur domaine d'action. Elle regroupe environ 70 étudiants adhérents, participant du master Ingénierie de Développement Territorial. Son objectif est d'offrir aux étudiants la possibilité de mettre en pratique les enseignements théoriques par la réalisation d'études sur les champs de compétences développés dans leur cursus. Quelques exemples et chiffres peuvent être cités. Idées Territoires a co-contracté depuis sa création, quatre commandes différentes de 15 000 Euros chacune, avec le laboratoire PACTE et un commanditaire. L'une d'entre elle, un diagnostic du territoire Nord-Isère (un territoire rural à proximité de l'agglomération Lyonnaise), avec définition des tendances à venir en matière d'accès aux services et production d'un atlas cartographique. Autre mission : une enquête quantitative auprès de professionnels isérois sur les Plan de Déplacement des Entreprises et Plan de Déplacement des Administrations.

Au-delà de cet exemple de junior entreprise, de telles expériences peuvent être qualifiées d'innovantes, dans la mesure où elles établissent des relations étroites entre des pratiques en Ateliers (inscrites dans une formation professionnalisante au sein d'une université) et un laboratoire de recherche. Par ailleurs, elles interpellent les postures classiques de transmission des savoirs car elles nécessitent de la part des enseignants chercheurs, une posture pédagogique spécifique d'accompagnement des étudiants, ces mêmes enseignants chercheurs devant, en même temps, assurer une fonction d'encadrement et de responsabilité vis à vis des étudiants et des commanditaires des études et recherches.

De telles expériences, qui manquent encore de lisibilité pour les employeurs, et qui mériteraient d'être mieux connues, révèlent toutefois des tensions parfois fortes entre objectifs pédagogiques et objectifs économiques. Un travail préalable de clarification des objectifs et des responsabilités des différentes parties, entre les membres du laboratoire, de la junior entreprise et le commanditaire de l'étude, donne lieu (ou devrait donner lieu) à un cahier des charges.

LES OUTILS ET/OU MODALITES DE SUIVI DES ANCIENS ETUDIANTS

Des situations très variables selon les établissements

Pour suivre ou approfondir les liens avec les milieux professionnels, l'existence d'associations ou de réseaux d'anciens étudiants, mérite l'attention d'autant plus s'ils sont actifs et soutenus par l'établissement.

Selon les écoles ou universités, la situation de ces associations ou réseaux d'anciens est très variable : trésor de guerre très valorisé et protégé, dans certaines grandes écoles (Sciences Po, AgroParisTech), associations ou réseaux d'anciens, plus ou moins fragiles ailleurs (notamment dans les universités en SHS). La question des moyens financiers dont disposent ces associations d'étudiants, pour travailler et perdurer, est centrale.

En IDF: La situation varie fortement selon les catégories d'établissements. Associations ou réseaux actifs à Sciences Po, à AgroParisTech ou à l'IUP (Institut d'Urbanisme de Paris de l'université Paris Est, avec l'association Urba Plus). A l'université d'Evry-Val-d'Essonne, un poste avait été dédié, pendant 10 ans, à l'animation du réseau d'anciens, grâce au statut de

formation en apprentissage. Il semblerait que ces postes dédiés à l'université, soient désormais fragilisés.

En Midi-Pyrénées: Situation très variable selon les formations. Des phases actives de certaines associations qui tiennent largement à l'investissement de quelques étudiants volontaires. Pose le problème du renouvellement des animateurs de ces associations entre les promotions (passage de relais). Certaines associations peuvent être porteuses de projets (organisation de séminaire par exemple). Des réseaux informels tendent à se substituer aux réseaux associatifs. Une évolution à rattacher sans doute au déploiement et à l'usage commun des réseaux sociaux par les nouveaux étudiants. Pas d'association motrice en matière d'insertion professionnelle. Les formations peuvent faciliter cette action d'insertion par exemple en organisant des « journées des anciens ». Il convient également de souligner l'effort entrepris par l'université pour développer des études de suivi de l'insertion professionnelle et pour valoriser l'intégration des anciens étudiants : ainsi, sur le site internet de l'université Toulouse 2, apparaissent réqulièrement en première page les expériences de première activité d'anciens étudiants. On peut signaler également la réalisation récente d'un film de 20 minutes sur la trajectoire professionnelle d'un ancien étudiant du Master Apter, film qui a été projeté auprès d'étudiants et qui sera diffusé également auprès du monde professionnel..

En Rhône-Alpes: Le suivi des anciens étudiants peut être une modalité importante pour faire évoluer la formation, en suivant l'évolution des emplois, mais également en mobilisant les anciens dans le cadre de réflexions sur des enjeux émergents. Mais si cet enjeu est clairement exprimé, c'est souvent à regret que les responsables font remonter les difficultés de sa mise en œuvre (temps et argent notamment).

Des modalités de suivi à différentes échelles :

Il est à noter que désormais, dans de nombreuses universités, des études sur l'insertion des étudiants sont lancées par les cellules Observatoire de la Vie Etudiante (ex de Université de Toulouse 2), ce qui apporte des informations liées aux débouchés, aux postes occupés, aux territoires attractifs ou non, aux points forts et aux points plus faibles des formations au moment des recrutements. Toutefois le format de ces enquêtes est lourd et une partie des étudiants n'y participe pas, d'où la nécessité de disposer de moyens, humains surtout, pour élaborer des dispositifs de suivis réguliers à l'intérieur même des formations. Lorsque de tels outils de suivi spécifiques à l'échelle micro des formations, existent, les résultats de suivi de l'insertion des étudiants, sont largement supérieurs.

Conclusions:

RETOUR SUR LES OBJECTIFS DE DEPART

Notre intention de départ dans le lancement de cette enquête était d'alimenter la recherche action de la plate-forme, en entrant spécifiquement par l'offre de formation et par la question de ses liens avec les milieux professionnels. Trois objectifs étaient clairement identifiés : « Interroger les évolutions dans l'offre de formation depuis une dizaine d'années, Identifier les facteurs qui ont influencé le plus le contenu et la pédagogie des formations ; Engager un volet prospectif sur la formation ». (cf Guide d'entretien en annexe 2).

L'inscription de ce travail d'enquête dans un mouvement de fonds de professionnalisation de l'enseignement supérieur suscite bien des questions, à l'arrivée : qu'entendons nous par professionnalisation ? et la professionnalisation vers quels métiers dans le champ du développement local et territorial, sachant que les familles concernées sont plurielles ? Quelle est la visibilité de ce champ ? Former pour acquérir quelles compétences ? Comment relier les questionnements sur l'offre de formation du passé, au présent et à l'avenir, tant du point de vue du contenu que de la pédagogie ?

