
Compétences et professionnalisation

La compétence asservit-elle l'Université au monde professionnel, la faisant ainsi renoncer à son idéal pédagogique ?

Nadine Postiaux*, Marc Romainville**

** Université libre de Bruxelles
Bureau d'appui pédagogique en Polytech
50, avenue Fr. Roosevelt CP 165/09
1050 Bruxelles
Belgique
Nadine.Postiaux@ulb.ac.be*

*** Facultés universitaires de Namur
Département éducation & technologie
60, rue de Bruxelles
5000 Namur
Belgique
marc.romainville@fundp.ac.be*

RÉSUMÉ. Le présent article se propose de discuter de manière critique la nouvelle relation entre l'université et le monde professionnel que tendrait à privilégier l'approche par compétences. Cette discussion se réalisera en deux temps. Une première partie théorique aura pour but d'interroger le concept de professionnalisation tel qu'il a été défini par plusieurs auteurs et d'examiner la validité de la critique contemporaine de la professionnalisation des formations universitaires en regard de ces différentes définitions. Ensuite, à la lumière d'une étude récente sur les modalités d'élaboration de référentiels de compétences, une seconde partie, davantage empirique, étudiera l'impact des attentes du secteur professionnel sur ces référentiels, identifiés par d'aucuns comme exemplatifs de ce courant de professionnalisation de l'université.

MOTS-CLÉS : référentiel de compétences, université, professionnalisation

1. Introduction

Une des nombreuses réticences du monde universitaire à l'égard de l'introduction d'une logique de la compétence dans ses programmes a trait au fait que cette logique amplifierait à outrance la professionnalisation des études et éloignerait dès lors la formation universitaire de son idéal, conçu comme une rencontre d'un maître et d'un disciple autour d'un savoir gratuit et en construction.

En effet, l'introduction d'une approche par les compétences suppose que l'on s'intéresse davantage aux situations complexes et situées dans lesquelles les étudiants sont et seront appelés à mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis, ce qui passe entre autres par une prise en compte de leur avenir professionnel. Or cette prise en compte du devenir des étudiants est souvent assimilée à une perte regrettable d'autonomie de la formation universitaire, celle-ci étant jusque-là principalement gérée selon des logiques internes et indépendantes, comme celle des disciplines scientifiques :

Lorsque la formation universitaire vise des compétences, elle s'intéresse ouvertement et sérieusement à la question du destin probable des étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder « aux lois du marché », comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent (Perrenoud, 2005, p.2).

C'est d'ailleurs souvent par amalgame avec son usage dans le monde de l'entreprise que le terme de compétence se retrouve piégé dans le débat de la professionnalisation de l'université où, comme le souligne Roegiers (2001, p.19) « les compétences sont associées à une spécialisation outrancière et prématurée ou encore à la disparition des valeurs comme repère en éducation ».

L'amalgame entre compétence, professionnalisation et régression du modèle classique de la formation universitaire est fréquent et fait souvent office de poncif dans les textes appelant à un sauvetage urgent d'une Université qui serait en péril. Un des derniers avatars de ce type de discours se donne à lire dans l'ouvrage collectif « Refonder l'université » au sous-titre évocateur : « Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ? ». Reprenant et commentant la critique d'une universitaire française ayant décidé d'enseigner désormais aux États-Unis, l'ouvrage sous-entend que la conception traditionnelle de l'enseignement universitaire - que cette enseignante ne pourrait plus rencontrer en France - a été battue en brèche par un trop grand souci de professionnaliser les formations :

« Le savoir universitaire n'est rien s'il ne consiste en l'apprentissage de la critique par le doute, en la compréhension des méthodes et des sources – le contraire d'un savoir clos. A l'université, on n'apprend pas seulement des contenus, mais des formes. Cela implique un engagement humain, une mise à l'épreuve de soi ; d'où la nécessité d'une médiation – le maître qui est lui-même en recherche. » On pourra aisément se gausser de ce genre de témoignage qui décrit l'idéal de l'enseignement universitaire, sur le mode d'une rencontre entre le maître et l'élève, à une époque où le mot d'ordre est la professionnalisation des études (Beaud, Caillé, Encrenaz, Gauchet & Vatin, 2010, p. 46).

Plus loin, le même ouvrage indique qu'un des maux de l'Université actuelle est la co-existence de deux modes de structuration incompatibles :

L'université française est caractérisée par une confusion totale entre la définition des cursus, qui doivent être déterminés par les possibilités de carrière professionnelle des étudiants et les disciplines dont la vocation est celle du développement du savoir (Beaud *et al.*, 2010, p. 173).

