

La professionnalisation des formations universitaires : le sens du problème

Jean-François GUILLAUME, Professeur, Institut des Sciences Humaines et Sociales, Université de Liège (Belgique)

Preliminaires

Le texte qui suit prend appui sur une contribution présentée lors de la Session régionale sur la professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur, organisée par l'Université d'Abomey-Calavi et soutenue par l'ARES-CCD, en mars 2015. Les réflexions qui y sont proposées s'appuient sur une expérience personnelle, de quelque vingt années, nourrie d'une participation soutenue dans les dispositifs de réforme pédagogique mis en place au sein de mon institution d'appartenance, d'une gestion d'un segment professionnel relié à une filière de formation non professionnelle¹, d'une coordination de programmes de coopération universitaire au développement orientés vers l'amélioration des dispositifs de formation dans les institutions partenaires (Université d'Abomey Calavi, Bénin ; Université de Ouagadougou, Burkina Faso ; Université d'Etat d'Haïti ; Université Mohamed Premier, Oujda, Maroc)².

1.- Le contexte d'émergence de l'injonction de « professionnalisation »

Le projet de professionnalisation des formations universitaires peut réjouir, inquiéter ou exaspérer les enseignants-chercheurs dont le cadre de travail a été considérablement réformé au cours des dernières années.

1.1.- Les accords de Bologne et la réforme LMD

Dans les universités de Belgique francophone, la réorganisation des cursus impulsée par les accords de Bologne a débuté en 2003 : pour chacune des filières, il s'agissait alors de réorganiser des cursus sur la base de bacheliers d'une durée de 3 ans et de masters d'une durée de 2 ans. Grosso modo, les accords de Bologne ont contribué à un allongement de la période de formation intra muros : l'année supplémentaire a généralement été dédiée à un ajout ou à un complément de tâches académiques « classiques » telles que des cours, des séminaires ou des travaux personnels. Parfois, des stages se sont glissés dans le cours de master, en dernière année. En d'autres termes, la réforme de Bologne a

¹ Depuis 1998, j'assure la coordination et l'animation de la formation en didactique des sciences sociales. Cette formation débouche sur le titre d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), titre requis pour une désignation dans l'enseignement secondaire. Cette formation est intégrée dans le programme d'un master en sociologie (120 crédits) et d'un master en anthropologie (120 crédits). Ces deux programmes n'ont, pour leur part, aucune visée professionnelle, au contraire de ce segment relativement circonscrit (30 crédits sur le total de 120).

² Ces différents programmes s'inscrivaient et s'inscrivent dans le cadre de programmes de coopération universitaire au développement subventionnés par les universités de Belgique francophone et visant à la relance de filières de formation professionnelle (par exemple, la formation des enseignants du secondaire au Bénin) ou à leur consolidation (par exemple, la création de supports de cours à destination d'étudiants universitaires au Burkina Faso et à Haïti ; l'amélioration des liens avec le monde du travail dans des filières « professionnalisantes » au Maroc).

donné lieu à une extension des activités pédagogiques habituelles, et non à une réorientation de ces pratiques vers une connexion plus forte avec le monde du travail ou certains secteurs du monde professionnel.

Si des formes de « spécialisation » des formations universitaires préexistaient à la réforme de Bologne (sous l'intitulé de DES), celles-ci ont été réintégrées dans les nouveaux cursus de master. Ainsi, dans les universités de Belgique francophone, la réforme de Bologne aurait contribué à une rationalisation de cette offre abondante – voire pléthorique –, dès lors que les DES devenaient des « finalités spécialisées » et les DEA, des « finalités approfondies », d'un même master.

La réforme de Bologne aurait pu être l'occasion d'une réflexion sur les finalités des formations universitaires et sur la liaison qu'elles entretenaient avec le marché du travail. Cela n'a pas été le cas. Les accords passés entre les universités européennes visaient avant tout à favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, et cette mobilité passait par l'harmonisation des cursus (LMD) et la validation de contenus sur la base d'une norme commune (ECTS ou crédits). Il s'agissait donc de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, au sein duquel les universités devaient jouer un rôle moteur.

1.2.- L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur

Dans les années qui ont suivi, des injonctions complémentaires ont été adressées aux enseignants et aux institutions de formation. La plupart de ces injonctions découlent d'un projet de consolidation de l'espace européen d'enseignement supérieur : accords de Prague en 201 pour définir un cadre de référence pour la qualité de l'enseignement supérieur ; accords de Bergen en 2005 pour identifier les références et les lignes directrices pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur. Avec la création de l'AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur) en Communauté française de Belgique, des évaluations externes ont été menées dans les différents cursus universitaires : ce fut le cas par exemple en 2009 des filières « sociologie » organisées par les universités belges francophones.

Complémentairement à ces évaluations externes, les universités ont développé leur propre service « qualité » et impulsé leur propre calendrier d'évaluation interne. L'insertion professionnelle des diplômés, les relations avec les employeurs et leur consultation sont au cœur de ces dispositifs. Dans le cas plus précis de l'institution et de la filière où j'exerce mes activités, les consultations menées par les évaluateurs externes auprès des différents acteurs concernés par la formation et les analyses des données collectées avaient, entre autres, débouché sur le constat qu'il convenait de renforcer « la place de la pédagogie active et de relativiser le *par cœur* » et « la pratique concrète des disciplines souvent enseignées de manière abstraite et théorique ». Les évaluateurs externes soulignaient également que « l'un des enjeux de la réussite est ainsi de tisser les liens avec les employeurs ».