La conception de la professionnalisation par la mise en situation d'actions contribuant à la « formation par l'expérience », questionne de plein fouet les pratiques « traditionnelles » de recherche et d'enseignement. En effet, dans ce vaste champ territorial, **peut-on « faire science » dans une posture de déconnexion avec les milieux professionnels** et la *demande territoriale* (par analogie à la demande sociale)? Si la présente enquête et le choix du corpus enquêté n'entend pas apporter de réponse à cette question d'ordre épistémologique, elle la pose toutefois avec une grande acuité et actualité.

LA PARTIE RETROSPECTIVE DE L'ENQUETE

La partie rétrospective de l'enquête nous a permis de faire remonter les transformations profondes qui ont traversé les formations depuis 10 ans, y compris pour celles ancrées dans le temps long (quelques-unes de ces formations ont en effet fêté récemment, leur 40 ans). Des interrogations qui se sont imposées, au fil de l'eau de cette recherche action. Nous avons en effet été frappés par le poids des difficultés rencontrées par des responsables de formation, notamment à l'université. Notre première interrogation concerne donc les capacités des universités, à l'avenir, à surmonter les obstacles et à trouver des réponses. Quelles sont alors les stratégies et les voies d'évolution des formations des établissements d'enseignement supérieur ?

A cette question sensible de l'adaptation des formations, se greffe la difficulté de « rendre visible » et de spécifier ces formations et ces métiers. L'enjeu se pose aujourd'hui d'autant plus dans le contexte de la nouvelle réforme de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, on constate une accentuation du phénomène de segmentation et de « distinction » entre métiers, lorsque les formations sont professionnalisantes, ce qui accentue l'éclatement entre métiers et la difficulté de structuration des milieux

professionnels. Les risques de technicisation de métiers porteurs de représentations du développement, ne sont donc pas neutres et nous apparaissent comme un enjeu majeur pour l'avenir de ces métiers.

DES SIGNAUX FAIBLES ET/OU DES TENDANCES LOURDES

Nous constatons une tendance à aller vers plus d'interdisciplinarité (tendance forte dans les écoles d'ingénieurs), à investiguer de nouveaux objets et champs d'action. Nous avons aussi rappelé à plusieurs reprises, l'idée d'une articulation entre recherche, formation et action, articulation qui ne se fonde pas sur le modèle d'une approche linéaire et descendante. Ce qui pose la question de la capacité à inventer, imaginer et à construire des liens pérennes avec les milieux professionnels, pour la formation mais également pour la recherche et l'innovation.

DES DIFFERENCES SELON LES REGIONS

Il nous est apparu également pertinent d'interroger les différences, s'il y en avait, selon les régions. S'il n'y a pas de généralisation possible sur chaque région, nous nous sommes rendus compte, à la fin de l'enquête, des spécificités des corpus de formation qui ont constitué l'enquête dans chaque région : surtout des universités en sciences sociales et humaines en Ile-de-France, un mixte d'écoles d'ingénieurs et d'universités en Auvergne, Rhône-Alpes et Midi-Pyrénées.

En Ile-de-France : l'offre est particulièrement dense, tant du point de vue du nombre d'établissements que du nombre de formations⁵. Les logiques de concurrences internes aux établissements et entre établissements entre eux, semblent plus exacerbées qu'ailleurs. Dans les entretiens, il est question à plusieurs reprises, de « rudes bagarres » au sein des établissements et entre établissements.

Les stratégies de positionnement sur un marché de plus en plus international semble s'exprimer de manière beaucoup plus prégnante en IDF qu'en Rhône-Alpes, Midi-Pyrénées ou en Auvergne. En IDF, l'approche territoriale pourrait avoir moins de prise que sur les autres régions, les responsables de formation ayant de manière dominante, une vision nationale et /ou internationale. Il s'agit là d'un véritable enjeu à débattre.

En Rhône-Alpes: l'offre est relativement dense (une centaine de formations identifiées) et hétérogène: universités, écoles d'ingénieur, et formation professionnelle. La réflexion autour de ces questions de relations entre formation et monde professionnel bénéficie d'une certaine ancienneté avec la création en 2006, du **réseau Universités-Territoires** en Réseau Rhône-Alpes (UniTer-RA).

En Auvergne: l'offre est peu nombreuse (en rapport avec la population de la région) portée

[.]

⁵ 13 universités, 8 écoles du supérieur, 4 CFA et 4 divers autres établissements - cf enquête menée en 2010-2011, par le réseau rural et péri-urbain d'IDF, portant sur 110 formations répertoriées du supérieur en lien avec l'animation et le développement local des territoires ruraux et péri-urbains d'IDF.

par les deux écoles de l'enseignement supérieur agronomique et les deux universités, et par trois laboratoires (Metafort : agronomie et SHS, Ceramac : géographie, et Cerdi : économie). La singularité de cette offre est son articulation, certes encore imparfaite, au sein de l'Institut d'Auvergne du Développement des Territoires, né d'une forte impulsion politique régionale.

En Midi-Pyrénées: dans un contexte d'élargissement et de diversification de l'offre de formation, au-delà des formations en sciences humaines et sociales, on assiste à la montée en puissance des formations universitaires en droit/économie, en sciences politiques (création de l'IEP de Toulouse) et en sciences dures. Cette évolution n'est pas sans soulever des questions, tant le rapport à l'espace et aux territoires, diffère selon les corpus scientifiques de chaque discipline. Il peut y avoir un intérêt à la création de nouvelles passerelles pour les étudiants, notamment des sciences dures vers les sciences humaines et sociales. Il s'agit là de perspectives de co-habilitation encouragées par le ministère, les universités, voire les laboratoires, mais sans réels moyens.

DES BESOINS MAJEURS DE REFLEXION ENTRE FAMILLES D'ACTEURS : LES FACTEURS CLES D'EVOLUTION POUR L'AVENIR

Ce tour d'horizon rapide sur chacune des 4 régions nous permet de conclure sur des besoins majeurs en terme de réflexion entre les familles d'acteurs concernées, en particulier les responsables de formation initiale et continue et les professionnels du développement local/développement territorial. Cette réflexion pourrait être élargie aux chercheurs et aux employeurs.

A ce jour, il n'existe pas, au niveau national et régional, de lieu suffisamment pérenne, d'observation et de partage de réflexion quant à l'offre de formation dans le domaine de l'aménagement et du développement territorial en lien avec le monde professionnel.

Cette question est apparue essentielle au fil de ce travail d'enquête. Elle se décline de manière différente, selon les régions : ici, une culture du développement ancrée dans le temps et dans l'espace territorial, avec des habitudes à travailler ensemble (un regroupement composé de laboratoires, d'universités et/ou d'écoles, de réseaux de professionnels, d'acteurs du développement) ; Ailleurs, l'absence d'une telle culture.

