

Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités

Par Guy Le Boterf

Comment assurer la mission d'orientation et d'insertion professionnelle attribuée au service public de l'enseignement supérieur ? Malgré des expériences novatrices, les Universités françaises apparaissent encore peu prêtes, et bien souvent fort réticentes, à préparer les étudiants à assurer leur devenir professionnel : beaucoup de leurs enseignants considèrent que ce n'est pas là leur vocation. Alors que faire ? Guy le Boterf propose de faire évoluer les cursus sous la forme de « parcours » de formation adoptant une « approche par les compétences ». Explications.

La réforme des Universités est à l'ordre du jour et devient un enjeu national. La voie pour leur autonomie est maintenant ouverte. Les débats sur les moyens de leur donner une place prépondérante et mondiale dans la recherche font l'objet de nombreux articles et colloques. La référence au "classement de Shanghai", malgré ses imperfections, a mis en évidence le déficit de performance des Universités françaises en matière de recherche scientifique. Mais qu'en est-il en ce qui concerne leur capacité à préparer les étudiants à réussir leur insertion et à mieux assurer leur devenir professionnel ?

Il est parfois question de **professionnalisation**, ou d'**approche par compétences**, mais les termes font souvent peur et hérissent bien des professeurs des Universités. Il suffit d'évoquer la mission d'orientation et d'insertion professionnelle attribuée par la loi Pécresse au service public de l'enseignement supérieur, ou le rapport Hetzel pour créer des crispations intellectuelles et entendre crier à la dégradation de la vocation de l'Université. Ne parlons pas des positions de la "coordination

nationale étudiante" qui déclarait, lors de sa réunion à Tours les 17 et 18 novembre, que "la professionnalisation est au contraire le plus court chemin vers la déqualification et la précarité" !

De quoi ne s'agit-il pas ?

Écartons en préalable bien des représentations erronées. Des cursus universitaires prenant en compte une approche par compétences ou professionnalisante :

- n'éliminent pas ou ne minimisent **pas l'acquisition absolument nécessaire de connaissances disciplinaires ou scientifiques de haut niveau** : un enseignant, un médecin, un chimiste, un avocat, un ingénieur, un psychologue sans connaissances ne peuvent être compétents. C'est une évidence. Les savoirs et les travaux de recherche disciplinaires sont indispensables. Les orientations de la Commission Hetzel sont claires sur ce point : "La professionnalisation ne consiste pas, aux yeux de la commission, à diminuer l'exigence dans les disciplines purement « théoriques », celles qui ne

Il devient cependant urgent de progresser en ce domaine : examinons en les raisons avant de proposer quelques pistes pour avancer et combler un retard aussi grave que celui constaté pour la recherche.

sont pas directement « rentables », mais assurent à long terme la créativité, la polyvalence et l'adaptabilité personnelle. La professionnalisation des parcours universitaires s'impose à toutes les Universités."¹

- ne consistent **pas à morceler** les connaissances et les compétences en de multiples objectifs, sous-objectifs et sous-sous objectifs. La connaissance "en miettes" n'est pas utile à un professionnel. La pédagogie par objectifs a connu des dérives qu'il convient d'éviter.

- ne consistent **pas à adopter obligatoirement une seule modalité** pédagogique (telle que l'approche par problème, ou par projet, largement mise en œuvre par certaines Universités nord-américaines ou européennes). Ce qui à notre avis doit être recherché,

■ ■ ■ ■ ■
Guy Le Boterf est directeur de Le Boterf Conseil. Professeur associé à l'Université de Sherbrooke (Canada), il conseille et accompagne cette Université sur le développement des approches par compétences dans les cursus de ses facultés et départements de formation. Il intervient également sur cette approche auprès de diverses Universités en Amérique latine et en Europe. Auteur de nombreux ouvrages, dont *Professionnaliser* (Éditions d'organisation, 2006).
 Contact : www.guyleboterf-conseil.com

■ ■ ■ ■ ■
 1
 Patrick Hetzel et la commission du débat national Université-Emploi : *De l'université à l'emploi*, La Documentation française, octobre 2006.

c'est qu'une variété de situations d'apprentissage (cours magistraux, situations d'étude de problèmes, projets, laboratoires, conférences, ateliers réflexifs, stages, travaux dirigés, etc.) concourent de façon cohérente à des objectifs de préparation à la vie professionnelle.