1.3.- L'ouverture de l'Université sur son environnement

L'affirmation d'une exigence de qualité de l'enseignement et les indicateurs utilisés dans les procédures d'évaluation interne et externe ont contribué à asseoir la nécessité d'une ouverture des formations universitaires sur l'environnement professionnel. Le terme de « professionnalisation » a ainsi émergé, dans un contexte pédagogique qui s'y prêtait bien – du moins dans les intentions. Plus spéci-

fiquement, dans l'institution où j'exerce mes activités, l'Université de Liège, le Conseil d'Administration a adopté en 2007 un paradigme de formation orienté vers le développement de compétences ; en 2011, il s'est agi de formuler des « learning outcomes » ou de « résultats attendus » à l'issue des différents segments de la formation (par exemple, ce qui est attendu de l'étudiant en fin de bachelier en sociologie et anthropologie) et des différents cours (par exemple, ce qui est attendu de l'étudiant à l'issue du cours de Sociologie de l'éducation).

Il me semble donc essentiel de situer le projet de professionnalisation des filières universitaires dans le contexte des réformes qui ont contribué à réorienter et à réorganiser les formations universitaires. La professionnalisation n'est ni la conséquence ni le corolaire de la réforme de Bologne (ou réforme LMD) ; elle doit plutôt être située dans l'orbite de l'injonction de « qualité » qui est adressée aux institutions d'enseignement supérieur. Le développement de procédures et de dispositifs de contrôle de la qualité consacre le primat d'un nouveau mode de régulation des activités d'enseignement, qui s'impose à la fin des années quatre-vingt-dix, où l'évaluation devient un moyen de contrôle des systèmes éducatifs ou un instrument d'*accountability* ; le contrôle central devient « pilotage » et cède la place à une responsabilisation des établissements locaux qui peuvent être amenés à rendre des comptes (Broadfoot, 2000). Il revient ainsi aux responsables des entités de formation de fixer des objectifs, de définir les indicateurs qui permettront de vérifier s'ils sont atteints, de planifier des mesures destinées à améliorer la qualité des interventions.

L'insistance mise sur la professionnalisation doit beaucoup aussi à la contractualisation des relations entre l'étudiant en formation et l'instance en charge de cette formation : l'élaboration de référentiels de compétences et de *learning outcomes*, la publication d'engagements pédagogiques ou de plans de cours, l'inscription dans les règles universitaires d'un droit de recours contre les décisions des jurys d'examen,... ont contribué à la reconnaissance des droits et devoirs des deux parties, et poussent à leur clarification. Dans ce contexte, où la mobilité et la flexibilité des parcours sont autorisées voire encouragées, il devient de plus en plus difficile d'éluder la question des retombées effectives de la formation pour celui qui s'y inscrit.

2.- Une révolution copernicienne ou une inflexion dans les pratiques pédagogiques ?

La professionnalisation des filières universitaires marque-t-elle pour autant une rupture brutale dans les usages universitaires ? Les avis sont contrastés à ce propos. D'une part, certains montrent qu'il n'y a rien de nouveau dans la vocation professionnelle de la formation universitaire (Maillard et Veneau, 2006 ; Wittorski, 2008), partant de l'exemple de la formation en médecine, où les futurs médecins sont confrontés à des situations professionnelles en cours de formation.

D'autre part, l'Université reste relativement distante des lignes directrices tracées à l'échelle européenne dans le domaine de la formation professionnelle. Avec la déclaration de Lisbonne qui a posé le cadre d'une formation tout au long de la vie, et avec le processus de Bruges-Copenhague (2002) qui s'est attelé à une intégration de la formation professionnelle à l'échelle européenne, un pas a été franchi en direction d'un travail d'harmonisation des certifications (European Qualifications Framework, sorte de « monnaie commune » de qualifications et de compétences). Les formations universitaires restent en marge de ce cadre, même si elles ont dû intégrer l'idée de « valorisation des acquis de l'expérience », et surtout en préciser les contours dès lors qu'il s'agit d'admettre dans un pro-

gramme de formation des personnes qui ont accumulé notamment dans leurs engagements professionnels ou des activités qu'ils ont été amenés à exercer, une certaine « expérience » qui ne relèvent pas d'une formation certifiée.

Enfin, il faut tenir compte que dans l'offre de formations professionnelles, d'autres opérateurs sont déjà présents, très actifs et mieux rompus aux exigences de l'exercice. C'est le cas par exemple en Belgique francophone, de Hautes Ecoles qui ont développé une offre (sur)abondante de formations connectées au marché du travail (de niveau bac+3, bac+4 ou bac+5).