Si l'un des objectifs de l'enquête était d'identifier les facteurs qui influencent le plus le contenu et la pédagogie des formations, quatre d'entre eux ont émergé au fil de ce travail : le poids du territoire (dans sa dimension culturelle et identitaire), le poids de la dimension européenne et internationale, le poids des disciplines et des corpus scientifiques, les orientations de la recherche.

LE POIDS DU TERRITOIRE

Le territoire (la culture, les acteurs, le paysage....) peut-être un élément déterminant dans les approches développées dans les formations. Il se traduit par le choix de partenaires ou d'espaces particuliers pour des collaborations (territoires urbains, ruraux..). Ces relations

privilégiées posent toutefois la question des « autres territoires » qui n'ont pas l'habitude de faire des démarches vers les milieux académiques ou de la recherche. Il y aurait ainsi des territoires plus ou moins bien dotés en matière d'ingénierie.

LE POIDS DE LA DIMENSION EUROPEENNE ET INTERNATIONALE

En parallèle au développement de la dimension territoriale des formations, il nous est apparu important de rendre compte du développement de stratégies à l'international. Il semble y avoir deux positions parmi les responsables de formation, ceux concernés par cette dimension d'ouverture européenne et/ou internationale et ceux qui l'ignorent.

Pour les responsables de formation rencontrés, concernés par la question de la dimension européenne et internationale, deux stratégies semblent alors s'affirmer. La première position que l'on retrouve notamment en IDF, consiste à s'inscrire dans un « marché » mondial de l'enseignement supérieur, ce qui implique souvent, des transformations profondes dans les organisations, avec des regroupements entre établissements, parfois par fusion (la masse critique invoquée). Pour d'autres, ce mouvement vers l'international est pensé davantage comme une ouverture culturelle et comme une occasion de coopération à des projets de recherche ou de formation avec des « collègues » d'autres pays du monde, du nord ou du sud. Le poids de la dimension internationale est très lié, de fait, à la culture de l'établissement et à sa politique d'image mais elle semble aussi fonction de l'implantation géographique de la structure. En Ile-de-France, l'orientation internationale est fortement revendiquée, par tradition, dans les grandes écoles et universités parisiennes. Qu'en est-il ailleurs ? En Midi-Pyrénées, des points de vue divergents sur l'intérêt de maintenir ou développer l'ouverture internationale, apparaissent notamment lors de débats sur les stages, les ateliers ou les visites de terrain. Par exemple, la question est posée entre enseignants chercheurs sur le maintien ou pas de stages à l'international. Pour les uns, l'accès à un stage à l'international est une expérience riche, à offrir aux étudiants qui le souhaitent. Cette expérience favorise son ouverture d'esprit. Pour d'autres, l'essentiel est d'acquérir une expérience de stage en France, dans un des territoires. Dans quelques formations, notamment dans le cadre de Master pro ou de diplômes d'ingénieur, l'orientation est de favoriser la maîtrise d'une autre langue (l'anglais le plus souvent) et d'inciter à découvrir ce qui se passe ailleurs, dans d'autres pays. En ce qui concerne l'offre de pratiques professionnalisantes (terrains pour les ateliers de projet ou les groupes de travail), le choix peut être fait d'alterner entre pratiques de proximité (terrains proches de l'université ou de l'école) et pratiques d'échanges avec d'autres pays (visites d'une ville européenne, participation à un atelier international). Exemples du Master Urbanisme de Sc Po ou de l'école d'agronomie (ISARA) sur Rhône-Alpes ou du mastère Spécialisé d'AgroParisTech en Auvergne.

L'enquête menée sur Midi-Pyrénées nous fait remonter ce facteur d'influence et non des moindres, d'ancrage disciplinaire et de corpus scientifique, dans un contexte de diversification de l'offre de formation. Elle nous fait prendre conscience d'une transformation profonde par rapport à une tradition revendiquée de l'interdisciplinarité ou pluridisciplinarité, position qui avait été construite en France, depuis 30/40 ans, dans les formations en urbanisme et développement local.

Dans un contexte (qui pourrait être variable selon les régions?) d'accroissement ou au contraire de réduction de l'offre de formation, les formations qui se développent ou qui résistent au temps sont-elles ancrées davantage dans telles disciplines du savoir plutôt que dans telles autres? Assiste t'on à un nouveau partage des rôles entre formations généralistes et spécialistes, ces dernières occupant de plus en plus une place centrale? S'oriente t'on vers un nouveau rééquilibrage entre formations SHS et sciences de l'ingénieur? entre SHS et sciences du vivant ou voire sciences dures? A l'intérieur des SHS, assiste t'on à une recomposition du paysage en faveur de disciplines académiques traditionnellement à visée professionnelle (montée en puissance du droit, de l'économie, des sciences de gestion, des sciences politiques)? A l'intérieur de disciplines SHS, assiste t'on à une coupure entre branches très académiques et d'autres davantage orientées vers le monde professionnel (sociologie urbaine, anthropologie, géographie humaine..), etc..

Toutes ces recompositions à l'oeuvre, qu'il s'agirait d'approfondir, ont un impact déterminant sur les métiers. Forme t'on au développement local/développement territorial dans des formations majoritairement orientées vers des métiers agro-alimentaires de grandes entreprises ? ou vers des métiers de gestion et d'administration dans des collectivités territoriales ? ou vers des métiers de la recherche dans des laboratoires publics d'excellence ou dans des directions recherche et développement de grandes entreprises ? ou vers des métiers de conseil (micro entreprise individuelle, PME en aménagement/Développement territorial ou grand cabinet d'audit), etc...

LES ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE : VERS UN AUTRE TYPE DE RECHERCHE ?

L'enquête s'est intéressée, même si l'entrée principale choisie était la formation, aux nouvelles pratiques de recherche et aux postures défendues par certains laboratoires qui invitent à repenser les liens entre recherche et formation. Selon cette orientation, on s'acheminerait vers un autre type de recherche avec la montée en puissance de recherches liées à l'action : développement de « recherche-action », « recherche-accompagnement », « recherche collaborative », « recherche-intervention », etc. Quel sens attribuer à ces notions ? et comment interpréter un tel développement ?

Dans le cadre de ce travail, il ne nous a pas été possible d'aller au-delà d'un questionnement sur l'ampleur des évolutions dans la recherche (objets, postures, échelles). Mais si un lieu

d'échange avec les responsables de formation était créé, il pourrait être élargi aux chercheurs qui s'investissent depuis longtemps ou plus récemment, sur le champ du développement local et territorial et qui en mesurent les enjeux.

LE POIDS DES OUTILS ET/OU MODALITES POUR SUIVRE ET DEVELOPPER LES RELATIONS ENTRE MILIEUX DE L'ENSEIGNEMENT ET MILIEUX PROFESSIONNELS

L'enquête a mis en évidence le développement de relations contractuelles (conventions, contrats) entre les deux milieux académiques et professionnels, ce qui permet de poser un cadre juridique pour ces nouvelles relations de partenariat. L'enquête nous a aussi montré le développement de dispositifs de suivi de l'insertion des étudiants, même si les solutions adoptées sont très inégales d'un établissement à l'autre (caractère formel ou informel). Toutefois, nombreux sont les responsables de formation qui soulignent les difficultés de mise en oeuvre de ces outils et leur pérennité dans le temps.