- ne se limitent **pas à vouloir répondre aux besoins à court terme** des secteurs professionnels employeurs. Les évolutions des métiers et des contextes professionnels sont telles que des programmes fondés sur une logique "adéquationniste" à court terme seraient inappropriés et dangereux. Il est en outre plus probable que la majorité des étudiants changeront plusieurs fois de métier ou de secteur professionnel durant leur future carrière. Des diplômés trop spécialisés risqueraient de préparer à des emplois devenus obsolètes. Il ne s'agit pas de transformer les Universités en écoles professionnelles préparant étroitement à des postes de travail ou à des emplois. S'il s'agissait de cela, alors les approches par compétences seraient à juste titre à proscrire. Il s'agit plutôt de développer chez les étudiants une large palette de ressources pour qu'ils puissent faire face à l'évolution des secteurs d'activité, y réussir des parcours et des transitions professionnels, et pour qu'ils deviennent des acteurs de progrès dotés d'une solide capacité de réflexion critique dans les contextes dans lesquels ils interviendront et d'une culture générale et scientifique leur permettant d'intervenir sur les grands enjeux de société (bioéthique, développe-

ment durable, pôles de compétitivité, etc.). Rappelons à ce propos la position de la Cour des comptes sur la gestion du système éducatif : elle rappelle que la vocation de l'enseignement supérieur est de préparer à l'exercice de la vie active et non seulement au premier emploi, ce qui conduit à ne pas se limiter aux besoins à court terme des entreprises. Les avancées de la recherche interne et externe à l'Université sont à prendre en compte dans les cursus. Une ouverture sur les innovations de pointe et sur les évolutions des métiers au niveau international reste absolument nécessaire.

- ne traitent **pas de la même façon les diverses facultés ou établissements** d'enseignement supérieur. Les approches par compétences doivent se concrétiser de façon différenciée selon qu'il s'agit de facultés ou des départements préparant directement à des métiers (médecine, ingénierie, psychologie, notariat...) ou de facultés préparant à des champs professionnels pouvant inclure une grande diversité de métiers (lettres, sciences humaines, philosophie, droit, sciences de l'éducation, histoire de l'art...). Les études doctorales préparant à la recherche mériteraient également une approche particulière.

- ne conduisent **pas à abandonner une des missions fondamentales** de l'Université, à savoir la production de connaissances nouvelles. L'Université ne doit pas se limiter à transmettre des connaissances existantes, même si cela doit être une de ses fonctions.

De quoi s'agit-il, et pourquoi une approche par compétences ?

Une telle approche n'a rien à voir avec une question de mode. C'est une exigence vitale pour la compétitivité des Universités. L'évolution et l'ouverture

internationale du marché du travail entraînent pour celles-ci la nécessité de doter les étudiants d'un portefeuille de connaissances et de compétences (techniques, sociales,

intellectuelles, comportementales, etc.) et d'une culture générale et professionnelle leur permettant :

- de disposer de solides **chances de réussite** dans leur insertion et dans leur vie professionnelle ;
- de se positionner, dès leur sortie de l'Université, comme des **offreurs de ressources** et non pas comme de simples demandeurs d'emploi ou diplômés ;
- de savoir combiner et **mobiliser en situation** professionnelle les ressources (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement, capacités intellectuelles, réflexion critique, culture...) qu'ils ont acquises dans leurs cursus ;
- d'évoluer et de **se développer** professionnellement afin d'être mobiles sur des marchés du travail de plus en plus instables. On estime actuellement qu'un ingénieur du troisième millénaire changera six ou sept fois d'entreprises ou de contextes de travail durant sa vie professionnelle ;
- de savoir agir en **contexte** ;
- d'être des acteurs d'innovation et de **progrès** dans leurs activités professionnelle ;
- de travailler de façon **solidaire** et efficace dans des collectifs de travail.

“ On estime actuellement qu'un ingénieur du troisième millénaire changera six ou sept fois d'entreprises ou de contextes de travail durant sa vie professionnelle ”

Quel état des lieux ?