Considérée comme un cheval de Troie de la professionnalisation, l'approche par les compétences participerait donc au déclin de ce qui fait la spécificité de la formation universitaire. L'objectif du présent article est de poser un regard critique sur ce lancinant reproche d'un double point de vue permettant, nous semble-t-il, de nuancer davantage le propos et de questionner ce reproche trop souvent présenté sous le mode de l'évidence.

Il s'agira d'abord, sur un plan plus théorique, de préciser ce que l'on entend par professionnalisation, de montrer que plusieurs conceptions de la professionnalisation des formations universitaires coexistent (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Hutmacher, 2001) et d'argumenter enfin que seules certaines d'entre elles pourraient

conduire à l'appauvrissement évoqué ci-dessus. On rappellera d'ailleurs à ce propos que les débats autour de la professionnalisation et de ses méfaits tendent à passer sous silence trois données essentielles. La première est que l'Université était à l'origine éminemment professionnalisante puisque le découpage de ses quatre facultés constitutives a longtemps coïncidé avec la visée de formation professionnelle des clercs et en particulier des professions libérales (droit et médecine) et des professeurs (Renaut, 1995). Le deuxième fait, lui aussi occulté à tort dans ce débat, est que l'on a assisté dans les pays développés à la mise en place progressive de filières d'enseignement supérieur, tantôt en dehors de l'Université et tantôt en son sein, à visée professionnelle explicite en fonction de l'évolution de certains métiers accédant au rang de professions (ingénieur, manager, journaliste...). Enfin, toute approche de la professionnalisation ne devrait pas faire l'impasse sur une troisième donnée centrale, à savoir la massification de l'accès aux études universitaires. Le seul fait d'accueillir une proportion de plus en plus importante de jeunes incite, mécaniquement en quelque sorte, l'Université à s'interroger, d'autant que la crise de l'emploi perdure, sur la capacité qu'auront ultérieurement ces jeunes à s'insérer dans le marché du travail.

Dans une seconde partie davantage empirique, on montrera à partir de l'étude de plusieurs cas portant sur les modalités d'élaboration et d'usage de référentiels de compétences (Postiaux, 2010) que les équipes pédagogiques engagées dans pareil exercice se montrent sensibles à ses dangers potentiels et adoptent plutôt une attitude médiane entre souci de professionnalisation et d'académisation de leurs formations.

Un double processus de professionnalisation

2.1 La professionnalisation d'un métier

L'ancrage du terme de professionnalisation semble être anglo-saxon et date du début du XX^e siècle. Il concerne, dans un premier temps, les professions libérales. La professionnalisation d'un métier se définit selon trois critères : « la spécialisation du savoir, une formation de haut niveau et un idéal de service » (Wittorski, 2008, p.16). Dans le même esprit, Hutmacher (2001, p. 32) définit le terme de profession, auquel accède un métier à la suite de sa professionnalisation, comme « une pratique complexe relativement autonome mais réglée, orientée vers une finalité et fondée sur une grande maîtrise d'un ensemble évolutif de savoirs et de compétences spécialisées de haut niveau qui s'apprennent au cours d'une longue formation initiale et continue ». Dans le même sens, Périsset Bagnoud, Gather Thurler & Barthassat (2006, p. 239) estiment « qu'un métier se développe vers une profession quand il se base sur des savoirs scientifiques de haut niveau, ces savoirs ayant été acquis dans une institution supérieure et/ou académique. Ces savoirs sont actualisés dans la capacité du professionnel à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers. En outre, les professions sont organisées en ordre autonome, autorégulé, fort d'un cadre éthique contrôlé. Elles bénéficient également d'un degré élevé de reconnaissance sociale ».

La professionnalisation désigne donc un processus de complexification d'un métier dont on estime que l'exercice requiert davantage de connaissances et de compétences de haut niveau, celles-ci devant faire l'objet d'un apprentissage spécifique, long et/ou assuré par un palier plus élevé du système éducatif. En ce sens, le fait qu'un programme universitaire soit conçu comme un prérequis indispensable à l'exercice d'un métier signe la professionnalisation de ce dernier. La professionnalisation peut alors être considérée comme un « processus historique par lequel une occupation devient une profession du fait qu'elle se dote d'un cursus universitaire qui transforme des connaissances empiriques acquises par expérience en savoirs scientifiques appris de façon académique et évalués de manière formelle, sinon incontestable » (Brémaud, 2008, p.180).

À suivre cette définition, il ne suffit pas qu'une occupation requiert une formation préalable spécifique pour qu'elle reçoive le statut de profession. Il s'agit de faire ici une distinction importante, que l'on retrouve plus nettement dans la langue anglaise¹, entre *vocational education* et *professional education* (Bourdoncle, 1991; Bourdoncle & Lessard, 2003), à savoir la formation professionnelle à des métiers telle qu'elle existe dans l'enseignement secondaire, d'une part et la formation professionnelle qui prépare à l'exercice d'une profession reconnue, dans des structures qui sont, en très grande majorité, intégrées à l'université, d'autre part.