Annexes

- Annexe 1 : Liste des formations enquêtées
- Annexe 2 : Guide d'entretien en Ile-de-France, Auvergne, Rhône-Alpes
- -Annexe 3 : Guide d'entretien en Midi-Pyrénées
- Annexe 4 : Listes des entretiens
- Annexe 5 : Liste des références bibliographiques

Annexe 1 : Liste des formations enquêtées

Au total, une trentaine de responsables de formation et plus précisément 27 diplômes (avec plusieurs spécialités) sur les 4 régions : 1 DUT, 6 Licences, 14 Master ; 4 Mastères et diplômes d'ingénieur ; 2 autres titres. Les entretiens ont été menés dans 6 écoles d'ingénieurs (1 en IDF, 2 en Rhône-Alpes, 2 en Auvergne et 1 en Midi-Pyrénées) et dans 15 universités, en intégrant les deux IEP (7 universités en IDF, 2 en Rhône-Alpes, 1 en Auvergne, 5 en Midi-Pyrénées). Enfin, sur Rhône-Alpes, deux autres organismes de formation ont été enquêtés : Ciedel et Crdr.

Entretiens par type de structure	lle de France	Auvergne	Rhône-Alpes	Midi-Pyrénées
Ecole d'ingénieur	AgroParisTech	AgroParis Tech VetAgro Sup	ISARA ENTPE	Purpan
Université	Paris 8 Vincennes St- Denis Paris 10 Ouest Nanterre la Défense Paris 12, UPEC Paris 13 Nord Evry-Val-d'Essonne IUT Paris Descartes	Université Blaise Pascal	Université Joseph Fourier (IGA, Grenoble) Université Jean Monet (St-Etienne)	UT2 Mirail (département de géographie, de sociologie et de sciences économiques) UT3 Paul Sabatier Centre universitaire Champollion Albi IUT Figeac
Autre organisme de formation	IEP Paris (sciences Po)		Ciedel Crdr	IEP Toulouse
Total	8	3	6	6

Entretiens	lle de France	Auvergne	Rhône-Alpes	Midi-Pyrénées
par type de formation				
DUT				DUT Carrières sociales – Option animation sociale et socio-culturelle
Licence	Licence pro intervention sociale, spécialité développement social et socio-culturel local (IUT Paris Descartes)		Licence professionnelle Patrimoines des XX et XXIèmes siècles (Jean Monet, St Etienne)	Licence Pro « Entreprises et développement local » à Foix Licence Pro « Gestion, animation des espaces montagnards et pastoraux », UTM/ENFA à Foix Licence Pro « Agent de développement culturel en milieu rural » à Albi Licence Pro « Métiers de l'administration territoriale » à Toulouse
Master	Master urbanisme (Sciences Po Paris) Master pro 1 Expertise, concertation et communication en environnement (Paris 8 Vincennes St-Denis) Master pro Géopolitique locale, aménagement, gestion et enjeux de territoires (Paris 8 Vincennes St- Denis) Master pro SHS en sciences de l'éducation : Cadres d'intervention en terrains sensibles (Paris Ouest Nanterre La Défense).	Master développement des territoires et nouvelles ruralités (cohabilité UBP, UdA, VetAgro Sup) spécialités Territoires, acteurs, modélisation et Dynamique territoriale et aménagement rural	Master Science du territoire, mention Ingénierie du développement territorial (UJF, Grenoble)	Master 1 et 2 « Politiques environnemental es et pratiques sociales » (PEPS), Département de sociologie/anthro pologie – UTM Master 2 ADEN, Spécialité « Ingénierie du développement dans les villes petites et moyennes », CUJC Master 2 ADEN, Spécialité « Gestion de l'environnement et valorisation des ressources

	Master stratégies			territoriales »
	territoriales et politiques publiques : parcours développement des territoires (Paris 12 UPEC)			Master 1 et 2 « Villes et Territoires » Master 1 et 2 Développement
	Master 2 Conseil aux CT en matière de politiques de développement durable (Paris 13 Nord)			des territoires ruraux : acteurs, stratégies, ingénierie
	Master ingénierie des projets de développement social urbain et de développement durable (Evry-Val-d'Essonne)			
	Master développement durable et aménagement intégré des territoires, parcours DAIT (AgroParisTech)			
Mastère spécialisé et diplôme d'ingénieurs		Mastère spécialisé Action publique pour le développement durable des territoires et de l'agriculture (AgroParisTech)	Diplôme d'ingénieur de l'ENTPE, Voie d'approfondissement Aménagement et politiques urbaines Diplôme d'ingénieur en	
		Diplôme d'ingénieur agronome (VetAgro Sup) options Ingénierie du développement territorial et Agriculture, environnement, territoire	agriculture, Domaine d'approfondissement Développement des territoires ruraux et gestion de projets (ISARA)	
Titre de niveau l (équivalent Master)			Expert en ingénierie de développement local (Ciedel)	
Formation continue			Crdr - Entretiens employeurs (Lyon + Roche La Molière)	

Annexe 2 : Guide d'entretien en Ile-de-France, Auvergne et Rhône-Alpes

Recherche action de la Plate-forme des métiers du développement territorial : Groupes Ile-de-France, Rhône-Alpes et Auvergne

Enquête qualitative sur les formations

au développement local et/ou développement territorial

GUIDE D'ENTRETIEN - 23/11/12

Objectifs : alimenter le volet rétrospectif et prospectif de la recherche action :

- Interroger les évolutions dans l'offre de formation depuis une dizaine d'années ;
- Identifier les facteurs qui ont influencé le plus le contenu et la pédagogie des formations;
- Engager un volet prospectif sur la formation ;

Le guide d'entretien est structuré selon 3 grandes parties :

- **1/ Identité de la formation :** Sens de la formation ; Cultures, savoirs et compétences; Publics et débouchés ;
- **2/Liens avec les milieux professionnels :** Le sens de ces liens ; la place et le poids des milieux professionnels ; Les conditions et les moyens pour tisser ces liens ;
- 3/ Facteurs clés d'évolution et mises en perspective : Vision de l'avenir de cette formation ; Vision de l'avenir de la formation, de la recherche et de la diffusion des savoirs et pratiques professionnelles dans le champ du DT ; Vision des liens avec les milieux professionnels

Durée de l'entretien : 1h30

1/ Identité de la formation : Sens de la formation ; Cultures, savoirs et compétences; Publics et débouchés