Face à ces finalités, où en sont les Universités françaises ? Si certaines avancées doivent être signalées et reconnues, les retards sont criants.

Les Universités se sont engagées dans la **traduction de leurs diplômes** en termes de compétences dans le cadre du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Elles cherchent à répondre à la question : de quoi devra être capable le titulaire de la certification ? Le changement de perspective est considérable mais beaucoup de chemin reste à faire pour passer des référentiels de compétences à leur traduction dans des

parcours exprimant des progrès à réaliser.

Si, maintenant, 60 % des diplômes des IUT ont été établis en **concertation** avec les représentants des secteurs professionnels concernés, moins de la moitié de ces établissements ont mis en œuvre une réelle pratique de l'**alternance** entre les moments de formation et les moments de stage en entreprise.

L'apprentissage par alternance progresse dans l'enseignement supérieur et les Universités proposent déjà 600 formations par alternance du DUT (Diplôme universitaire de technologie à bac + 2) à divers masters (bac + 5). Mais celui-ci ne concerne encore qu'un nombre réduit d'étudiants : un peu plus de 1 % des effectifs de l'ensemble des filières au niveau national et 14 % des effectifs à l'Université de Marne-la-Vallée pourtant réputée en ce domaine. Il se réduit encore bien souvent à la juxtaposition de moments de formation à l'Université et de moments en stage sans que soit organisée une véritable interaction entre eux.

Le développement des **filières professionnelles** en licence et en masters s'accompagne d'un grand décalage entre l'affichage de "professionnalisation" et la réalité encore très académique des cursus correspondants : professionnaliser se réduit trop souvent à faire faire intervenir quelques professionnels dans des exposés successifs.

La **logique de transmission** de savoirs reste prédominante et laisse peu de place à des activités d'apprentissage et d'appropriation des connaissances. Le cours magistral continue souvent à régner en maître et ce qui est appris en cours est vite oublié quelques années après.

Les examens, dans la plupart des cas, sanctionnent l'acquisition de savoirs et non pas la capacité de les combiner et de les **mobiliser** de façon pertinente en situation. Le devoir sur table en est une bonne illustration. Le récent rapport de

l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), rendu public en septembre 2007, dresse un constat accablant des pratiques d'évaluation. Ses auteurs aboutissent à la conclusion qu'elles conduisent les Universités à "gérer la médiocrité".

La mise en place du **processus européen dit "de Bologne"** organisant l'architecture des études supérieures en trois grades : licence, master et doctorat et incitant à identifier les compétences liées aux diplômes a mis en évidence le caractère très académique des cursus. La mise en œuvre de la loi de modernisation sociale a renforcé un tel constat par l'introduction de la VAE (validation des acquis de l'expérience) : les professeurs sollicités pour participer à des jurys de validation ont pu prendre la mesure du décalage entre ce qu'ils enseignaient et les applications qui pouvaient en être faites.

L'interdisciplinarité exigée dans l'action professionnelle reste marginale dans le fonctionnement universitaire : les enseignements disciplinaires se maintiennent **cloisonnés**, et le travail d'équipe entre enseignants de disciplines variées n'est que balbutiant.

Enfin, le choix des enseignements obéit encore largement à une **logique de l'offre** : les contenus des cours sont encore bien souvent choisis en fonction des seuls intérêts des professeurs.

Quelle approche par les compétences ?

Il ne saurait être question de proposer ici un modèle unique de mise en œuvre d'une approche par les compétences dans les Universités. C'est à elles, en toute autonomie, de choisir celui qui lui serait le plus approprié. Quelques grands principes directeurs peuvent cependant être proposés

Le développement des filières professionnelles en licence et en masters s'accompagne d'un grand décalage entre l'affichage de "professionnalisation" et la réalité encore très académique des cursus correspondants

comme transversaux : ils pourront et devront donner lieu à des traductions diversifiées. Dans tous les cas, il nous apparaît comme souhaitable qu'au niveau d'une faculté ou de ses départements, qu'un **cursus adoptant une approche par les compétences** devrait...