Comme on peut le constater, le processus de professionnalisation renvoie clairement à l'acquisition de connaissances scientifiques qui dépassent les savoirs d'expérience et qui sont requises par un métier qui se

¹ L'absence de deux mots différents dans la langue française pour qualifier, selon cette distinction, les deux types de formation « professionnelle » contribue sans doute à opacifier une question déjà très chargée idéologiquement.

complexifie. En synthèse, on pourrait dire que le terme de professionnalisation recouvre l'ensemble des processus qui aboutissent à l'identification d'une activité professionnelle déterminée, à sa valorisation sociale et à la formalisation du processus d'apprentissage de haut niveau qui y mène.

Dans ce sens, le processus de professionnalisation est connoté positivement, il est en effet perçu comme la valorisation d'une occupation professionnelle lorsque celle-ci suppose en amont une formation longue, de haut niveau, devant dès lors être assurée par l'enseignement supérieur.

2.2 *La professionnalisation des formations et ses méfaits*

À l'inverse du processus à connotation positive décrit ci-dessus, lorsqu'il est question aujourd'hui de professionnalisation de l'université et de ses dérivés telles que nous les avons évoquées dans l'introduction, le terme est alors davantage utilisé pour désigner un processus, à connotation négative cette fois, rendant l'université plus (trop) perméable aux préoccupations du monde professionnel dans le contenu de ses programmes, voire assujettie aux besoins de l'entreprise. On peut y voir un certain paradoxe. En effet, si, historiquement et formellement, le terme de professionnalisation désigne la formalisation d'un apprentissage de plus en plus abstrait et déconnecté de l'activité, ce qui s'entend communément aujourd'hui est presque de l'ordre inverse, à savoir la prise en compte voire l'ingérence, dans le champ de la formation universitaire, des préoccupations immédiates et opérationnelles du secteur professionnel.

Si l'on se donne la peine d'analyser en détail ce reproche récurrent de trop professionnaliser les formations universitaires, il faut distinguer plusieurs cas de figure. Dans le cas des filières historiquement très professionnalisantes comme le droit ou la médecine, la critique est sans doute sans objet puisque l'on a de tout temps et dès la création des universités estimé que ces formations préparaient à l'exercice de professions bien identifiées. Le reproche semble donc davantage concerner les filières plus générales de l'université, axées sur la transmission d'un savoir gratuit et d'une culture générale et disciplinaire. Ce qui est mis en cause ici est que l'université, à force de trop vouloir centrer ces formations sur les devenirs, par ailleurs divers et incertains, de ces étudiants et sur les demandes spécifiques de leurs futurs employeurs, renoncerait à ses missions premières de formation. La question centrale est donc de savoir si ce double souci entraîne *ipso facto* le renoncement aux finalités universitaires traditionnelles. En réalité, tout dépend de la conception que l'on privilégie de la professionnalisation des formations.

Selon Lessard et Boudoncle (2002), on pourrait définir une formation professionnalisante comme toute formation préparant de manière explicite à l'exercice durable d'une profession organisée et reconnue. Une telle formation, selon eux, comporte les dimensions suivantes : le développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel (savoir-faire) ; l'appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel (savoir) et la socialisation, c'est-à-dire l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel (savoir être).

Ces auteurs ont confronté la notion de formation professionnalisante ainsi définie aux trois modèles d'université qu'ils considèrent comme historiquement les plus importants et les plus influents : l'université libérale, l'université scientifique et l'université de service.

L'université libérale, héritière du modèle médiéval, repose sur deux principes : l'université est un milieu éducatif et l'université est le siège du savoir universel, c'est donc un monde moral et intellectuel. Cette université, pensée pour et par des hommes libérés du travail manuel, ne reconnaît pas la formation professionnelle comme partie prenante de son projet de formation.

Selon le modèle fondateur de l'Université de Berlin tel qu'il a été conçu par Wilhelm Von Humboldt, l'université scientifique est centrée sur la recherche de la vérité, cette vérité ne pouvant s'atteindre que par la recherche libre. La recherche guide et nourrit le projet de formation et à ce titre le chercheur est le plus à même d'enseigner et de choisir ce qui fait enseignement. Dans ce modèle, la formation professionnelle n'est pas rejetée mais elle est conditionnée au développement de l'esprit scientifique. Le projet de formation est celui de l'enseignement « à et par la recherche », l'hypothèse étant que le contact avec les processus mêmes de la recherche constitue un excellent moyen de former un futur professionnel de haut niveau dès lors que les qualités attendues par les uns (les chercheurs) et par les autres (ceux qui sont appelés à exercer une authentique profession) sont identiques ou proches : haut degré de maîtrise scientifique et technique, rigueur, créativité... (Romainville, 2004).