- 1) Quel terme convient le mieux pour caractériser votre formation? développement local? développement territorial? Ingénierie territoriale? un autre terme en rapport avec le développement des territoires? A partir du terme que vous avez choisi, pouvez-vous nous préciser votre conception du développement local ou développement territorial ou ingénierie territoriale? (Relance: A quoi faites vous référence: à des valeurs historiques du DL? à une culture ou à des compétences d'ingénieur? etc....)
- 2) En quelques mots, pouvez-vous nous dire le contexte de création de la formation ? Y a t'il eu une évolution des intitulés depuis cette création ?
- 3) Y a t'il eu dans l'histoire de cette formation, une (ou des) modification(s) importante(s) de la maquette ? Si oui, qu'est-ce qui a motivé ces évolutions ? (Relance : en prenant appui sur des résultats de recherche ? sur des remontées de terrain ? en appliquant de nouvelles normes ? suite à de nouvelles contraintes, etc.)
- 4) Quels sont aujourd'hui, les principaux publics de la formation (Formation Initiale/Formation Continue) ? Quelles sont les principales origines géographiques de ces publics ?

(Relance: recrutez-vous en milieu urbain, en milieu rural en IDF? recherche d'étudiants résidents d'autres pays?)

5) Quels sont les principaux débouchés ? Si vous formez des professionnels, pouvez-vous nous préciser lesquels ? Quelles catégories ?

(Relance: en référence au découpage RNCP (en lien avec les 7 fiches ROME): K 1404, mise en oeuvre et pilotage de la politique des pouvoirs publics; K 1401, Conception et pilotage de la politique des pouvoirs publics; K 1802, Développement local; K 2401, Recherche en sciences de l'homme et de la société; M 1403, Etudes et prospectives socio-économiques; E 1103, Communication; A 1303, Ingénierie en agriculture et environnement naturel)

OU bien des professionnels selon un découpage par grands secteurs d'intervention : Développement économique, Développement social et culturel, transports, aménagement urbain, logement, environnement, tourisme, SIG, participation...

OU autre logique de découpage des catégories de professionnels....

- 6) Votre formation a t'elle une ou des filiations disciplinaires fortes ? si oui, lesquelles ? ou une filiation forte avec un champ de pratiques professionnelles ? si oui, lesquelles ?
- 7) Considérez-vous que votre formation est plutôt une formation généraliste ou sectorielle ?
- 8) Quels sont actuellement la place et le poids des savoirs académiques que vous souhaitez transmettre par rapport aux compétences, liées à un champ de pratiques professionnelles? (Relance: l'estimation de la place et du poids pourra être prise en compte par les indicateurs: nombre de crédits et volumes horaires: par ex: 80% de crédits pour des cours magistraux ou séminaires portant sur des disciplines académiques vs 20% d'autres crédits: Ateliers de projet, stages, visites de sites..)
- 9) Votre formation est-elle tirée davantage par le niveau local, national ou international ?(Relance : A préciser le niveau d'intensité de l'une ou l'autre approche) ?
- 10) Mobilisez vous fortement ou faiblement les nouvelles technologies dans la formation ? Et comment ?

II/ Liens avec les milieux professionnels: Le sens de ces liens; La place et le poids des milieux professionnels dans le projet pédagogique; Les conditions et les moyens pour tisser ces liens.

11) Quels sont actuellement la place et le poids des milieux professionnels dans le projet pédagogique? Relance: l'estimation de cette place et de ce poids peut être prise en compte par les indicateurs suivants: «co-création des cursus et des contenus pédagogiques », « co-validation des diplômes », « présence de professionnels dans le conseil de suivi ou conseil scientifique ». Par contre, l'affaiblissement du poids peut être perçu dans le cas où les professionnels sont de simples prestataires extérieurs de services: la nature des postes occupés peut être aussi un indicateur de ce poids et de la solidité de leur recrutement (par exemple, postes de professeurs associés PAST ou IGE/IGR issus des milieux professionnels; OU postes de maîtres de conférences, postes de professeurs, de maîtres assistants)

12) Quels sont actuellement, la place et le poids des pratiques professionnalisantes ?

(Relance: par pratiques professionnalisantes, nous pensons à : atelier de diagnostic, atelier de projet, stages, sorties sur le terrain, interventions, mémoire de Master ou thèse de doctorat en lien avec les milieux professionnels, projet contractualisé dans le cadre d'une junior entreprise.....)

13) Quels sont actuellement la place et le poids des stages dans le projet pédagogique? (Relance: l'estimation de la place et du poids des stages peut être pris en compte par les indicateurs: nombre de crédits, durée du stage, moyens pour le suivi et tutorat);

III/ Facteurs clés d'évolution et mises en perspective : vision de l'avenir de cette formation ; Vision de l'avenir de la formation, de la recherche et de la diffusion des savoirs et pratiques professionnelles dans le champ du DT ; vision des liens avec les milieux professionnels

- 14) Pour vous, quels sont les facteurs qui ont influencé le plus, le contenu et la pédagogie de votre formation, ces dernières années? (Relance: évolution des filiations ou dominantes disciplinaires; Implantation socio-spatiale; Cohabilitation de diplômes avec des pratiques inter-établissements; Développement du rôle de la Recherche et Développement; Prise en compte de la dimension européenne ou internationale; Développement des NTIC (nouvelles technologies de l'information communication); Renforcement des liens des Universités ou des Ecoles supérieures avec les acteurs professionnels et/ou publics);
- 15) Et demain, quels sont, d'après vous, les facteurs qui vont influencer le plus?
- 16) Quelles sont les contraintes qui pèsent le plus, sur le contenu et la pédagogie de la formation? (Relance: les aspects matériels; les réorganisations internes, les systèmes d'évaluation...)
- 17) Et demain?
- 18) Quels sont les effets attendus, directs ou indirects, de la formation?

(Relance: sur des dynamiques territoriales; sur des liens entre territoires (intégration ou fragmentation territoriale; urbain/ périurbain/ rural): sur les cultures et identités professionnelles des métiers concernés; sur les réseaux d'acteurs académiques et de la recherche en lien avec des acteurs territoriaux, inter-territoriaux et transnationaux; sur les liens Universités/ territoires;...)

- 19) Avez-vous des pistes à nous formuler pour la formation supérieure, la recherche et la circulation/diffusion des savoirs et des pratiques professionnelles, dans les années à venir ?
- 20) Quelles interactions devrait-on établir (ou renforcer) entre formation diplômante et non diplômante ?
- 21) Pourquoi vous êtes vous impliqué dans une formation comme celle-ci? Est-ce valorisant? Est-ce valorisé?
- 22) Pouvez-vous nous citer quelques éléments qui ont été déterminants dans votre parcours professionnel (filiations ou ancrages disciplinaires, forte identité de l'école où vous avez été formé, parcours « typique », diversité des métiers exercés..)