Dans la mise en œuvre des politiques éducatives, les universités ne sont donc plus que des acteurs parmi d'autres. La revendication d'une professionnalisation des filières qu'elles organisent s'inscrirait-elle alors dans une stratégie de maintien ou de préservation de la position occupée dans le champ des actions éducatives ? Il se pourrait bien que la diffusion et l'extension d'une nouvelle norme, celle d'une « visée professionnalisante de l'offre de formation » (Wittorski, 2012), conviennent mieux aux uns qu'aux autres, et que certains y voient une opportunité pour (re)prendre pied dans un marché de plus en plus concurrentiel, alors que d'autres dénoncent la soumission de l'Université aux diktats du marché et l'instrumentalisation des savoirs ou haussent les épaules devant une mode pédagogique qui finira bien par passer. Une chose est sûre en tout cas : le fossé se creuse entre ceux qui estiment qu'il est « dans la nature de l'université de construire de la professionnalité » (Aghulon et al., 2012 : 17) et ceux qui refusent toute forme d'allégeance de la formation aux exigences du marché.

3.- Formations professionnelles et formations professionnalisantes

Le débat est bien encombrant lorsqu'il s'agit d'inventorier les différents modèles qui inspirent actuellement l'organisation des cursus universitaires. Certains estiment ainsi nécessaire de ne pas confondre « formation professionnelle » et « formation professionnalisante » (Sonntag, 2007). Mais faut-il pour autant hiérarchiser ces deux modalités, comme le suggère Wittorski (2012) ?

Une formation professionnelle, écrit-il, forme son public aux outils, méthodes, techniques utiles pour agir : le formateur a pour tâche de proposer des situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques permettant aux stagiaires de déterminer progressivement les savoirs mais également les méthodes de travail permettant de traiter efficacement les situations professionnelles qui leur seront proposées dans l'exercice ordinaire de leur activité à venir. Prédominant ici des savoirs d'action ou pratiques, des façons de faire jugés efficaces. Le critère de validation des façons de faire est donc celui de l'efficacité de l'action.

Dans une formation professionnalisante, la maîtrise des outils et techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier se double d'une appropriation des conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel. L'enjeu de la formation résiderait alors dans un processus de construction identitaire, d'un rapport au métier en lien avec l'identité collective. Cette affiliation identitaire ne peut se faire sans la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les bonnes pratiques. Mais, estime Wittorski (2012), les groupes professionnels ont souvent du mal à exister et à faire entendre une voix homogène et jugée légitime aux yeux des membres de la profession et des institutions employeurs : il cite à ce propos l'exemple des enseignants et des travailleurs sociaux). Dans ce cas, la formation proposée relève souvent da-

vantage d'une formation professionnelle qui ne fait pas d'ailleurs l'objet d'une reconnaissance évidente et univoque par les milieux professionnels.

Dans les formations professionnalisantes, les apprentissages portent sur des savoirs professionnels plutôt que de savoirs d'action : des énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement efficaces mais également légitimes. Le critère de validation est celui de la légitimité de l'action en regard des us et coutumes du groupe professionnel et de l'optimisation de sa reconnaissance sociale.

Dans les lignes qui suivent, je suggérerai une autre catégorisation, où il sera aussi question de formations professionnelles et de formations professionnalisantes, mais où l'accent sera mis sur les modes de connexion de la formation au monde du travail et sur l'attribution des responsabilités dans l'encadrement de cette période de transition vers l'emploi. Les propositions que je formule restent discutables ; il s'agit davantage d'hypothèse de travail qu'il conviendrait de confronter à l'épreuve des faits de façon plus systématique. Et c'est d'ailleurs la finalité de cette contribution aux Actes de la Session régionale de Cotonou.

4.- Quatre grandes orientations pour les formations universitaires

Au sein des différentes universités francophones que j'ai pu fréquenter³, l'organisation du travail pédagogique reste largement imprégnée d'une référence humboldtienne : l'institution universitaire est pensée comme le lieu privilégié de la formation intellectuelle ; elle dispose d'une autonomie dans la conception de ses enseignements et « s'affirme avant tout comme *universitas scientiarum* » (Renaut, 2012). Dans l'organisation du travail, une distinction assez nette sépare les activités de recherche et les tâches pédagogiques, et nous pourrions même convenir qu'un lien hiérarchique les sépare lorsqu'il s'agit de déterminer le type de culture que l'Université doit transmettre : « Haute culture spécialisée, qui correspond prioritairement à la recherche, ou culture moins savante (parce que plus ouverte sur la perspective de la professionnalisation, ou parce que plus générale ?) s'inscrivant davantage dans le cadre d'un enseignement ? » (Renaut, *ibid.*). En outre, les disciplines et les cloisonnements y sont plus fréquents que les démarches interdisciplinaires : la question de l'autonomie, et les réponses qui sont apportées, sont donc déterminantes dans le modèle humboldtien et particulièrement sensibles dans le débat autour de la professionnalisation.