Enfin, l'université de service, telle qu'elle nous vient des États-Unis, est définie comme celle du progrès social et du savoir utile. L'université est au service de la société. La formation professionnelle trouve ici toute sa reconnaissance. Seule l'université est apte à fournir le niveau d'analyse et de critique nécessaire à la formation d'un professionnel capable d'innover et de remettre en question l'existant.

Si l'on adhère, comme les auteurs de l'article, au modèle de l'Université scientifique, on s'aperçoit alors que sa visée fondamentale de formation par le savoir n'est nullement incompatible avec un souci de professionnaliser les formations. Renaut (1995) a bien montré que la conception d'Humboldt, même si elle valorise l'indépendance du savoir, ne rejette pas la prise en compte d'exigences pratiques bien comprises :

La formation de l'homme ne saurait se réduire à l'acquisition d'une quelconque habilité technique sectorielle (d'un savoir faire) : seul pourrait vraiment donner des orientations pratiques, donc proprement « former » un savoir plus englobant, animé par l'idéal de tout dériver d'un principe originel ; or, cet idéal est précisément celui-là même de la science (Renaut, 1995, p. 126).

Il semble donc, pour conclure cette partie théorique, qu'il n'y ait conceptuellement pas d'opposition de principe entre la professionnalisation d'une formation à l'université et l'idéal pédagogique de l'université tel qu'il a été pensé dans son principe fondateur par Humboldt, « apprendre pour et par la science ». Tout au plus, l'université a-t-elle intégré, et c'est bien son rôle depuis sa massification, les difficultés contemporaines d'accès à l'emploi ainsi que l'arrivée de la classe moyenne à l'université dont les attentes par rapport à l'usage du diplôme peuvent être quelque peu différentes de celles des « héritiers ».

Une autre façon de démontrer que le souci de professionnaliser ne conduit pas inexorablement à l'asservissement des formations aux besoins spécifiques du monde professionnel consiste à étudier empiriquement la manière dont les formations clairement professionnalisantes gèrent cette tension. C'est l'objectif de la seconde partie, empirique, de cet article.

3 Quelle professionalisation est-elle en jeu dans l'élaboration de référentiels ?

Les données présentées dans cette seconde partie sont issues d'une recherche plus large qui portait sur les référentiels de compétences (Postiaux, 2010) et sur leur rôle dans le pilotage de formations universitaires.

3.1 Une définition opératoire du processus de professionnalisation d'une formation

Une première étape a été de définir de manière plus précise et plus opératoire le type de filières qui seraient considérées comme professionnalisées. À cette fin, il a été considéré que l'on parlera de professionnaliser une formation universitaire aux deux conditions suivantes. Il faut d'abord que la formation prépare les étudiants à exercer une profession ou un groupe de professions identifiée(s) et reconnue(s) ; complexe(s) et de haut niveau ; durable(s) et donc actualisable(s)². Cette profession ou ce groupe de professions sert de point d'ancrage au programme de formation, en permettant à l'étudiant d'acquérir des savoirs et des compétences susceptibles d'évoluer ; de prendre de la distance avec l'expérience par la théorie et la critique ; de produire de nouvelles connaissances par la recherche.

Cette définition ne permet cependant pas, à elle seule, de toujours distinguer les formations professionnalisantes de celles qui ne le seraient pas, puisqu'il s'agit en définitive d'un continuum plus que de catégories dichotomiques. Par exemple, au sein même de la formation universitaire d'ingénieur, certaines filières peuvent s'avérer plus professionnalisantes que d'autres. Cette première définition a donc été complétée par une série d'indicateurs issus de l'observation des formations dites professionnalisantes dans les universités notamment celles reprises dans l'échantillon décrit ci-dessous. Ces indicateurs identifient des options concrètes qui semblent avoir été prises dans la formation et qui contribuent clairement à sa professionnalisation, sans pour autant que l'on exige la présence de chacun de ces indicateurs pour parler d'une formation professionnalisante :

- des collaborations au sens large avec le secteur professionnel (Alumni, contrats de recherche en partenariat,...) ;

² Au sens où la formation ne prépare pas l'étudiant à exercer une formation à un instant T, mais à exercer sa profession tout au long de sa vie en étant armé pour y apporter l'adaptation au changement nécessaire.

- la présence d'enseignants à temps partiel exerçant une activité professionnelle dans le secteur de référence ;
- l'organisation de stages, de visites dans le secteur professionnel de référence ;
- la participation de représentants du secteur professionnel au programme de cours ou à la vie facultaire (conférence, séance de cours illustrée,...) ;
- l'organisation d'activités facilitatrices à l'insertion professionnelle (forum de l'emploi, relais vers les associations professionnelles,...) ;
- la prise en compte de l'avis des employeurs dans les réformes de programmes (enquêtes, audit, consultation des associations professionnelles,...) ;
- le recours à des méthodes pédagogiques orientées vers le développement des compétences (simulation, laboratoire, stages, projets, méthodes actives en général,...).