Être organisé pour faire acquérir des ressources variées, de haut niveau, pouvant être mobilisées dans des situations diversifiées et nécessaires pour évoluer

Tout professionnel a besoin de "ressources pour agir". Celles-ci sont et doivent être variées : des connaissances disciplinaires et interdisciplinaires, des savoir-faire, des méthodes de raisonnement, une culture générale, scientifique et professionnelle, des comportements, des capacités de réflexion critique, des capacités intellectuelles, des ressources émotionnelles, des modèles de pensée ou d'action (schèmes opératoires), en font partie.

Qu'il s'agisse d'un établissement d'enseignement supérieur préparant à un métier ou à un champ professionnel ouvert sur une pluralité de métiers et de débouchés, il conviendra de doter les étudiants d'un **solide potentiel de ressources** leur donnant une plus grande adaptabilité pour intervenir dans une diversité de situations. Devant la forte croissance de la complexité des situations professionnelles, de leur instabilité et de leur imprévisibilité, disposer d'un large spectre de ressources devient une nécessité. Les compétences dites "**transversales**" (capacités d'analyse et de synthèse, de traitement de l'information, de raisonnement, de formalisation ou de modélisation, de rédaction, de travail en équipe, de fonctionnement en mode projet, de maîtrise

linguistique, etc.) trouvent ici toute leur place.

Observons ce qui se passe dans les **Grandes écoles** : pourquoi les étudiants qui en sortent et qui ne sont pas préparés à des métiers spécifiques peuvent-ils rapidement s'adapter ? N'est-ce pas parce qu'ils ont été entraînés à des modes de raisonnement, à mobiliser rapidement leur énergie sur des dossiers à traiter, à rechercher et à traiter de l'information, à développer des capacités d'analyse et de synthèse ?

Parmi ces ressources, les Universités devraient réserver une place particulière aux capacités d'apprendre. Actualiser ses connaissances, en acquérir de nouvelles ou les approfondir, intégrer de nouveaux savoir-faire, s'entraîner à des raisonnements divers, tirer les leçons de l'expérience constituent des impératifs pour tout professionnel soucieux d'évoluer et d'être à la hauteur des changements de son environnement. Une bonne capacité d'apprentissage est une ressource essentielle pour défendre son employabilité.

Entraîner à agir avec pertinence et compétence en situation professionnelle

Un professionnel compétent à qui on peut faire confiance est une personne qui non seulement possède des compétences ou des ressources, mais sait **agir** avec compétence dans des situations variées et souvent inédites. La conséquence s'impose : les cursus universitaires doivent préparer les étudiants à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et à mobiliser des **combinatoires de ressources** appropriées dans des situations.

Il ne saurait bien entendu être question d'entraîner les étudiants sur toutes les situations qu'ils rencontreront dans leur future vie professionnelle : elles sont innombrables et la plupart ne

peuvent être anticipées et imaginées. Face à ces difficultés, il est envisageable :

- de préparer les étudiants à **intervenir** dans un nombre limité de situations-types variées, significatives du cœur de métier visé et fortement inductrices d'apprentissages ;

- de développer une activité de **distanciation** critique sur ces situations de façon à relativiser les apprentissages par rapport à des types de contextes.

Autrement dit : faire l'hypothèse qu'un entraînement sur une gamme bien choisie de situations-types et par rapport auxquelles sera développée une activité de distanciation ou de "réflexivité" peut préparer à agir en situation tout en ne prenant pas pour cible toutes les situations possibles.

Concevoir un programme ou un cursus comme un parcours de professionnalisation

L'expérience quotidienne montre qu'on se professionnalise toujours en effectuant des parcours. Un programme de licence ou de master ne donne pas, la plupart du temps, une visibilité sur un parcours à effectuer, c'est-à-dire sur une progression d'apprentissage à réaliser. Une telle visibilité est cependant nécessaire pour donner du sens aux efforts à produire et à la motivation à entretenir.

Proposons aux étudiants des programmes qui soient conçus comme des **parcours** progressifs leur permettant de cheminer vers des objectifs terminaux et comprenant des phases finalisées sur des objectifs intermédiaires. Un parcours ne se réduit **pas à une simple addition** ou succession d'activités ou de situations d'apprentissage.

Pour chaque objectif de phase, un ensemble cohérent d'activités pédagogiques (cours magistraux, situations de simulation, stages, laboratoires, travaux pratiques,

réalisation de projets, ateliers interactifs, groupes de partage de pratiques, réalisation d'études, travaux de recherche, etc.) pourra être proposé. Chaque activité pédagogique sera centrée sur des objectifs contributifs à l'objectif intermédiaire.