Annexe 3 : Guide d'entretien en Midi-Pyrénées

Recherche action de la Plate-forme des métiers du développement territorial : Groupe Midi-Pyrénées

GUIDE D'ENTRETIEN MIDI-PYRENEES - janvier 2013

Objectifs : alimenter le volet rétrospectif et prospectif de la recherche action

- Interroger les évolutions dans l'offre de formation depuis une dizaine d'années ;
- Identifier les facteurs qui ont influencé le plus les évolutions du contenu et de la pédagogie des formations;
- Engager un volet prospectif sur la formation ; appréhender les perspectives d'évolution du contenu des formations

Le guide d'entretien est structuré selon 3 grandes parties :

- 1/ Identité de la formation : Sens de la formation ; Cultures, savoirs et compétences; Publics et débouchés ;
- 2/ Modes d'apprentissage et liens avec les milieux professionnels ;
- 3/ Facteurs clés d'évolution et mises en perspective

Ce guide d'entretien est largement inspiré du guide élaboré par les autres régions mais il a été légèrement modifié par l'ajout ou la reformulation de questions.

Durée de l'entretien : 1h30

Introduction:

Pouvez-vous me dire quel est votre poste/fonction? Quel métier pensez-vous former à travers cette formation? Quel est leur lien pour vous au développement territorial ou local?

1/ Identité de la formation : sens de la formation ; cultures, savoirs et compétences; publics et débouchés

- 1) Dans quel champ de référence, domaine principal inscrivez-vous votre formation (*par exemple, développement territorial, aménagement, planification...urbanisme*)? Quelles notions y associez-vous? Comment justifiez-vous ce choix?
- 2) Diriez-vous qu'actuellement, votre formation a plutôt une orientation « académique » ou « professionnalisante » ? Pourquoi ? Comment définissez-vous l'orientation académique et l'orientation professionnalisante (quels traits caractéristiques) ?
- **2bis)** Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, dans les années à venir ? Vers un renforcement de l'orientation « académique » ou « professionnalisante » ?
- 3) Votre formation a-t-elle une ou des filiations disciplinaires fortes ? si oui, lesquelles ? Quels sont les liens avec les équipes de recherche (*lesquelles et modes d'articulation*) ? **3bis)** Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, dans les années à venir ? Pourquoi ? (Vers un renforcement disciplinaire ? lequel ?)
- 4) Quelles sont les échelles territoriales privilégiées dans la formation ? Des évolutions sontelles pressenties sur ce point ? Pourquoi ?
- 5) Comment caractérisez-vous actuellement la prise en compte dans votre formation des territoires urbains, péri-urbains ou ruraux ?

(Relance : à préciser la nature des liens et le niveau d'intensité de l'approche urbaine et/ou et/ou péri-urbaine et/ou rurale)

5bis) Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, dans les années à venir ? Vers un renforcement de l'approche urbaine ou péri-urbaine ou rurale du développement territorial ? Pourquoi ?

- 6) Considérez-vous que votre formation est plutôt une formation généraliste ou thématique ? **6bis)** Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, dans les années à venir ? Quelles thématiques privilégier ?
- 7) Comment mobilisez-vous les nouvelles technologies (cartographie, SIG, informatique, multimédia..) dans votre formation (dans les enseignements, dans les supports de communication, dans l'animation de la formation)?
- 7 bis) Pour vous, quelle doit être leur place et leur poids, dans les années à venir?

II/ Modes d'apprentissage et liens avec les milieux professionnels

8) Quels sont actuellement la place et le poids des milieux professionnels dans le projet pédagogique?

Relance : l'estimation de cette place et de ce poids peut être prise en compte par les indicateurs suivants : part du volume horaire effectué par des professionnels, co-création des cursus et des contenus pédagogique, co-validation des diplômes, présence de professionnels dans le conseil de suivi ou conseil de perfectionnement... Par contre, l'affaiblissement du poids peut être perçu dans le cas où les professionnels sont de simples prestataires extérieurs de services ; la nature des postes occupés peut être aussi un indicateur de ce poids et de la solidité de leur recrutement (par exemple, postes de professeurs associés PAST ou IGE/IGR issus des milieux professionnels..)
Quelles évolution pressenties dans ce domaine ?

- 9) Quel est le poids des enseignements académiques et des enseignements professionnels dans la formation (en terme de volume horaire, de crédits de formation) ? Dans les enseignements académiques quelle est la place réservée aux professionnels, aux PAST ?
- 10) Quels sont actuellement, la place et le poids des pratiques professionnalisantes ? (Relance : par pratiques professionnalisantes, nous pensons à : atelier de diagnostic, atelier de projet, stages, sorties sur le terrain, interventions, mémoire de Master ou thèse de doctorat en lien avec les milieux professionnels, projet contractualisé dans le cadre d'une junior entreprise......)
 10 bis) Quelles inflexions dans les années à venir ? Pourquoi ?
- 11) Quelle est la place donnée à l'accueil de publics en formation continue, en alternance ? Cela donne-t-il lieu à des dispositifs spécifiques dans l'organisation de la formation ? Quelle évolution de la demande pour des VAE ? Quel accompagnement de ce dispositif ? Ces expériences (FC, VAE..) donnent-elles lieu à de nouveaux liens avec le monde professionnel ?
- 12) Quels sont actuellement la place et le poids des stages dans le projet pédagogique ? Pourquoi ?

(Relance : l'estimation de la place et du poids des stages peut être pris en compte par les indicateurs : nombre de crédits, durée du stage, moyens pour le suivi et tutorat) ;

- **12 bis)** Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, dans les années à venir ? Pourquoi ?
- 13) Quels sont les publics actuels de la formation (leurs formations d'origine, les effectifs depuis 5 ans) ? Quelles évolutions en matière d'origine disciplinaire, de parcours de formation, d'aires de recrutement...

14) Quels sont les débouchés actuels de la formation ? Procédez-vous selon une logique de regroupement des publics? Si oui, laquelle et pour quelles raisons ?

(Relance : logique de regroupement des publics selon le découpage RNCP (en lien avec les 7 fiches ROME) : K 1404, mise en œuvre et pilotage de la politique des pouvoirs publics ; K 1401, Conception et pilotage de la politique des pouvoirs publics ; K 1802, Développement local ; K 2401, Recherche en sciences de l'homme et de la société ; M 1403, Etudes et prospectives socio-économiques ; E 1103, Communication ; A 1303, Ingénierie en agriculture et environnement naturel)

OU bien regroupement selon les grands secteurs d'intervention : Développement économique, Développement social et culturel, transports, aménagement urbain, logement, environnement, tourisme, SIG, participation...

OU autre logique de regroupement

Comment percevez-vous l'évolution des débouchés de la formation ? Quel est le rôle des associations d'anciens étudiants ? Quels liens avec la formation ?