3.2 Des données empiriques

L'analyse présentée ci-dessous porte sur 11 démarches d'élaboration de référentiel de compétences (Postiaux, Bouillard, & Romainville, 2010). Dans le droit fil des recommandations européennes et des *learning outcomes*, le référentiel, en ce qu'il vise à déterminer le profil de sortie de l'étudiant en vue de l'exercice d'une profession, est pour certains le symbole ultime de l'ingérence du monde du travail dans le monde de la formation. Pour rappel, nous souhaitons mettre l'accent dans cet article sur une dimension particulière de cette question ayant trait à la relation entre les démarches d'élaboration de référentiel, généralement considérées comme hautement exemplatives de la dérive que nous avons évoquée, et le monde professionnel. En particulier, la question est de savoir comment les équipes pédagogiques qui se sont lancées dans une pareille démarche ont géré la tension entre souci de professionnalisation et volonté de conserver à la formation son caractère authentiquement universitaire.

Plus précisément, la question de recherche que nous avons extraite de l'étude générale en vue du présent article est la suivante : quelle est la place accordée par les équipes d'enseignants, concepteurs de référentiels, au secteur professionnel dans leurs démarches de référentialisation de la formation et en particulier comment gèrent-elles la tension entre souci de professionnalisation et attachement au caractère universitaire de la formation ?

La méthode de l'étude de cas a été jugée la plus appropriée pour mener cette recherche. Cette méthode a été mise en œuvre de deux manières différentes mais complémentaires. Premièrement, une observation participante a été réalisée à travers le récit diachronique d'une démarche particulière de référentialisation à laquelle l'un des deux auteurs a été étroitement mêlé. Plus précisément, cette personne a accompagné une équipe durant toute la durée du travail, soit plus ou moins 30 mois. Elle a ensuite analysé l'ensemble du matériel produit et a eu recours, pour valider cette analyse, à la méthode du groupe miroir (Postiaux, 2010), qui consiste à faire examiner les choix posés, éclairés par des documents significatifs et des entretiens contradictoires des acteurs clés, par un groupe d'experts au profil comparable au groupe de travail. Deuxièmement, 10 autres expériences de référentialisation ont été étudiées en profondeur à travers des entretiens semi-dirigés et l'étude des documents produits par les groupes de travail en charge de la référentialisation.

L'échantillon a été constitué sur la base des critères principaux suivants :

- le référentiel concerne une formation universitaire (ou assurée par une école assimilée) présentant un premier et un deuxième cycle³ ;
- les cas couvrent plusieurs pays ;
- les cas sont hétérogènes quant à la durée et à la date d'origine de la démarche de mise en place du référentiel.

³ Deux cas font exception à ces critères (en gras dans le tableau 1) : bachelor et master complémentaire (spécialité complémentaire d'ingénieur). Ces cas jouent un rôle de contraste permettant, le cas échéant, d'établir des hypothèses complémentaires voire contradictoires.

ORIENTATION DU DIPLOME	PAYS	NIVEAU DU DIPLOME	ANNEE	NOMBRE DE PERSONNES INTERROGÉES
Ingénieur	France (1)	Master	1989	2
Soins infirmiers	Belgique	Bachelor⁴	1994	1
Ingénieur	Canada	Master	1998	1
Éducation physique	Belgique	Master	2000	1
Ingénieur	Pays-Bas	Master	2002	1
Ingénieur	Belgique	Master	2003	1
Ingénieur	France (2)	Master	2003	2
Ingénieur agricole	France	Master	2003	3
Ingénieur	Canada	Master	2004	1
Ingénieur santé environnement	France	Master complémentaire	2005	1
Ingénieur ⁵	Belgique	Master	2005	Observation participante

Tableau 1. Échantillon des formations analysées

Le tableau 1 présente les cas étudiés en précisant la discipline concernée, le pays, le niveau du diplôme, l'année qui a vu démarrer la démarche de réalisation du référentiel⁶ et le nombre de personnes interrogées⁷.

