

La Validation des Acquis de l'Expérience à l'Université : accepter les savoirs de substitution.

VIAL Michel (MCF Habilité, Sciences de l'Éducation)
CAPARROS-MENCACCI Nicole (Docteur Sciences de l'Éducation)

UMR ADEF (Apprentissage-Didactique-Evaluation et Formation)

La conception de la VAE à l'université implique une réflexion sur les savoirs et sur ce que recouvre leur évaluation, car la question sensible dans la VAE est aujourd'hui *l'équivalence supposée par la loi* entre savoirs académiques appris dans les cursus universitaires et savoirs d'expérience acquis par le candidat dans sa vie (professionnelle, associative ou quelle qu'elle soit).

De ce fait, la pratique de la VAE met à la réflexion *les questions* suivantes :

- Si, comme le dit le slogan, des acquis de l'expérience peuvent être « diplômés » par l'Université, c'est qu'est postulée l'équivalence – et non pas l'identité – entre savoirs de l'expérience informels, et savoirs universitaires : que recouvre cette « équivalence » ?; Comment les acteurs de la VAE peuvent-ils l'établir ?

- S'il existe des savoirs universitaires informels, préalables et indispensables, n'est-il pas aussi du ressort de la VAE que de les évaluer chez le candidat à la reprise d'études ? La mise à jour du référentiel de formation de chaque diplôme universitaire ne devient-elle pas alors incontournable ?

Que recouvre la notion d'« équivalence » ?

L'accompagnateur pédagogique sera considéré comme celui qui « fait le lien » entre le candidat et le responsable de diplôme. Sa posture est celle de *personne-ressource* auprès de l'impétrant, de manière que ce dernier puisse poser un *projet réaliste* par rapport au diplôme visé. Il s'agit de construire avec le candidat, et à partir de l'identification de ses savoirs d'expérience, une *proposition* pour laquelle *le jury final reste souverain*.

Il ne s'agit donc pas de trouver la bonne procédure qui permettrait aux candidats de réussir sa VAE. La réussite obligatoire qui est l'essentiel de la commande de l'évaluation formative, n'est pas de mise ici. Il ne s'agit pas non plus de faire du parcours VAE une course d'obstacles pour « sélectionner les meilleurs », ni d'inventer un dispositif qui permettrait d'identifier ceux qui auraient les « compétences de bases » qu'il suffirait alors de tester par un examen, un diagnostic d'entrée en cursus. La VAE n'est pas une procédure de rattrapage dont le but serait simplement de faire entrer à l'université. Et pourtant, elle n'est pas non plus seulement une labellisation, une reconnaissance de compétences efficaces déjà-là, sinon il suffirait de « donner ou pas le diplôme ». On peut « donner » tout ou partie d'un diplôme demandé ou d'un diplôme inférieur dans le cursus. Ce qui signifie qu'en termes de demande, on peut avoir trois cas :

- ceux qui veulent un diplôme sans qu'on ait à savoir ce qu'ils en feront,
- ceux qui veulent le diplôme inférieur pour entrer dans le cursus du diplôme supérieur,
- ceux qui veulent entrer dans un cursus et économiser certaines unités d'enseignement.

Déjà, pour qu'un candidat se situe dans l'un de ces trois cas, il lui faut du conseil (de l'information dite administrative) et de l'accompagnement (dit pédagogique).

On le voit, il n'est rien dans la VAE qui relèverait uniquement d'un bilan statique sur le possédé, sur le déjà-là (même implicite, même « immergé »). La VAE n'est pas un dévoilement de savoirs : tout y est dynamique, projection dans l'avenir, travail du projet du candidat. La VAE est l'occasion d'apprentissages, de valorisation de soi.