Dans cette perspective pourrait prendre place une refonte d'un **premier cycle propédeutique** : il pourrait préparer les étudiants à... savoir étudier ! Le récent projet de réforme de la licence va en ce sens, en prévoyant des moyens importants pour généraliser le tutorat, instituer des professeurs référents, développer des méthodes de travail personnel, initier à des approches pluridisciplinaires. S'inspirer en quelque sorte du *college* nord américain.

Une telle variété peut permettre de favoriser **divers types d'apprentissage** : acquisition de connaissances ou de savoir-faire, entraînement à les mettre en œuvre dans des situations réelles ou simulées, apprentissage de pratiques, développement des capacités de réflexion critique.

Comment intégrer ces divers apprentissages ? Quels objectifs intégrateurs ou quelles activités intégratives ? Il peut s'agir d'intégrer des savoirs disciplinaires entre eux, des stages avec des cours, la théorie avec la pratique, des savoirs avec des savoir-faire. Il s'agit pour les UFR ou les départements d'enseignement de progresser dans le **dépassement des cloisonnements** disciplinaires et de préparer les étudiants à travailler dans une logique de situations-problèmes ou de situations-projets. Intégrer des apprentissages, c'est aussi développer chez les étudiants des **schémas d'appropriation des connaissances** pour les organiser entre elles et non pas seulement pour les empiler. Plus un étudiant avance en professionnalisation, plus il organise ses connaissances.

les Universités devraient réserver une place particulière aux capacités d'apprendre

Mettre en œuvre une alternance interactive

Tous les dispositifs affichant des objectifs de professionnalisation font état de pratiques d'alternance entre des situations de formation (*learning by teaching*) et des situations de travail en contexte réel (*learning by doing*).

N'oublions pas cependant qu'il a fallu attendre 1989 pour que l'apprentissage prenne place en France dans l'enseignement supérieur. Ce n'est qu'en 1990 que les nouvelles formations d'ingénieurs (NFI) avec apprentissage, et dites filières Descomps, ont été mises en place. Si certaines Universités ou établissements d'enseignement supérieur ont introduit maintenant avec succès des cursus avec alternance (Lille-II, École, de management de Strasbourg, Marne la vallée, Énesead, Lyon-I et Lyon-II, Université de Bretagne, École des mines de Nantes, CFA Sup 2000 de Saint-Maurice, etc.), il n'en reste pas moins qu'en 2003, la Conférence des Grandes écoles en France estimait que seulement 20 % de ses membres mettaient en œuvre une **pédagogie de l'alternance**.

Des Universités comme celle de Lyon-I qui peuvent afficher 70 % de leurs étudiants dans des filières professionnalisantes, et qui ont des liens étroits avec les entreprises constituent encore des exceptions.

Il existe certes des réalisations remarquables : le CFA Sup de Saint-Maurice dans le Val de Marne, par exemple, collabore avec huit Universités de banlieue et compte quelques 2 400 étudiants en alternance. Il serait juste de citer également les travaux et initiatives reconnus de l'Association Bernard-Gregory, qui propose aux doctorants des actions leur permettant de mieux préparer leur insertion professionnelle et à considérer leur thèse comme une véritable expérience professionnelle. Ces expériences restent encore trop peu généralisées.

Et il y a alternance et alternance. Il nous semble que doivent être distinguées :

- **l'alternance "juxtapositive"** : les activités de formation à l'Université ou dans l'établissement et les stages fonctionnent en parallèle. Ces derniers ne sont ni préparés ni exploités dans les moments de formation. Les effets de professionnalisation sont laissés au hasard des situations de stages et à l'initiative des étudiants. Ils peuvent être importants, faibles ou nuls et leur optimisation n'est pas recherchée.