Les entretiens semi-dirigés ont été menés avec les concepteurs des référentiels. Nous avons interrogé le porteur du dossier ou, si le référentiel était terminé, la personne qui avait été à la base de la démarche, que ce soit d'initiative ou parce qu'elle exerçait à l'époque des responsabilités dans l'institution. Dans tous les cas, il s'agissait d'enseignants intervenant dans le programme qui faisait l'objet de la référentialisation. Ces entretiens ont été enregistrés, retranscrits et soumis à la validation des personnes interrogées. Cette version validée de l'entretien, le référentiel de compétences, les textes qui l'accompagnent et les articles ou ouvrages publiés ainsi que des procès verbaux de réunion (quand ils ont été communiqués) constituent les données de base de l'analyse. Une analyse de contenu traditionnelle, par unités de sens, a été effectuée sur les données issues des entretiens. Les unités d'analyse sont classées en fonction de rubriques déterminées à partir du cadre conceptuel. Parmi ces rubriques, seront prises en compte, pour le présent article, les deux catégories suivantes : la méthode d'élaboration et les acteurs impliqués dans la démarche d'élaboration du référentiel.

L'analyse des entretiens montre que, dans les expériences étudiées, peu d'équipes ignorent totalement les attentes du secteur professionnel. Elles sont cependant aussi peu nombreuses à consulter ce dernier de manière approfondie et systématique : les équipes expriment une réelle volonté de « garder la main » sur le référentiel, même si « écouter aux portes » de la profession ne leur semble pas exclu.

Dans toutes les expériences étudiées, ce sont les enseignants qui sont à la manœuvre du processus d'élaboration du référentiel. Dans 5 expériences sur 11, le secteur professionnel a été consulté, mais, comme on l'a dit, de manière incidente. Une seule fois, des professionnels ont été observés en situation. Aucune des équipes interrogées n'a convié de représentants du monde professionnel à participer concrètement à l'élaboration du référentiel. Une fois sur onze seulement, des enseignants ayant exercé ou exerçant la profession de référence à temps partiel ont participé au travail. L'inventaire des démarches mises en place montre que la prise d'informations auprès du monde professionnel se réalise « à distance » et que l'information recueillie sert

⁴ Licence selon la terminologie française.

⁵ Ce dernier cas est celui qui a fait l'objet d'une observation participante, à savoir le suivi de l'équipe durant les deux années d'élaboration du référentiel.

⁶ L'accord de confidentialité pris avec les personnes interrogées ne permet pas la diffusion du nom des institutions et donc de leur référentiel.

⁷ Les personnes d'une même équipe n'ont pas été interrogées séparément, mais elles ont toutes été consultées individuellement dans les phases de validation.

d'éclairage, mais jamais de ligne de conduite. Enfin, seule une équipe interrogée a d'abord élaboré un référentiel métier avant de concevoir un référentiel de formation.

L'inventaire présenté dans le tableau 2 reprend de manière exhaustive l'ensemble des démarches de consultation du secteur professionnel évoquées par les personnes interrogées durant les entretiens. Cet inventaire est présenté de manière chronologique : avant, pendant et après l'élaboration du référentiel.

Avant	Pendant	Après
<ul style="list-style-type: none"> - Etudes et rapports existants - Enquêtes/entretiens auprès des diplômés - Enquêtes/entretiens auprès des employeurs - Observations de professionnels en situations - Elaboration d'un référentiel de métier 	<ul style="list-style-type: none"> - Consultation de représentants du secteur professionnel à la démarche, soit de manière systématique, soit de manière ponctuelle - Participation d'enseignants exerçant ou ayant exercé la profession cible - Participation des maîtres de stage, le cas échéant 	<ul style="list-style-type: none"> - Validation du référentiel par des représentants du secteur professionnel ou par les maîtres de stage, le cas échéant.

Tableau 2. Inventaire des démarches de consultation du monde professionnel

Nos observations montrent que les démarches reposant exclusivement sur l'observation de l'activité professionnelle ou se fondant sur l'élaboration d'un référentiel de métier comme préalable incontournable⁸ n'ont jamais été privilégiées par les équipes ayant œuvré à l'élaboration de référentiel de compétences dans l'enseignement universitaire.

3.3 Une grille de lecture : professionnalisation et académisation

Afin de mieux décrire la place qu'a occupée la prise en compte des attentes et besoins des secteurs professionnels concernés, chaque démarche d'élaboration de référentiel de l'échantillon a été positionnée le long d'un continuum reliant deux pôles en tension entre pratique source (généralement la production du savoir scientifique) et pratique cible (généralement la profession de référence) (Rey *et al.*, 2004). Il faut entendre par là que les personnes interrogées, lorsqu'elles justifient les choix opérés dans l'élaboration du référentiel, évoquent tantôt la recherche, le savoir scientifique, les enjeux de la discipline, tantôt la profession de référence, son contexte, ses contraintes et ses enjeux. Ce continuum pourrait être rapproché d'autres tensions, notamment celles qui opposent la connaissance et l'expérience ou encore celle qui relie la théorie et la pratique. Un certain nombre d'auteurs ont cependant montré que ce couple théorie-pratique est quelque peu dépassé notamment par l'usage du terme compétence qui tend à ne pas opposer ces termes mais bien à les réconcilier (Philippe, 2010). Les deux préoccupations entre lesquelles oscillent les démarches de référentialisation observées trouvent donc une meilleure formulation dans les concepts proposés par Rey (2004) : pratique cible et pratique source.