4.1.- Une première orientation : l'élévation morale et/ou intellectuelle

Il n'est guère étonnant que l'Université promotrice d'une culture détachée de toute pression exercée par l'environnement professionnel, ait développé une offre de **formations centrées sur le développement personnel, l'élévation morale et/ou intellectuelle**, l'enrichissement des connaissances ou l'initiation à un domaine de connaissances, et au sein desquelles aucune connexion avec le monde du travail n'est envisagée. Au sein de l'Institut où j'exerce mon activité, c'est le cas d'un master en sociologie et anthropologie (60 crédits) reposant sur une offre de cours généraux dans les deux disciplines. Nous ne comptons que peu d'étudiants dans ce cursus et pour l'essentiel, il s'agit de diplômés

³ Pour rappel, je prends ici appui sur une expérience nourrie d'engagements actifs dans mon institution d'appartenance et de coopérations internationales avec des collègues béninois, burkinabés, haïtiens et marocains.

d'autres filières (assistants sociaux issus de l'enseignement supérieur hors université ; titulaires d'un master universitaire en information et communication, en sciences économiques, en criminologie,...) et dont certains sont insérés dans le monde du travail. Le master en sociologie-anthropologie n'a toutefois pas été élaboré comme un dispositif de formation continue centré sur l'acquisition de compétences attendues dans le monde du travail. Enfin, pour certains des étudiants qui s'y inscrivent, il s'agirait d'une façon « économique » de clôturer une formation universitaire, puisque la formation peut être suivie en une seule année académique.

Dans ce premier modèle, la question de la responsabilité de l'opérateur de formation dans l'entrée en emploi ne se pose pas, parce qu'elle n'est étrangère au projet éducatif qui inspire l'enseignement.

4.2.- Une deuxième orientation : les formations généralistes

Dans ces **formations généralistes**, l'approche pédagogique est également centrée sur la transmission de connaissances, l'enseignement et l'acquisition d'une posture intellectuelle. Comme dans le premier modèle, la finalité visée est de doter les diplômés d'un patrimoine à visée universelle, toute forme d'utilitarisme étant dénoncée. La formation universitaire doit rester autonome, à l'abri de toute tentation d'en soumettre les contenus et les modalités aux attentes du marché de l'emploi. L'entrée dans le monde du travail n'est donc pas au cœur des préoccupations des concepteurs de ces programmes. La responsabilité des enseignants en charge du programme de formation ne saurait être engagée dans l'insertion professionnelle des diplômés, mais, à la différence de la première orientation, l'Université consacre, à travers le diplôme qu'elle délivre, la maîtrise d'aptitudes générales – certains avanceraient même l'idée de « compétences » générales liées à la maîtrise d'un capital culturel, à la systématisation d'une posture critique, etc.

Ces aptitudes générales sont probablement calquées sur le modèle de l'enseignant-chercheur, modèle présent en filigrane des programmes de formation existants, tant dans les contenus abordés que dans les modalités pédagogiques : on recourt ainsi fréquemment aux séminaires de lecture, aux critiques d'ouvrage, aux exposés personnels ou collectifs, etc. Le « mémoire » de fin d'études reste un exercice académique, sans nécessité de connexion avec une problématique du monde du travail ou de l'environnement social, économique ou politique de l'Université.

C'est donc aux diplômés eux-mêmes, à leur entourage familial ou à d'autres segments du système de formation (par exemple, les formations complémentaires ou continues) que la responsabilité de l'insertion professionnelle est dévolue.

4.3.- Une troisième orientation : les formations professionnelles

Dans les **formations professionnelles**, l'approche pédagogique est centrée sur l'apprentissage, l'expérimentation en situation réelle, le tutorat. La finalité de ces formations est clairement associée à l'intégration dans une communauté de pratiques professionnelles. Il existe une forte connexion entre le titre et la fonction professionnelle : sans ce titre, cette fonction n'est pas accessible. C'est le cas de l'accès à la médecine, à la médecine vétérinaire, à l'enseignement, au notariat, etc.

En outre, au-delà des contenus de la formation exprimés en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, le diplômé est mis en contact avec un code éthique et/ou une déontologie professionnelles (serment d'Hippocrate chez les médecins ; serment de Socrate chez les enseignants de la Commu-

nauté française de Belgique). La responsabilité du processus d'entrée sur le marché de l'emploi est donc « encadrée » par des dispositifs réglementaires et/ou légaux.

4.4.- Une quatrième orientation : les formations professionnalisantes

Les **formations professionnalisantes** émergeraient, en Belgique francophone, de la pression exercée sur les formations généralistes. On pourrait y voir une forme de « conversion disciplinaire » (Maillard, 2006) : « par exemple, des étudiants en biologie pourraient ainsi devenir techniciens de la qualité dans les industries agroalimentaires, ou encore commerciaux en produits pharmaceutiques, voire journalistes scientifiques, ou s'occuper de veille et de communication scientifique, etc. ». Cette « professionnalisation » reposerait alors sur un travail aussi fastidieux que précaire d'un inventaire de fonctions accessibles au détenteur d'un titre universitaire « généraliste ». Or c'est oublier que ceux qui accèdent à la profession ne sont pas nécessairement détenteurs de la certification correspondante. Et à l'inverse, ceux qui sont titulaires d'une certification professionnelle n'exercent pas nécessairement la profession visée (Sarfati, 2012)

Dans ces filières émergentes, l'approche pédagogique reposerait sur un mixte d'enseignement et d'apprentissages pratiques. Bien souvent, le stage y occupe une place centrale, du moins dans les derniers mois de la formation. De nouvelles exigences doivent alors être rencontrées : le suivi et l'accompagnement individuels deviennent prépondérants dès lors qu'il ne s'agit plus d'évaluer des connaissances lors d'une épreuve orale ou écrite, mais d'envisager le déroulement d'une prestation dans un cadre « professionnel » moins stabilisé que pour les formations strictement professionnelles. Les ajustements sont donc nombreux et peuvent générer de l'incertitude et des turbulences de telle sorte qu'en fin de formation, on attendrait du diplômé qu'il maîtrise des compétences déclinables dans plusieurs secteurs d'activité plutôt qu'une maîtrise pratique de savoirs professionnels et de règles éthiques ou déontologiques. Dans ce mouvement de rapprochement des opérateurs de formation universitaire et de représentants des employeurs (secteur privé et secteur public), les contenus de formation ne sont pas toujours systématiquement révisés, même si des professionnels sont amenés à intervenir en cours de formation initiale.