Autrement dit, accompagner le candidat ne revient pas à le guider vers l'explicitation d'éventuels savoirs d'expérience correspondant au référentiel du diplôme (confusion avec la VAP antérieure). Ce n'est pas non plus sélectionner, à partir d'un discours « large » de l'impétrant, les seuls savoirs d'expérience qui peuvent être immédiatement mis en rapport avec ce référentiel. Il ne s'agit donc pas d'établir l'adéquation à une liste close de normes que le jury n'aurait finalement qu'à entériner. L'intention n'est pas d'exercer strictement un contrôle. Il s'agit plutôt, à partir d'une connaissance du référentiel du diplôme visé, suffisamment précise même si parcellaire, d'identifier, par le biais de l'explicitation, de l'anamnèse, un ensemble de savoirs d'expérience du candidat – dont certains peuvent être mis directement en rapport avec le référentiel donné, d'autres moins directement et d'autres pas – de manière à *constituer, en quelque sorte, un matériau suffisamment « étoffé » à soumettre à l'interprétation du jury.*

Les hypothèses concernant l'accompagnement pédagogique

La notion même d'accompagnement est ambiguë¹ : le sens commun confond souvent accompagner au sens de conduire vers (« j'accompagne mon fils à l'école ») et accompagner au sens de rencontrer : être avec l'autre sur son chemin à lui, un moment (« Puis-je t'accompagner ? »). « Conduire » relevant bien sûr d'une logique de contrôle ; « être avec » relevant de l'autre logique de l'évaluation. C'est la différence entre piloter le changement et accompagner le changement. Se réclamer de l'accompagnement ne dit rien de la conceptualisation de l'évaluation qu'on porte.

Faisons donc d'abord la distinction souhaitable entre l'accompagnement administratif et l'accompagnement pédagogique. Informer et conduire vers la normalisation législative, administrative du dossier ne peut pas être confondu avec cette relation d'accompagnement proprement dite qui consiste à être personne-ressource du candidat pour qu'il se pose, avec mon aide, la question de son devenir, de son projet, de son trajet et qu'il finisse par faire ses choix. C'est une relation éducative.

Il faut le dire, la VAE est un dispositif d'évaluation du début à la fin. L'évaluation, si on ne la confond plus avec le contrôle, n'est pas assignée simplement au jury final. Cette idée qui pourtant semble une évidence à ceux qui ont acquis la différence entre la vérification du sens donné et la recherche du sens² est loin d'être partagée par les candidats qui traversent le dispositif et les institutionnels qui organisent le dispositif.

Pour comprendre les relations de rencontre de personne à personne engagées dans la VAE, c'est en termes de *processus des sujets agissants* qu'il serait plus intéressant de conceptualiser la démarche, dans le cadre d'un « agir organisationnel » enfin distingué du fonctionnalisme de la résolution de problèmes³. C'est ce que le concept de « logiques de l'évaluation⁴ » permet de faire. Alors on ne parlera plus d'étapes mais de *phases* dans lesquelles tous les processus sont utilisés mais *avec des hiérarchies différentes*. Dire que la fin de la démarche est dans la logique de contrôle ne signifie pas du tout que la phase d'accompagnement ne comporte pas aussi cette logique de vérification de la conformité, elle est simplement dans un cas au premier plan, dans l'autre cas au second. La logique de contrôle traverse toute la procédure de la VAE : dans la phase d'accompagnement elle ne se met plus en avant et c'est la logique du reste de l'évaluation qui devient prioritaire, celle de promotion des potentiels, des possibles du sujet concerné. Dans la VAE, c'est donc la rencontre de personne à personne, dans une relation éducative, qui enclenche un agir évaluatif. Alors les modèles de la systémie en évaluation ne sont pas pertinents —et surtout pas le modèle cybernétique qui a donné les dispositifs d'évaluation formative puis formatrice⁵.

Tout au long de la démarche de VAE, on est donc dans un double processus pris dans une hiérarchie fluctuante : vérifier la conformité et aider l'autre à développer ses potentiels. La difficulté pour les acteurs est d'assumer cette double orientation simultanée et symétriquement opposée : contradictoire, dans un contexte où la cohérence, partout prônée comme la valeur absolue de l'ingénierie, ne permet pas aux sujets de reconnaître ni d'assumer les situations dialectiques, dynamiques. Il y faut donc une formation. Cette situation éducative d'accompagnement est très proche de la direction de mémoires ou de thèses. Le directeur de mémoire est aussi un accompagnateur. Ce n'est pas une compétence nouvelle pour les universitaires. En revanche, les professionnels comme les formateurs d'adultes n'ont pas ipso facto cette compétence, encore moins les psychologues qui, eux, savent faire dans une relation thérapeutique mais pas forcément dans une relation éducative. Le titre n'est donc pas la bonne entrée, à procédure nouvelle, formation nouvelle. Former tous les responsables de diplômes universitaires à tenir cette posture d'éducateur-évaluateur est impossible. C'est pour beaucoup d'entre eux une charge supplémentaire de travail inenvisageable. D'où la nécessité d'avoir des personnes-ressources capables de tenir une fonction d'accompagnateur VAE.