- **l'alternance "applicative"** : les activités de stages sont conçues essentiellement comme des situations d'application des apprentissages acquis au sein de l'Université. La théorie est censée précéder la pratique. Une telle conception gagne en organisation par rapport à la précédente mais limite les stages à des objectifs applicatifs. Elle a la faiblesse de ne pas prendre en compte le fait que les stages peuvent être l'occasion de faire des apprentissages nouveaux qui ne peuvent être effectués en situation de formation et de considérer que l'action d'un professionnel consiste à appliquer des théories. L'expérience montre qu'il s'agit là d'une conception erronée : un professionnel (médecin, enseignant, ingénieur, psychologue, consultant, etc.) n'applique pas directement des théories lorsqu'il agit : il les combine avec des modes de raisonnement, des savoir-faire divers, des schèmes opératoires, des représentations... Les connaissances théoriques entrent dans des combinaisons qui, elles, seront mises en œuvre. Il n'y a pas de passage direct de la théorie à la pratique. C'est une combinatoire qui est construite et "appliquée".

Concevoir qu'il s'agit de passer de la théorie à la pratique sous-entend que les moments d'acquisition du savoir doivent nécessairement précéder les moments de leur application. Or

Une véritable alternance "interactive"

Dans une véritable alternance "interactive" :

- les objectifs de stages sont identifiés au sein des cursus universitaires et traduisent une progressivité dans les apprentissages effectués ;
- les étudiants partent en stage avec des objectifs d'apprentissage qu'ils ont validés avec les enseignants concernés. Ces objectifs sont à considérer comme des hypothèses étant donné que d'autres pourront apparaître en cours de stage ou que ceux qui auront été prévus pourront nécessiter un ajustement aux contextes rencontrés ;
- les tuteurs dans les entreprises sont informés des objectifs souhaités et sont disposés à réunir les conditions nécessaires à leur atteinte ;
- les étudiants sont placés, dans toute la mesure du possible, dans des situations propices à la réalisation des apprentissages prévus ;
- des moments de concertation fonctionnent entre les enseignants et les tuteurs pour faire le point sur les apprentissages réalisés et sur les moyens de les faire atteindre ;
- les étudiants bénéficient non seulement de l'accompagnement d'un tuteur mais également du support d'un environnement professionnel favorable (professionnels confirmés, outils, documentation...) et donc d'un milieu ou d'un site professionnalisant ;
- des retours d'expérience de stages sont organisés systématiquement lors des retours sur les lieux de formation universitaires ;
- les enseignants prennent en compte ces leçons de l'expérience pour orienter ou ajuster leurs enseignements ;
- les étudiants sont invités et entraînés à expliciter les apprentissages qu'ils ont effectués et les diverses situations dans lesquelles ils pourraient les mettre en œuvre ou devraient les faire évoluer (*bridging*).

L'expérience montre que les mises en situation d'action peuvent être aussi des sources de savoir. Une situation de résolution de problème ou de réalisation de projets peut permettre de construire des connaissances et pas seulement d'utiliser celles qui préexisteraient.

Ne négligeons pas les difficultés de changement de posture que cela implique : combien d'universitaires sont-ils prêts à admettre que le savoir se crée aussi en dehors des chaires et de leurs laboratoires ?

- **l'alternance "interactive"** : les situations de formation comportent des moments de préparation aux

stages et l'expérience des stages rétroagit sur les activités de formation. Il existe une recherche organisée des effets professionnalisants des stages. Les apprentissages de "ressources" (connaissances, savoir-faire, modes de raisonnement, etc.) sont mis en relation avec des situations dans lesquelles ils peuvent être utilisés. Les mises en situation réelles de travail sont suivies de moments de structuration des apprentissages auxquels elles donnent lieu (voir encadré).

Il va de soi que de tels critères traduisent une vision idéale de l'alternance interactive. Ils sont à considérer comme des orientations à poursuivre et à mettre en œuvre progressivement en fonction des contraintes et ressources locales existantes. L'alternance implique la coopération de deux acteurs : l'Université et l'entreprise. Ils n'ont en commun ni leurs finalités ni leurs priorités ni leurs contraintes. La recherche d'un intérêt commun pour l'alternance suppose une négociation qui est loin d'être simple et est fort exigeante.

Mettre en œuvre des activités de développement de la réflexivité et de la réflexion critique

On attend de plus en plus d'un professionnel non seulement qu'il possède un **corpus approprié de ressources** (connaissances organisées, savoir-faire, raisonnements, comportements professionnels, etc.), qu'il sache les mobiliser et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes, mais aussi qu'il sache prendre un recul critique par rapport à ces pratiques, ses ressources, ses façons de les mobiliser.