15) Pour vous, dans quel sens doit aller votre formation, en terme de publics et débouchés, dans les années à venir ?

III/ Facteurs clés d'évolution et mises en perspective

16) Pour vous, quels sont les facteurs qui ont influencé le plus, le contenu et la pédagogie de votre formation, ces dernières années ?

(Relance : évolution des filiations ou dominantes disciplinaires ; Implantation socio-spatiale ; Cohabilitation de diplômes avec des pratiques inter-établissements ; Développement du rôle de la Recherche et Développement ; Prise en compte de la dimension européenne ou internationale ; Développement des NTIC (nouvelles technologies de l'information communication) ; Renforcement des liens des Universités ou des Ecoles supérieures avec les acteurs professionnels, ouverture de nouvelles formations..

16 bis) Et demain, quels sont, d'après vous, les facteurs qui vont influencer le plus ? Comment vous organisez-vous pour anticiper les changements pressentis ?

17) Quelles sont les contraintes qui pèsent le plus sur le contenu et la pédagogie de la formation ?

(Relance : les aspects matériels ; les moyens financiers, humains, les réorganisations internes, les systèmes d'évaluation...)

18) Quelles perspectives se dessinent quant à l'évolution de votre offre de formation ? Quelles sont les compétences que vous souhaitez renforcer ? Quels partenariats souhaitez-vous développer ?

Si vous aviez à modifier la maquette de votre formation, est-ce que vous vous appuierez plutôt sur des résultats de travaux de recherche ou plutôt sur des remontées du terrain en lien avec les milieux professionnels ?

- 19) Pourquoi vous êtes-vous impliqué dans une formation comme celle-ci?
- 20) Autre chose à rajouter?

Annexe 4 : Liste des entretiens

Ile-de-France: 8 entretiens

- Eric Canobbio et Emmanuelle Gautier, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, Master de géographie : Master pro 1 Expertise, concertation et communication en environnement
- Laurence Costes, Université d'Evry-Val-d'Essonne : Master ingénierie des projets de développement social urbain et de développement durable
- Bernard Dupuy, IUT Paris Descartes : Licence pro intervention sociale, spécialité développement social et socio-culturel local
- Michel Micheau, Sciences Po Paris: Master urbanisme
- Françoise Navarre, Université Paris Est Créteil (UPEC), Institut d'urbanisme de Paris : Master stratégies territoriales et politiques publiques : parcours développement des territoires
- Philippe Plas, Université Paris 13 Nord : Master 2 Conseil aux collectivités territoriales en matière de politique et de développement durable
- Florence Pinton, AgroParis Tech à Paris : Master développement durable et aménagement intégré des territoires, Parcours DAIT, Développement et Aménagement Intégré des Territoires
- Alain Vulbeau, Université Paris Ouest Nanterre La Défense : Master pro SHS en sciences de l'éducation : Cadres d'intervention en terrains sensibles.

Midi-Pyrénées: 12 entretiens

- Didier Busca, Master 1 et 2 « Politiques Environnementale et Pratiques sociales » Département de Sociologie/Anthropologie,Université Toulouse 2 Le Mirail
- Mariette Sibertin-Blanc, Master 1 et 2 «Aménagement et Projets de Territoires» Département de Géographie, Aménagement et Environnement, Université Toulouse 2 Le Mirail
- Corinne Eychenne, Master 1 et 2 « Développement des territoires ruraux », Département de Géographie, Aménagement et Environnement, Université Toulouse 2 Le Mirail /Ecole Nationale de Formation Agronomique – Toulouse/ INP-ENSAT (Ecole Nationale Supérieure d'Agronomie de Toulouse)
- Fabrice Escaffre, Master 1 et 2 *« Villes et Territoires »* Département de Géographie, Aménagement et Environnement, Université Toulouse 2 Le Mirail
- Sylvie Paradis, Domaine d'approfondissement 5ème année Ecole d'Ingénieur de Purpan (Toulouse), « Stratégies territoriales et actions locales »
- Marc Abadie, 4ième et 5ième années IEP, Parcours « Europe et Territoires », IEP Toulouse
- Mélanie Gambino, Licence Pro « Entreprises rurales et développement local », Département de Géographie, Aménagement et Environnement, Université Toulouse 2 Le Mirail /Ecole Nationale de Formation Agronomique à Toulouse
- Jean-Marc Antoine, Licence Pro « Gestion et animation des espaces montagnards et

- pastoraux », Département de Géographie, Aménagement et Environnement, Université Toulouse 2 Le Mirail /Ecole Nationale de Formation Agronomique àToulouse
- Philippe Roux, Licence Pro « *Métiers de l'Administration Territoriale* », Département Sciences Economiques et Gestion, Université Toulouse 2 Le Mirail
- François Taulelle, Master 2 « *Ingénierie du développement des villes petites et moyennes* » Centre Universitaire Jean-François Champollion Albi (master indifférencié pro/recherche)
- Frédérique Blot, Master 2 « Gestion de l'environnement et Valorisation des Ressources Territoriales » Centre Universitaire Jean-François Champollion - Albi / Département d'Ecologie, Université Toulouse 3 Paul Sabatier
- Stéphanie Lima, Licence Pro mention « Développement et protection du patrimoine culturel », Spécialité « Agent de développement culturel en milieu rural », Centre Universitaire Jean-François Champollion, Albi

Rhône-Alpes: 8 entretiens

- Brigitte Carrier Reynaud et Michel Depeyre, Université Jean Monet à St Etienne : Licence professionnelle Patrimoines des XX et XXIème siècles
- Romain Lajarge, Institut de Géographie Alpine, Université Joseph Fourier à Grenoble : Master Science du territoire, mention Ingénierie du développement territorial
- Bernard Clément, ENTPE à Vaulx-en-velin : Diplôme d'ingénieur, Voie d'approfondissement Aménagement et politiques urbaines
- Jacques Godet, ISARA à Lyon: Diplôme d'ingénieur en agriculture, Domaine d'approfondissement Développement des territoires ruraux et gestion de projets
- Anna-Maria Oliveira et Pascale Vincent, CIEDEL à Lyon : Expert en ingénierie de développement local
- Anne Carton, directrice du Centre régional de Ressources du Développement Rural
- Alain Arnaud, directeur général des services de la commune de Roche la Molière (Loire)
- Pascal Bonnot, directeur de la direction du développement territorial de la ville de Lyon

Auvergne: 5 entretiens

- Armelle Caron, AgroParisTech à Clermont-Ferrand : Master Spécialisé en Action publique pour le développement durable des territoires et de l'agriculture
- Sylvie Lardon : Master Développement territorial et nouvelles ruralité, spécialité Territoires, Acteurs, Modélisation
- Salma Loudiyi, VetAgro Sup à Clermont-Ferrand : diplôme d'ingénieur agronome, option Agriculture, environnement, territoire
- Luc Mazuel, VetAgro Sup à Clermont-Ferrand : diplôme d'ingénieur agronome, option Ingénierie

de développement territorial

- Laurent Rieutort, Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand : Master Développement territorial et nouvelles ruralité, spécialité Dynamique territoriale et aménagement rural