¹ Ardoino, J. (2000) De l'accompagnement, en tant que paradigme, *Pratique-formation-analyse* n°40, pp.5-19

² Ardoino, J. & Berger, G. (1986) L'évaluation comme interprétation, *Pour* n°107, pp.120-127.

Ardoino, J. & Berger, G. (1989 a) Fondements de l'évaluation et démarche critique, *AECSE* n°6, pp. 3-11.

³ Maggi, B. (2003) *L'agir organisationnel, Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octares

⁴ Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université

⁵ Vial, M. (1997) Les modèles de l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.

Deux hypothèses orientent notre démarche :

- 1) Une *bonne pratique de VAE à l'Université suppose un médiateur – l'accompagnateur pédagogique – entre le responsable du diplôme et le candidat.*
- 2) L'accompagnateur doit avoir une *formation spécifique*, que ni le statut de formateur d'adultes, ni celui de psychologue ne paraît pouvoir lui donner, car :
 - i. il doit pouvoir distinguer, identifier différents types de savoirs dont les savoirs d'expérience informels et les savoirs universitaires,
 - ii. il doit savoir mener un entretien, dont celui dit d'explicitation est un exemple ,
 - iii. il doit pouvoir faire expliciter les points essentiels du référentiel par le responsable du diplôme, tout en sachant qu'un référentiel n'est pas explicitable dans sa totalité, et que de ce fait il n'est jamais exhaustif,
 - iv. il doit avoir une connaissance des dispositifs et des modèles de l'évaluation qui lui permettent de se tenir à l'écart d'une pratique d'évaluation formative qui viserait la réussite – laquelle serait ici conçue comme la conformisation à un ensemble exhaustif de normes.

Mettre en place un dispositif d'accompagnement pédagogique pour la VAE

L'accompagnateur pédagogique apparaît donc comme celui qui propose *une correspondance* :

- d'une part, il repère, fait verbaliser et expliciter, en situation d'entretien, les savoirs d'expérience spécifiques que le candidat a re-crées dans *l'alchimie*⁶ de l'activité
- d'autre part il demande au candidat d'apporter la preuve de ces savoirs d'expérience – précieux car efficaces, rentables, permettant l'économie de gestes...– par le biais d'attestations, de témoignages, de preuves indirectes, lesquelles constituent des manifestations de reconnaissance des pairs, des preuves des bonnes pratiques effectuées.
- et enfin, il est celui qui « met en regard » avec des savoirs universitaires, il propose au jury certains savoirs mis en correspondance directe, d'autres moins directe et d'autres enfin sans correspondance. In fine, ce sera le jury qui décidera si ces savoirs d'expérience peuvent ou non *correspondre* avec des savoirs universitaires du référentiel de diplôme.

Il apparaît nécessaire de comprendre ce qui peut permettre, tant à l'accompagnateur qu'au jury, de *mettre en correspondance* ces deux types de savoirs La classification de Mosconi (2001)⁷ permet d'apporter des précisions sur ces savoirs. Elle distingue trois sortes de savoirs : les savoirs-faire, les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Les deux premiers sont des savoirs d'expérience non formels qui une importance centrale dans la pratique. Les savoirs faire « sont liés à l'acquisition d'une pratique. Ils sont les savoirs du moment même de l'acte. » (Mosconi, 2001, p. 28), ils sont très peu dissociables du faire, « pensent la réalité, mais d'une manière radicalement différente de la pensée théorique et conceptuelle, qui est une pensée en mots, consciente et réfléchie, logiquement articulée, formalisée. La pensée du savoir-faire en très grande partie reste non verbale et non consciente » (ibid). Quant aux savoirs pratiques, « ce sont les savoirs que le praticien se forge par l'expérience, ils sont les formes accomplies des savoirs-faire » (ibid., p. 29). Ils sont constitués « à la faveur d'actes anciens « digérés, intégrés, analysés, élaborés » [...] peuvent plus facilement s'exprimer, même si c'est plutôt dans un langage imagé que rationnel et formalisé ; souvent ils peuvent créer leur propre « jargon » et acquérir une autonomie propre » (ibid.). De ce fait, certains de ces savoirs finissent par être enseignés à l'Université.