Un professionnel doit non seulement savoir agir dans un contexte donné, mais encore être en mesure de **rendre compte de comment et pourquoi** il agit de telle façon dans ce contexte. Cette distanciation lui est indispensable pour pouvoir progresser professionnellement, conso-

lider son identité professionnelle et réinvestir ses apprentissages dans de nouvelles situations professionnelles. Elle est une condition indispensable pour contribuer à l'innovation et à la réussite du changement dans les contextes professionnels d'insertion.

Cette prise de recul, cette distanciation critique relève de sa capacité de réflexivité. Celle-ci ne s'acquiert pas spontanément : elle exige un apprentissage et un accompagnement particulier.

Des parcours fondés sur une approche par compétences à l'Université peuvent inclure diverses activités visant à **développer cette capacité**.

Citons entre autres : les entretiens de rétroaction suivant un stage, l'accompagnement individuel ou collectif, le travail sur les portfolios, les ateliers d'analyse et de partage de pratiques, les moments de prise de recul ou de "débriefting" en situation de simulation, les retours d'expérience, les ateliers d'explicitation et d'élaboration de modes de raisonnement (clinique, éthique, scientifique, économique, juridique, comptable, etc.), ou encore la confection de cartes conceptuelles ou mentales.

Insistons en particulier sur l'entraînement à l'analyse des pratiques professionnelles et donc sur le **travail sur les schèmes opératoires**. Ces derniers sont essentiels dans la compétence d'un professionnel : chaque étudiant ou chaque professionnel construit une certaine façon de s'y prendre pour résoudre une famille de problèmes, réaliser une famille de projets, faire face à une famille d'évènements. Ces "façons de s'y prendre" sont des schèmes qui lui permettent d'agir avec pertinence et compétence de façon durable dans un certain champ de situations. Ce sont ces schèmes qu'il doit faire évoluer quand de nouveaux champs de situations se présentent.

Comme le dit très justement Philippe Perrenoud : savoir-faire ne saurait se réduire à savoir refaire. Il est donc essentiel de les construire, de les mettre en évidence autant que faire se peut, de les travailler afin d'en tester les limites et les champs d'application.

La réflexion critique sur les savoirs correspond à une mission traditionnelle de l'Université. Elle doit être maintenue : la confrontation des théories, l'analyse critique d'un discours, la compréhension historique d'une situation, l'analyse conceptuelle d'une problématique, la réflexion épistémologique trouvent ici leur place.

Évaluer, avec diverses modalités, les progrès en professionnalisation

Tout parcours professionnalisant peut être considéré comme un ensemble de situations d'apprentissage ordonnées autour d'objectifs finaux et intermédiaires. Évaluer les progrès en professionnalisation revient donc à évaluer les progressions réelles des étudiants en référence aux progressions envisagées. Il serait logique que chaque grande étape donne lieu à ses évaluations correspondantes.

S'agissant d'un parcours pédagogique, il va de soi que devraient être combinés des moments d'**évaluation dite formative** (destinés uniquement à faire le point sur les progrès et les difficultés et à envisager des pistes de progrès) et des moments d'évaluation dite certificative (destinés à valider des acquisitions et des progrès).

En cohérence avec ce qui est attendu d'un professionnel, trois grands objets d'évaluation seraient à considérer :

- **l'évaluation des ressources acquises** (connaissances organisées, savoir-faire, capacités intellectuelles ou cognitives...). Elle peut s'effectuer avec des modalités classiques déjà largement utilisées : questions à choix multiples, tests, exercices ;

On attend de plus en plus d'un professionnel qu'il sache prendre un recul critique par rapport à ces pratiques, ses ressources, ses façons de les mobiliser

- **L'évaluation de la capacité d'agir en situation** (capacité à combiner et à mobiliser les ressources acquises, capacité à mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes, performances). Elle implique des évaluations en situations réelles ou simulées ;

- **L'évaluation de la capacité de réflexivité**, c'est-à-dire de la capacité de distanciation critique par rapport aux ressources, aux pratiques, au savoir. Elle peut se réaliser au moyen de la confection de dossiers de retour d'expérience, d'entretiens explicatifs, de soutenances devant des jurys, de documents de traçabilité des pratiques.