La responsabilité de l'entrée sur le marché de l'emploi pourrait être partagée ou négociée, si l'on considère que les stages pratiques constituent une opportunité pour le diplômé et que ces stages sont stabilisés au travers de conventions entre l'Université et l'institution qui héberge le stage, ainsi que de contrats qui précisent les tâches assignées ou attendues des trois parties engagées dans la convention, l'étudiant, le professionnel qui l'accueille et le membre du personnel de l'institution universitaire qui l'encadre.

4.5.- Ce qui distingue les formations professionnelles et les formations professionnalisantes

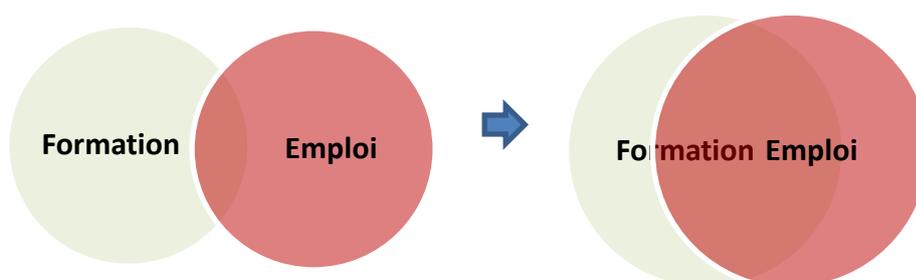
La différence entre les formations « professionnelles » et les formations « professionnalisantes » résiderait, selon moi, dans le statut, la portée et la précision du référentiel des compétences attendues en fin de formation.

Dans les formations professionnelles, ce référentiel est institutionnalisé, codifié et approuvé par les représentants du secteur d'emploi au sein duquel le diplômé sera en droit de s'intégrer ; ce référen-

tiel a donc une portée contraignante et est précis, parce qu'il est associé à une fonction professionnelle exercée dans des institutions reconnues et habilitées à héberger cette fonction (par exemple, un hôpital pour un médecin ; un établissement scolaire pour un enseignant ; etc.). Les formations professionnelles peuvent en outre s'appuyer sur un code déontologique : c'est le cas du serment d'Hippocrate pour les médecins, du serment de Socrate pour les enseignants (du moins pour ceux qui sont formés dans les établissements d'enseignement supérieur, hautes écoles et universités, de Belgique francophone). Dans les formations professionnalisantes, ces différents repères ne sont pas ou pas aussi nettement définis : au mieux, ils sont institués, faute d'être institutionnalisés.

5.- Ce que le projet de professionnalisation des filières universitaires implique

Compte tenu des caractéristiques associées aux filières professionnelles, le projet de professionnalisation des filières de formation universitaires ne peut ni ne doit ambitionner de transformer ce qui existe en filières professionnelles. Il serait plus raisonnable de viser l'extension progressive de la zone d'intersection entre le monde de la formation et le monde de l'emploi.



Je me limiterai ici à suggérer un premier inventaire des effets induits par l'extension de cette zone d'intersection ainsi que des opportunités que cette extension offre aux opérateurs de formation.

5.1.- L'expérimentation de compétences et leur validation

Faut-il appréhender l'intersection en termes de contenus ou en termes de processus ? S'agit-il de modifier les pratiques pédagogiques qui ont habituellement cours à l'Université, par exemple en introduisant des conférences, des séminaires ou des cours donnés par des « professionnels » (appellation souvent retenue pour qualifier ceux à qui il fait appel en-dehors de l'Université) ? Le risque serait ici de procéder à une sous-traitance éducative qui peut s'avérer peu productive, ne fût-ce que parce que le « professionnel » auquel il est fait appel est amené à endosser des rôles pour lesquels il n'est ni formé ni habilité. En d'autres termes, c'est à l'Université qu'il revient d'organiser les contenus de la formation. Ce qui ne veut pas dire que l'évaluation de ces contenus doit être réservée aux seuls universitaires. Dès lors que les aptitudes finales attendues des diplômés se veulent plus proches de ce qui est demandé en situation de travail, il serait non seulement heureux mais également nécessaire d'associer des « professionnels » à l'évaluation finale.