Il s'agit, pour les universitaires, d'accepter que les savoirs universitaires aient une répercussion, une résonance, une utilité dans la vie de celui qui les apprend : apprendre ceci à l'université (savoir académique) créerait (ou serait lié à) un autre savoir (savoir d'expérience) mis en acte dans la vie (y compris professionnelle). Le candidat qui identifierait chez lui ce second savoir prétendrait obtenir le diplôme, comme s'il avait acquis le premier. Ce « comme si » ne peut pas être compris comme « on apprend un savoir pour faire des choses et que

⁶ Schwartz, Y. (2000) : Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B. Maggi, Paris : PUF, pp. 33-68.

⁷ Mosconi, N. (2001) : Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Paris : L'Harmattan, pp. 15-34.

si on fait une chose, alors on possède le savoir universitaire qui est supposé y préparer », ce qui ne résiste pas à l'analyse. Il s'agit donc de l'idée que si on fait bien quelque chose, c'est qu'on a trouvé le moyen pratique de se passer du savoir universitaire et on mérite d'être valorisé pour cela, en obtenant le diplôme : « Je ne sais pas mais je fais aussi bien que celui qui sait ». Ce qui sous-entend que le savoir universitaire n'est pas incontournable mais qu'au contraire, il peut être, dans l'action, sinon inutile mais remplacé par un savoir autre, un « savoir agir » (bien entendu efficacement, d'où l'idée de preuve à fournir non pas du savoir universitaire mais d'une bonne pratique). Ce savoir d'action est alors rendu « équivalent » au savoir académique, posséder l'un donne droit à l'autre ; bien faire permet d'être diplômé (même si on ne possède pas le savoir universitaire). La difficulté est là : il faudrait à l'universitaire de solides preuves de cette équivalence ! Il a tendance à dire spontanément que ce n'est pas possible de savoir bien faire si on ne possède pas le savoir qu'il enseigne. Et il semble évident que c'est très souvent le cas. Le laxisme serait sous couvert d'une loi d'accepter sans discuter cette équivalence supposée.

Pour l'accompagnateur et le jury VAE, il s'agit donc de mettre en correspondance les savoirs-faire et savoirs pratiques identifiables avec des savoirs théoriques universitaires. La classification de Mosconi montre que les savoirs d'expérience ne sont pas identiques aux savoirs universitaires. Mais sont-ils équivalents ?

	Identité	Equivalence
Qui a	La même forme	La même valeur
Qui est référé	A l'espace	à la durée
Doit être	égal sinon pareil, en série : dans le même	juste : équitable, différent : vers l'autre
Est de l'ordre de	L'homogène	L'hétérogène
S'appréhende dans	la quantité	La qualité
Obéit à	La justesse, la normalisation	La justice, la loi, la normativité
Est un discours de	l'administration, de la gestion	L'éducation, de la relation
Produit	une liste d'aptitudes, dans les référentiels, des grilles : des significations sociales	De la réflexion, du sens élaboré et communiqué par les sujets
Suppose et permet	Le contrôle de conformité La « prise en compte »	L'intelligibilité de l'agir La « prise en considération »

Par exemple, un jury a estimé qu'« avoir fait des conférences » dans le cadre de son métier de formateur donnait lieu à l'obtention d'un module d'une maîtrise des métiers de la formation. Mais avoir fait des conférences n'est pas identique à « avoir réussi un module ». Avoir fait des conférences, n'est pas non plus équivalent à « avoir réussi un module de maîtrise ». « Avoir fait des conférences » permet de donner à l'impétrant une qualification équivalente à la qualification obtenue après réussite au module de maîtrise, Rien là-dedans ne joue sur l'identique. Le diplôme obtenu par VAE a la même valeur que celui obtenu par formation, il n'est pas le même, justement dans l'expérience du sujet. Le jury entérine qu'un savoir autre a pu se substituer au savoir acquis en formation.