Afin d'éclairer complémentaiement cette tension, car elle nous semble au cœur des enjeux de l'université contemporaine, nous proposons de recourir aux termes de professionnalisation et d'académisation selon le modèle de Bot (2007), qui permettent de développer une autre lecture de nos résultats.

Dans ce modèle, par professionnalisation, nous entendons ici toute action ou décision qui, dans les référentiels ou dans les entretiens avec les personnes interrogées, est présentée comme se justifiant en regard de spécificités liées au monde du travail : la profession visée par la formation, ses acteurs, ses activités, sa déontologie (*cf.* liste d'indicateurs proposés dans la partie théorique de cet article).

Par académisation, nous entendons toute action ou décision que les acteurs justifient en regard des missions de l'université (ou institutions associées) en tant que dispensatrice et productrice de savoir scientifique mais aussi porteuse d'un projet humaniste qui peut être indépendant des attentes du secteur professionnel, il s'agira notamment du champ des valeurs. Le tableau 3 reprend de manière plus détaillée les indicateurs utiles à ce classement.

⁸ Telles qu'elles ont, par exemple, été formalisées par Rocher & Le Goff (2006).

Dans les deux cas, l'académisation et la professionnalisation sont considérés comme des processus de conception de programme de formation (ici représenté par des référentiels) dont les cadres de référence déterminent les choix posés et sont tantôt liés aux préoccupations de l'université, tantôt aux préoccupations du monde du travail.

Académisation	Professionnalisation
<ul style="list-style-type: none"> - référence à la recherche, au savoir et à sa production - référence à la présence renforcée d'enseignants-chercheurs - référence à la diversification ou spécialisation des disciplines selon l'actualité de la recherche de référence - référence à l'autonomisation des disciplines se manifestant par une augmentation du nombre d'heures de cours - référence à des valeurs ou méta-compétences observables ou non en situation, mais qui découlent de valeurs citoyennes ou attachées aux savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - référence au marché du travail et au secteur d'activité - référence à la présence renforcée de professeurs vacataires, visiteurs,... - référence à la spécialisation en rapport avec un secteur professionnel - diminution du nombre d'heures de cours disciplinaires au profit de développement de compétences professionnelles - référence à des valeurs ou méta-compétences observables ou non en situation mais qui découlent de valeurs attachées à l'exercice d'une profession

Tableau 3. Représentation de la polarité : académisation et professionnalisation

A posteriori, l'ensemble des données recueillies montrent que c'est plutôt une position relativement médiane entre ces deux pôles qui a été privilégiée dans la plupart des démarches d'élaboration de référentiels de compétences. Les deux dimensions sont évoquées dans 9 démarches sur 11, sous des formes et à des degrés divers.

Mais ce n'est pas parce que les deux dimensions sont présentes qu'elles s'intègrent de manière harmonieuse. En effet, plusieurs référentiels juxtaposent ces deux dimensions sans vraiment les intégrer. Si les préoccupations des équipes sont bien tendues entre ces deux dimensions, la formulation intégrée et harmonieuse des deux dimensions semble encore à réaliser.

Afin de valider ce modèle et de prendre la mesure de sa capacité à situer des démarches ou à aider les acteurs à prendre conscience de leur choix, il serait utile, lors d'une prochaine recherche portant sur un plus grand nombre de cas récents, de situer les discours des équipes sur ce continuum. L'étude systématique de ces discours permettrait également de préciser et de compléter le modèle.

4 Conclusion

Les données de l'enquête sur les onze démarches d'élaboration de référentiels de compétences montrent clairement que, même lorsque qu'une fonction de formation professionnelle est revendiquée à l'université, elle n'en est cependant pas moins replacée dans un contexte de développement de l'esprit scientifique. Le type de formation auquel aboutit cette conception se veut apte à former des professionnels doués d'abstraction, de rigueur, d'esprit critique et de créativité.

Tout porte à croire que dans une société fondée sur la connaissance selon le modèle de nos sociétés occidentales, la proportion de travailleurs hautement qualifiés est en augmentation constante et le sera encore plus à l'avenir. Cette proportion a doublé en 30 ans en France et en Grande-Bretagne et des études prospectives envisagent une croissance continue dans les années à venir (HCEEE, 2006). Dans cette perspective, il sera essentiel, selon Paul et Suleman (2005, p. 21), d'orienter la formation des diplômés « vers l'innovation et non uniquement vers l'utilisation et la reproduction de savoirs anciens ». Dans le même sens, Lessard et Bourdoncle (2002, p. 145) insistent sur la responsabilité des formations professionnalisantes universitaires « qui doivent s'insérer dans des dynamiques de changements et d'innovation et non pas (...) simplement reproduire et

légitimer la reproduction des pratiques établies ».