Ce faisant, l'intersection est pensée en termes de processus : il s'agit de concevoir, en collaboration étroite avec des représentants du monde professionnel, la façon dont les compétences attendues pourront être expérimentées, évaluées puis corrigées, tant dans les locaux de l'Université que sur les lieux mêmes de l'activité professionnelle visée. Ce n'est donc pas la présence d'un stage qui est déterminante dans une formation professionnalisante, mais bien l'exploitation de l'expérience pratique du stagiaire. Si l'évaluation de l'expérience pratique est mise au cœur même des échanges entre l'opérateur de formation et le lieu de stage, il ne suffit donc pas de faire circuler des acteurs et des idées entre les deux mondes. Il faut aller au-delà de la communication pour poser les bases d'une coopération ou co-opération sur l'une des dimensions constitutives de la professionnalisation : la réflexivité attendue du futur professionnel, sa capacité à analyser de façon rétrospective et lucide les actes qu'il a posés, d'identifier les erreurs commises, de les admettre, d'en comprendre l'origine et de les corriger.

5.2.- La formation de praticiens réflexifs

Les situations d'apprentissage, dans les formations professionnalisantes, doivent obliger l'étudiant à combiner action et réflexion (Wittorski, 2012). Ce qui exige, en retour, que le dispositif d'apprentissage dépasse la linéarité de la séquence enseignement-évaluation, inscrite dans les usages universitaires. La référence au modèle du « praticien réflexif » (Schön, 1994) s'avère ici précieuse pour réorienter les pratiques pédagogiques et concevoir des dispositifs didactiques, parce qu'elle oblige à placer l'expérimentation et l'analyse des résultats de l'expérimentation au cœur du processus d'acquisition de compétences transférables en situation réelle.

Dès lors que l'erreur est placée au cœur même de l'apprentissage « professionnalisant », le dispositif mis en place doit favoriser l'engagement actif de celui qui se forme en le confrontant au risque ou à une probabilité élevée de commettre une erreur. C'est pourquoi il ne paraît pas opportun de limiter l'apprentissage pratique à des stages en milieu réel, parce que les erreurs qui y sont commises sont plus lourdes de conséquences que si elles sont commises dans un cadre plus « protégé », lors de mises en situation construites, planifiées et encadrées dans des travaux pratiques organisés à l'Université. C'est après cette phase d'entraînement et d'exploitation des actes posés, une fois que l'étudiant y aura démontré une capacité réflexive suffisante, qu'il sera possible de le confronter aux exigences du milieu professionnel de référence.

5.3.- L'accompagnement individuel et l'exploitation collective des erreurs constatées

Même si la maîtrise d'aptitudes individuelles est une finalité essentielle des dispositifs professionnalisants, cela ne veut pas dire que l'approche doit reposer sur une forme de coaching ou de tutorat confié à un intervenant, lié à l'Université ou issu du monde professionnel. La formation nous semble devoir intégrer un temps d'accompagnement individuel et un temps d'exploitation collective des essais individuels. C'est à cet exercice que Gaston Bachelard nous conviait, dès 1938 : « *Avouons donc nos sottises pour que notre frère y reconnaisse les siennes et réclamons de lui et l'aveu et le service réciproques* ».

Si l'on accepte la proposition bachelardienne, la conception de dispositifs d'apprentissage novateurs et inédits – parce qu'ils ne sont pas inscrits dans les usages universitaires – qui autorisent et encou-

ragent la réflexion collégiale autour des erreurs commises, est donc une composante fondamentale des formations professionnalisantes.

L'exploitation des « sottises » ou des erreurs constatées lors de prestations individuelles (celles d'étudiants en formation ou celles de professionnels en cours d'activité) doit toutefois être entourée de précautions. Dans les formations que j'anime depuis de nombreuses années, ce ne sont jamais les difficultés ou les problèmes rencontrés par les participants eux-mêmes qui sont exploités, mais c'est l'expérience (souvent malheureuse...) d'un de leurs prédécesseurs qui est livrée à l'analyse. Le dispositif d'apprentissage est donc bien balisé : les problèmes ont été sélectionnés pour leur valeur heuristique ; ils ont été analysés par les membres de l'équipe pédagogique en charge de la formation.

Dans une formation professionnelle ou professionnalisante, le pilotage du dispositif nous paraît relever de la responsabilité du formateur ; elle ne peut reposer sur les intuitions des participants ou sur les demandes, souvent urgentes, des représentants des secteurs professionnels de référence.

5.4.- La formation continue, source de données précieuses pour la formation initiale

La création de dispositifs novateurs et inédits exige une bonne dose d'imagination, ainsi que des contacts soutenus avec les mondes professionnels. C'est à travers ces contacts que le formateur pourra identifier les difficultés qui sont rencontrées en situation de travail, les obstacles qui résistent aux tentatives de changement, les problèmes qui restent sans solution. Une fois identifiés, ces difficultés, obstacles et/ou problèmes pourront alors être apprêtés et mis en forme pour l'apprentissage : c'est là que prend place le travail de transposition didactique, au sens de Verret (1975), et la formulation de situations d'apprentissage basées sur l'élucidation de problèmes issus des mondes professionnels mais aménagés par le formateur. Cet aménagement est requis par la nécessité de confronter le futur professionnel à un problème d'envergure limitée, puis d'étendre progressivement, au fur et à mesure des entraînements successifs, la complexité des problèmes qui lui sont soumis.