C'est la qualification seule qui institue une équivalence, c'est le diplôme qui est équivalent. La qualification n'est d'ailleurs pas identique puisqu'est mentionné, dans plusieurs universités, que le candidat a obtenu son diplôme par VAE (ce qui est utile pour empêcher que la même expérience serve à plusieurs VAE). Le diplôme n'efface pas que l'étudiant n'a pas les savoirs académiques enseignés pendant la formation, ni les savoirs informels attachés à l'expérience de la formation qu'il aurait, s'il avait suivi la formation. Un candidat ayant eu le DEA par VAE raconte qu'il est bien embarrassé devant la question récurrente des universitaires et des étudiants : « Sur quoi portait ton DEA » ?. Avoir eu accès au doctorat par VAE n'est pas avoir passé un DEA. On est dans **la substitution**. Le diplôme permet de dire au jury que ce savoir d'expérience peut être considéré comme ayant remplacé le savoir universitaire qui aurait été acquis au cours de ce module. La VAE ne donne rien qui soit identique à la formation suivie, hormis le diplôme et encore faudrait-il parler ici du grade.

Quel rôle joue l'accompagnateur dans ce que le candidat apprend ? Pas le même que lorsqu'il est formateur dans la formation que la VAE remplace. Le travail de l'accompagnateur est d'impulser par un questionnement, qui n'a rien d'un contrôle de conformité, le candidat vers ce travail, que lui seul peut faire, de mise en relief d'éléments significatifs dans sa pratique. Faire faire, pas faire. Il n'est pas le formateur dispensateur d'un

patrimoine, il éveille le candidat à l'évaluation de son expérience. C'est le jury qui devra accepter ou pas l'équivalence proposée. L'accompagnateur est une figure du consultant.

La procédure VAE n'est pas un dispositif d'apprentissage, une séquence de formation comme les autres. C'est un accompagnement : c'est d'abord *un processus d'évaluation*. Un travail des valeurs sur l'expérience passée, un travail de hiérarchisation de l'expérience. Il s'agit de rendre intelligible l'expérience et de proposer cette intelligibilité au jury qui, lui, doit valider ou non les savoirs apparus dans la réorganisation de la pratique pour la raconter et d'accepter qu'ils ont pu (efficacement) *se substituer* aux savoirs dispensés dans la formation. Le candidat n'a pas les savoirs que la formation dispense, il en a d'autres qu'on accepte comme efficaces. Ce sont ces savoirs-là, dits de l'expérience, que le candidat apprend à mettre en valeur.

On peut donc apprendre et faire apprendre sans qu'il y ait « transmission d'un patrimoine de savoirs ». La transmission permet l'instruction, la VAE peut être l'occasion d'abord d'une éducation. La VAE peut permettre de sortir de l'obsession de la transmission, de l'enseignement, de la formation formatage, instrumentale. De se rendre compte que toute formation digne de ce nom n'en reste justement jamais à la transmission .

La formation est une expérience

Il existe des savoirs universitaires informels, préalables et indispensables à la reprise des études sur laquelle débouche la plupart du temps la VAE. On apprend à l'université, pendant la formation universitaire, toujours davantage qu'à se doter de compétences professionnelles. On pourrait dire qu'il existe à l'Université des savoirs de *références* (appuyés à des théories), des savoirs *fondamentaux* (des détours par la connaissance des textes et de la pensée d'auteurs jugés incontournables) et des savoirs *de base* (qui s'agrègent autour du lire-écrire mais dépassent la simple maîtrise de techniques). La difficulté des candidats est de les discerner et d'en soupçonner l'existence. Les savoirs de base sont très souvent jugés acquis, d'emblée par les universitaires.