Le référentiel est alors envisagé non seulement comme le profil attendu d'un jeune diplômé devant s'insérer dans le marché de l'emploi mais également comme un outil de formalisation de la spécificité de l'université dans la formation d'un étudiant. Loin d'opposer monde du travail et monde académique, le développement des compétences de haut niveau est une des valeurs ajoutées que l'université serait la plus à même d'assurer, par la mixité de ses fonctions (Pons-Desoutter, 2005). Les acteurs interrogés dans notre enquête disent tenir à la conception traditionnelle de la formation universitaire initiale, assignant à cette dernière une finalité qui dépasse l'insertion professionnelle et qui a pour vocation d'accompagner un jeune adulte dans une autonomie intellectuelle, sociale et citoyenne. Par ailleurs, de manière plus pragmatique, la plupart des formations universitaires, et même celles que l'on qualifie de professionnalisantes, ne correspondent pas à un et un seul métier identifiable. En effet, d'une part, une formation universitaire indépendamment de la discipline est une formation intellectuelle en soi qui mène dans un certain nombre de cas non négligeable à des emplois en dehors de la discipline d'origine. D'autre part, le champ des possibles professionnels, d'un ingénieur par exemple, est tel qu'il serait bien difficile d'en circonscrire l'étendue dans un référentiel métier, même par secteur d'activités. Tout au plus, peut-on sans doute dégager quelques familles de situations... Les concepteurs de référentiels rencontrés se sont montrés conscients de ces limites et ont fait part de leur souci d'y être attentifs. Ils n'ont dès lors pas fondé prioritairement leurs outils sur les seuls besoins et attentes du monde professionnel. En cela, l'approche par compétences, qui va de pair avec la professionnalisation d'une formation, n'asservit donc pas *ipso facto* l'université au monde professionnel.

De ce point de vue, les attentes du monde universitaire et du monde professionnel ne seraient pas inconciliables, en tout cas en ce qui concerne la formation des élites, selon le modèle de l'université scientifique présenté par Lessard et Bourdoncle (2002, p.134). Reprenant le modèle de Rey (2004), on entrevoit comment l'université contemporaine peut trouver une voie de conciliation entre les exigences d'une pratique source (la recherche) et les exigences d'une pratique-cible (la profession). Cette conciliation ne semble pouvoir se réaliser qu'en tirant les compétences attendues « vers le haut » à savoir vers les compétences qui ont, de tout temps, été au cœur même du projet de formation de l'Université : l'abstraction, l'esprit critique et l'innovation.

5 Bibliographie

- Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M. & Vatin, F. (2010). *Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire ?* Paris: La Découverte.
- Bot, L. (2007). Eléments d'une crise post-moderne dans la formation scientifique des ingénieurs. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere nouvelle*, 40(3), 31-57.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie* 94(janvier-février-mars), 73-92.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181.
- Brémaud, L. (2008). *Articuler logique d'acquisition de connaissances et logique de professionnalisation*. Paper presented at the Colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives, Brest.
- Hutmacher, W. (2001). L'université et les enjeux de la professionnalisation. *Politique d'éducation et de formation*, 2, 27-48.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conception de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139(avril-mai-juin), 131-154.
- Paul, J.-J. & Suleman, F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Education et Société*, 15(1), 19-43.
- Périsset Bagnoud, D., Gather Thurler, M. & Barthassat, M.-A. (2006). De l'obligation de résultats aux résultats de l'obligation : de nouveaux paradigmes pour de nouveaux paradoxes. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 231-248). Bruxelles: De Boeck Universités.
- Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Paper presented at the Colloque de l'AIPU : L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever. from En ligne sur le site de l'Université de Genève, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html, consulté le 14 août 2009
- Philippe, J. (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles: De Boeck.

- Pons-Desoutter, M. (2005). Réalisation et usages de référentiels "compétences" dans les universités et INP. *Dossier URAFF(23)*.
- Postiaux, N. (2010). *Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'université - rôle, enjeux et limites*. Thèse de doctorat en Sciences psychologiques et de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- Postiaux, N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche et formation, 64*, 15-30.
- Rey, B., Caffieaux, C., Compère, D., Lammé, A., Persenaire, E. & Philippe, J. (2004). Les caractéristiques des savoirs enseignés dans les universités et les Hautes Ecoles. *Le point sur la recherche en éducation, Ministère de la Communauté française de Belgique (29)*.
- Roegiers, X. & Ketele, J.-M. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement (2e édition ed.)*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs, 17*, 11-35.