Dans le même ordre d'idées, l'efficacité du dispositif de formation initiale serait notablement améliorée s'il pouvait prendre appui sur les apports de la formation continue. Ainsi, il ne serait pas absurde, dans la conception de formations professionnalisantes, de développer préalablement à une offre de formation initiale, un dispositif de formation continue ouvert à des professionnels en fonction. Il s'agirait donc ici non seulement d'agir sur les flux entre opérateurs de formation et professionnels – l'Université ne ferait pas que « fournir » des diplômés aux employeurs –, mais aussi d'extraire des données précieuses pour la formation initiale. La vertu d'un dispositif de formation continue ne réside pas seulement dans la qualité des informations transmises aux professionnels qui s'y inscrivent, dans l'ambition de les « remettre à niveau » ; elle tient aussi à la possibilité offerte par des formateurs universitaires et des praticiens expérimentés d'identifier les problèmes et les questions qui « résistent » aux tentatives d'élucidation ou de changement. La formation continue pourra être l'occasion de diagnostics partagés autour de certains problèmes, et c'est de cette analyse conjointe que pourront être extraits les questions qui devront être abordées en formation initiale.

C'est d'ailleurs une ligne de conduite tracée par le législateur français en 1984 : les opérateurs de formation doivent être à présent capables d'organiser leur offre de formation autour des « besoins » de l'environnement et de leur évolution « prévisible » (article 2 de la loi de janvier 1984 sur les missions du service public d'enseignement supérieur en France, in Maillard, 2006).

5.5.- La nécessité d'examiner les routines professionnelles

Au vu de ce qui précède, on comprend que les contenus et les modalités de la formation professionnalisante doivent être ajustés aux besoins des secteurs d'activités visés. Il serait trop dangereux de les aligner purement et simplement sur les besoins actuels. Les besoins futurs doivent également être appréhendés en formation initiale.

Cette nécessaire projection ou prospective est parfois traduite en termes de développement de compétences généralistes ou génériques, telles que les « soft skills », ou encore de transversabilité et de transférabilité des acquis (Rose, 2012). Pour ma part, l'aptitude essentielle tient à la capacité d'analyser rétrospectivement les actes posés et plus particulièrement, ceux de ces actes qui requièrent finesse et précision. C'est le cas par exemple de la capacité à lire un tableau de données statistiques pour un diplômé en sciences humaines chargé d'accompagner le montage d'un mécanisme d'aide sociale ; la formulation d'une épreuve d'évaluation sous la forme d'un questionnaire à choix multiple pour un enseignant ; etc.

Professionnaliser une formation implique donc d'ajouter aux compétences transversales attendues de tout diplômé universitaire, des aptitudes plus fines liées à la réalisation d'activités faussement simples et faussement anodines aux yeux du professionnel « aguerri ». Ces aptitudes ont souvent en commun d'avoir été acquises au fil de l'expérience pratique, et de s'être consolidées en-dehors de tout étayage théorique. Ce sont des choses qui sont faites intuitivement, répétées puis instituées. La formation initiale doit s'emparer de ce savoir implicite, interroger sa validité et dénouer l'écheveau des raisons avancées par les praticiens pour répéter les gestes « techniques ».

Cet exercice amène donc le formateur, l'étudiant en formation et le professionnel à pratiquer un doute systématique autour des pratiques « professionnelles » routinières. Ce doute doit amener à l'identification et à la formulation des critères les plus pertinents de validation des actes posés. Ainsi, la satisfaction de l'utilisateur ou du client ne dit pas tout sur la qualité de la prestation du professionnel : ce n'est pas parce qu'un élève est satisfait de la note qu'il a obtenue à l'examen de mathématiques que le professeur de mathématiques a fait du bon travail. La recherche de critères de validation des prestations oblige alors à s'accorder sur la norme de référence à l'aune de laquelle la qualité sera évaluée. Nous rappelons ici ce qui est pour nous une différence majeure et fondamentale entre les formations professionnelles et les formations professionnalisantes : si les premières peuvent s'appuyer sur un cadre légal ou sur un code déontologique, les secondes doivent évoluer dans un contexte professionnel moins encadré. Ainsi, la qualité de la prestation du professeur de mathématiques que nous avons évoqué ci-dessus sera jugée, en Communauté française de Belgique, en regard des obligations statutaires que le législateur a définies, en regard aussi du Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement obligatoire (Décret du 24 juillet 1997) et en regard enfin du code déontologique inscrit dans le Serment de Socrate qui a été presté en fin de formation initiale : « Je m'engage à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié ». La satisfaction d'un élève après son examen de mathématiques n'est donc pas le critère le plus pertinent.

En conclusion

Pour conclure, nous voudrions souligner à quel point l'engagement dans un processus de professionnalisation des filières universitaires oblige à emprunter des voies inconnues et à concevoir des dispositifs de formation inédits. Plusieurs écueils doivent être évités et plusieurs tentations, combattues.

Toutes les filières existantes doivent-elles être « professionnalisées » ? Notre réponse s'impose, compte tenu de ce qui précède : non, toutes les filières ne doivent pas être nécessairement professionnalisées. Mais rien n'empêche de s'interroger sur la plus-value des filières « non-professionnalisantes » (premier modèle) pour des professionnels en fonction : ainsi, l'anthropologie, la philosophie,... peuvent doter des professionnels de la santé à affronter autrement l'exercice de leurs activités. Une offre de formation continue peut donc être conçue, construite, testée puis affinée en lien étroit avec celles et ceux qui l'auront suivie. Nous avons souligné le bénéfice indéniable de cette démarche pour les contenus et les modalités de la formation initiale.