Annexe 5 : Liste des références bibliographiques (à compléter)

Références générales sur les métiers et les formations au développement territorial, développement local/rural, ingénierie territoriale, à l'urbanisme

Ouvrages de référence

Barthe L., Casse M-C, Dascon F., Lagarde S., (2002). Etude des besoins de compétences et de formation des agents de développement local : enquêtes qualitatives dans deux régions françaises (Midi Pyrénées et Aquitaine). Rapport de recherche, programme INTERREG IIC, Toulouse

Barthe L., Casse M-C., Cettolo H., Dascon F., Lagarde S., Paillard D., (2004). *Enquête sur les employeurs des agents de développement local de la région Midi-Pyrénées*, Rapport d'étude commandité par Mairie-Conseils, 116 p.

Barthe L., (2009) Le développement territorial dans les espaces ruraux : un champ professionnel en construction, in Compagnone C., Auricoste C., Lemery B., *Conseil et développement en agriculture : quelles nouvelles pratiques ?* Editions QUAE, Sciences en partage, pp 167-183

Brévan, C., Picard P., (2000). Ville, une nouvelle ambition pour les métiers, La documentation française.

Cayre P., Chambon P., Trognon L., (2013), Former à l'ingénierie territoriale, Presse Universitaire du Québec

Cayre P., (2013), Former au métier, former le métier, la médiation pédagogique pour accompagner la recomposition du métier d'agriculteur, thèse de sociologie, AgroParisTech Janin, C., Grasset E., Lapostolle D., Turquin E. (2011), L'ingénierie, signe de l'intelligence territoriale?, aux Editions Economica, 142 p.s

Lardon, S., (2009). Former des ingénieurs-projets en développement territorial. Un itinéraire méthodologique pour faciliter la participation des acteurs. In Béguin P., Cerf M. (dir.) " Dynamiques des savoirs, dynamiques des changements ", Editions Octarés, Toulouse, p 209-227

L'ingénierie territoriale à l'épreuve des observatoires pyrénéens, L'Harmattan, 308 p.

Articles

Barthe L., (2010), Des communautés rurales aux sociétés locales apprenantes, *Territoires 2040*, *Revue d'études et de prospective*, La documentation française, N°1

Auricoste, C., Albaladejo, C., Barthe, L., Couix, N., Duvernoy, I., Girard, N., Gross, H., Labatut, J., Lenormand, P., (2011), Accompagner l'activité agricole dans les territoires : au carrefour entre le développement sectoriel et le développement territorial, *Cahiers Agricultures*, Volume 20, N°5, pp 395-399.

Cayre P., 2010. Former au métier, former le métier, le cas de l'enseignement agricole pour accompagner le changement, *Education Permanente*, 185-2010-4.

Jeannot, G. (2005)Les métiers flous du développement rural » dans *Sociologie du travail*, vol 47, n° 1, p. 1-19

Trognon L., et alii., (2012), Productions, gouvernance et ingénierie territoriales, Principaux enseignements du programme PSDR en Auvergne 2007-2011, *Revue d'Auvergne*.

Trognon L., Bergeron J., Cayre P., Kirchner J., 2012b, Pour un nouveau regard sur les compétences en ingénierie territoriale, *Revue d'Auvergne*, N°602-603, pp. 355-366

INRA de Toulouse, (2004), La transformation des métiers du développement rural en France et en Argentine. *Les cahiers de médiation* Publication de l'INRA de Toulouse, département SAD. Février 2004.

Communications ou Actes de colloques

Mercier (2013), Synthèse Atelier international sur les métiers et les pratiques du développement territorial intégré à l'Université du Québec en Outaouais à Gatineau, Québec.

Barthe L., Lagarde S., (2007). La faible densité à l'épreuve de l'ingénierie du développement territorial : des approches contrastées de la fonction d'animation territoriale en Ariège et en Aveyron. In Actes du colloque franco-espagnol de géographie rurale « *Habiter et vivre dans les campagnes de faible densité* », Foix, septembre 2004, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, pp 283-303.

Guides de niveau national, sur les formations

Guide des formations au développement local (1994), réalisé par l'Adels et par le Centre Inffo, publié par la revue Territoires et le Centre Inffo (170 fiches répertoriées).

Guide des formations en urbanisme, aménagement de la ville et du territoire (1997), sous la direction d'Alain Bourdin, publié par la revue Urbanisme, aux Editions Descartes et cie (200 formations répertoriées).

Répertoire des formations aux métiers de la ville (2001), par la revue Urbanisme et la Délégation Interministérielle à la Ville *(300 formations répertoriées)*.

Guide des formations aux métiers du développement territorial (2003), par la Plateforme des métiers du Développement territorial, avec l'appui de l'AFPA et d'ETD (65 fiches présentées).

Guides ou enquêtes de niveau régional, sur les formations

Ile-de-France

Réseau rural et périurbain Ile-de-France, Bergerie Nationale (2012) "Enquête sur les formations supérieures franciliennes en lien avec l'animation et le développement local des territoires ». Synthèse et Compte rendu du colloque de restitution « Développement local, compétences et formation », IDF, juillet 2012.

Plateforme des Métiers du développement territorial (2011),« Enquête auprès des professionnels du Développement social urbain « Quels métiers ? Quelles formations ? Quelles perspectives ? », une enquête menée en IDF par des étudiants du Master ingénierie des projets de développement social urbain et de développement durable de l'université d'Evry-Val-d'Essonne, pour la recherche action de la plateforme (publiée dans la partie II du rapport de la recherche action consacrée à la formation).

Rhône-Alpes

Une liste (2012), de plus de 100 formations en développement territorial, sur Rhône-Alpes : accessible sur le site OBster

Sites internet

Sites de la plateforme métiers

- -http://www.plateforme-metiers-dvt.org
- -http://www.unadel.asso.fr
- http://www.congres-developpeurs-territoriaux.fr/pfmet

sur Rhône-Alpes

Observatoire des Stages en développement Territorial (ObSTer) : initié en 2007 dans le cadre du Schéma Régional Enseignement Supérieur Recherche 2007-2010

http://www.territoires.rhonealpes.fr/?rubrique1878

http://uniter.rhonealpes.fr/spip.php?rubrique67

sur l'Ile-de-France

Réseau rural et périurbain Ile-de-France :

http://www.reseaurural.fr/region/réseau-rural-et-périurbain-en-ile-de-france

sur l'Auvergne

https://psdr-auvergne.cemagref.fr/extranet/test-pages-projets/publications ingeterr/