D'une façon générale, il conviendra toujours de distinguer :

- s'il s'agit d'évaluer si l'étudiant "**est**" devenu plus compétent : l'évaluation portera sur sa capacité à combiner et à mobiliser des ressources appropriées et à mettre en œuvre des pratiques pertinentes dans des situations réelles ou simulées ;

- s'il s'agit d'évaluer si l'étudiant "**a**" des compétences : l'évaluation portera sur le degré d'acquisition de ressources.

Recruter, former et accompagner un corps professoral en mesure de mettre en œuvre des parcours par compétences

La pertinence et l'efficacité d'un parcours professionnalisant supposent l'adhésion et une préparation adéquate des acteurs (doyens, directeurs de départements, professeurs, professeurs associés, coordinateurs de domaines, chargés de cours, assistants, tuteurs, coordinateurs de stages, professionnels, etc.) qui y interviennent.

Un **accompagnement des professeurs** pour mettre en œuvre une approche par compétences est nécessaire. Une structure de support interne serait une bonne solution. Le Centre de pédagogie en

sciences de la santé à la faculté de médecine de **Sherbrooke**, au Canada, offre un bon exemple de ce qui pourrait être fait en la matière : tous les professeurs du CHU y reçoivent une formation à cette approche de la formation universitaire.

Elle suppose que ces acteurs aient une connaissance actualisée des milieux professionnels auxquels se destinent les étudiants, de leurs tendances d'évolution et que bon nombre d'entre eux dispose d'une solide expérience professionnelle des métiers concernés. Combien de directeurs de thèse ont une bonne connaissance des milieux professionnels vers lesquels pourraient se diriger leurs doctorants ?

Insistons en particulier sur la nécessité d'une révision du statut des professeurs : est-il vraiment raisonnable de penser qu'une seule personne puisse à la fois assurer des fonctions d'enseignement, de recherche, d'administration et parfois de management d'une équipe de collaborateurs ? Ne conviendrait-il pas mieux d'organiser la possibilité de remplir ces fonctions de façon **successive**, et non de façon simultanée ? La réponse à cette question n'est pas évidente mais la question doit être posée.

N'esquivons pas la question délicate des **critères d'évaluation et de promotion** : il nous semble difficile, voire impossible, d'impulser un mouvement durable de l'Université vers une approche par compétences si les critères d'évaluation et de promotion ne prennent pas en compte la contribution à la professionnalisation et à la qualité des enseignements et continuent à n'être fondés que sur des critères de publication. Toutes les études et les expériences de management montrent que les acteurs d'une organisation agissent en fonction des critères sur lesquels ils sont reconnus.

Un accompagnement des professeurs pour mettre en œuvre une approche par compétences est nécessaire

Assurer de façon durable la qualité de la coopération des divers acteurs intervenant sur un parcours professionnalisant

Soulignons surtout que l'efficacité d'un parcours dépend largement de la **qualité des liens de coopération** existant entre les acteurs. Concevoir et faire fonctionner un parcours suppose un travail d'équipe. Une vision partagée des contributions attendues de chacun des acteurs et des coopérations clés qu'ils doivent assurer, la mise en place de modalités de concertation et d'outils de liaison sont ici essentiels. Les liens de coopération sont toujours fragiles, il convient de réunir les conditions nécessaires à leur bon fonctionnement et à leur capacité à résister à l'épreuve du temps.

Vers une reconnaissance de l'excellence en professionnalisation

Terminons pour conclure sur un souhait : il existe des classements internationaux des Universités concernant la recherche ("classements de Shanghai"), la productivité, la visibilité et les impacts de la recherche ("classement Webometrics"), ou sur les effets de réputation ("classement du *Times*").

Ne serait-il pas nécessaire de disposer d'un classement pour reconnaître la qualité de l'enseignement et **l'excellence dans la préparation à l'insertion et à la vie professionnelle** ? Pourquoi la Conférences des présidents d'Universités et la Conférence des Grandes écoles ne prendraient-elles pas une initiative en ce domaine ?

Guy Le Boterf