Si toutes les filières universitaires ne doivent pas nécessairement être professionnalisées, il faut éviter de susciter des tensions endogènes (entre enseignants actifs dans ces filières) et exogènes (entre filières de formation d'un même domaine) en raison d'un positionnement ambigu. La finalité d'un programme de formation doit être énoncée clairement.

Une chose est sûre en tout cas : la professionnalisation ne saurait être la réponse pédagogique à la massification de l'enseignement supérieur. Les nouvelles exigences induites par l'expérimentation et l'acquisition de compétences transférables dans des milieux professionnels s'accordent en effet très mal de la gestion et de l'encadrement d'effectifs pléthoriques.

La professionnalisation des filières de formation universitaire ne peut pas se limiter à l'introduction de stages. La « stagification » (Guigou, 1975 ; Patroucheva, 2014) n'est pas sans risques : le recours excessif et abusif aux stages peut aboutir à une délégation de l'évaluation des compétences, à une sous-traitance éducative, à l'exploitation d'une main-d'œuvre « bon marché ». Il ne faut pas perdre de vue que le stage n'est qu'une modalité parmi d'autres pour s'approprier des aptitudes pratiques, que le stage n'est pas en soi formateur mais que c'est son exploitation qui est déterminante. Pour être formatif, le stage doit être planifié, préparé, négocié sur des bases collectives (conventions) et sur des bases individuelles (contrats).

Enfin, la création de licences professionnelles dans l'université française est un fait historiquement et socialement situé. La transposition du modèle français dans les contextes éducatifs et économiques d'Afrique de l'Ouest doit être considérée avec beaucoup de prudence. Plusieurs faits nous y incitent en effet. En France, la création de ces licences professionnelles prenaient appui sur des programmes existants, ceux des DESS (diplômes d'études supérieures spécialisées) ; l'environnement local était à la fois structuré et soucieux d'une amélioration de la qualité de la main-d'œuvre ; la formation professionnelle était développée dans d'autres segments du système éducatif et sous différentes formes ; l'Université publique affirmait, dans le champ de la formation supérieure, une position de challenger à l'égard des grandes écoles ; l'Université disposait des ressources techniques et administratives requises par la mise en œuvre de programmes ouverts sur l'environnement professionnel.

Faut-il pour autant décliner l'invitation à professionnaliser la formation universitaire ? Je ne le pense pas. Cette invitation pourrait s'avérer en définitive fructueuse si nous l'abordons avec objectivité et distance ; en d'autres termes, si nous mobilisons nos propres compétences universitaires... « L'esprit scientifique nous interdit d'avoir une opinion sur des questions que nous ne comprenons pas, sur des

questions que nous ne savons pas formuler clairement. **Avant tout, il faut savoir poser des problèmes.** Et quoi qu'on dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce *sens du problème* qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (Bachelard G., op.cit., p.14).

Bibliographie

AGHULON C., CONVERT B., GUGENHEIM F. et S. JAKUBOWSKI, 2012, *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, Paris, L'Harmattan.

BACHELARD G., 1999, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Librairie philosophique Vrin, 1ère édition : 1938, 242-243.

BROADFOOT P., 2000, « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'Etat évaluateur », *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février-mars, 43-55.

GUIGOU J., 1975, « La stagification », *Education permanente*, n°31, 3-25.

MAILLARD D. et P. VENEAU, 2006, « La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, Dossier : Pressions sur l'enseignement supérieur au Nord et au Sud, 95-119.

MAILLARD F. (dir.), 2012, *Former certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Presses Universitaires de Rennes, Collection Des Sociétés.

PATROUCHEVA M., 2014, « La professionnalisation à l'université malade de la *stagification* : à qui profite le stage ? », *Education et socialisation* [En ligne], 35/2014, mis en ligne le 1^{er} avril 2014, consulté le 29 mars 2015. URL : <http://edso.revues.org/719>.

RENAUT A., 2012, *Le modèle humboldtien*, Centre International de Philosophie Politique Appliquée, CIPPA, consulté le 30 mars 2015, <http://cippa.paris-sorbonne.fr/?p=64>.

ROSE J. et F. MAILLARD, 2012, « Penser les diplômés au regard de la vie professionnelle : une nécessité, une gageure ou une opportunité ? », in Maillard F. (dir.), *Former certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômes*, Presses Universitaires de Rennes, Collection Des Sociétés, 77-94.

SCHÖN D., 1994, *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques, Collection Formation des maîtres.

SONNTAG M., 2007, « Les formations d'ingénieurs : des formations professionnelles et professionnalisantes. Orientations, contenus, contextes », *Recherche et formation*, n°55, 11-26.

VERRET M., 1975, *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion.

WITORSKI R., 2008, « Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur », in Hébrard P. et C. Solar (dir.), *Professionnalisation et formation des adultes : une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan, 47-70.

WITORSKI R., 2012, « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités », RIPES, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1.