En outre, l'Université éduque : on apprend des attitudes, des réflexes ou des cadres de pensée, des paradigmes, des repères conceptuels qu'on incarne, voire des valeurs qu'on met en acte : un ensemble d'éléments permettant d'avoir des positionnements, des stratégies, voire un style devant la vie... qui influencent la vision du monde qu'on porte. Certaines de ces compétences-là qui permettent « d'entrer » dans la formation (de se mettre en formation) peuvent être explicitées, affichées, écrites dans le *référentiel de formation*, elles entrent dans les critères de validation des diplômes. D'autres restent implicites, soit parce qu'elles sont inavouables (parce qu'elles engagent les sujets au-delà du principe de neutralité), soit parce qu'elles sont évidentes pour les universitaires eux-mêmes. Les apprendre (et tous les étudiants ne les apprennent pas), c'est non seulement apprendre ce qui a été appelé « le métier d'étudiant » (un ensemble de règles pour vivre en tant qu'étudiant) mais entrer dans une communauté dite scientifique (même si cela ne se parle plus en termes d'appartenance à une élite), se donner un *marquage* social spécifique qui perdurera une fois les études terminées et qui fait que « avoir fait la fac », ce n'est pas seulement y avoir acquis des diplômes. Ce sont aussi des savoirs informels, des « habiletés » acquises en situation, des « savoirs tacites, ses tours de main obscurs, ses arbitrages opérés dans le fil d'une action jamais stabilisée, sans cesse infiltrée par l'histoire et ses événements. »⁸ (p. 250), des compétences en situation. L'analyse de ces savoirs particuliers mis en œuvre, montre qu'ils ont plusieurs caractéristiques. Ils sont « produits dans et pour l'action »⁹ (p. 19) par le candidat, ils « s'agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent »¹⁰ (p. 29), sont incorporés et peu abstraits, sous tendus par une pensée très peu dissociable du faire – en partie non verbale et sans doute non consciente –, laquelle mobilise la personne à la fois dans son expérience, dans son « (corps)soi »¹¹ (p. 89), dans ses fondements identitaires. Ces savoirs peuvent être identifiés aux « savoirs agis »¹² parmi lesquels sont les « tours habiles, c'est-à-dire des ruses relevant de la pensée Mètis ». Ce sont des « manifestations situées de l'intelligence pratiques » que Jobert

⁸ Jobert, G. (2002) : « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale », *Formateurs d'enseignants Quelle professionnalisation ?*, De Boeck Université, Bruxelles, pp. 247-260.

⁹ Jobert, G. (2000) : Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes. *Education Permanente*, n° 143/2002-2, pp. 7-28.

¹⁰ Mosconi, N. (2001) : Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Coordonné par Blanchard-Laville et Fablet, Savoir

¹¹ Schwartz, Y. (2001) : Théories de l'action ou rencontres de l'activité ?, *Raisons Educatives, Théories de l'action et éducation*, pp.67-91.

¹² Vial & Caparros-Mencacci (2003) : La notion de situation peut-elle permettre de former ? *Colloque AFIRSE-UNESCO : Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Paris 29-30-31 mai 2003.

nomme « compétences » qui relèvent de l'intelligence du Kairos, (le savoir saisir l'occasion favorable)¹³ impliquent une attention sensorielle à la situation, avec « des choix ciblés d'attention, de vigilance, de rapports préférentiels aux autres, des habiletés mémorisées, des procédés »¹⁴, et une succession de prises de décision en acte du candidat.

On distinguera donc plusieurs référentiels :

- Le référentiel métier : description d'un métier, d'une profession ou d'un poste de travail (exemple les fiches ROME) A l'université, les référentiels métiers sont étrangers à la tradition académique.

- Le référentiel de diplôme : à quelles « compétences » prépare le diplôme, sur quel segment professionnel précis débouche le diplôme. Un diplôme universitaire peut préparer à plusieurs métiers, ou plusieurs segments de métiers, il ne coïncide pas avec le premier. Dans le meilleur des cas, l'accent est mis sur les savoirs utiles à la constitution du système de références de l'étudiant pour agir, ce qui est certes légitime dans l'Université, et non pas sur les compétences de l'exercice du métier. Encore que le lien entre les savoirs distribués dans les diplômes et l'action professionnelle à laquelle le programme de formation dit préparer n'est la plupart du temps pas fait. Le programme est imposé comme évidemment utile. C'est pourquoi il semble en l'état actuel de la réflexion pédagogique universitaire que l'accompagnement dit pédagogique ne peut pas être confié à quelqu'un qui ne connaît pas en profondeur le diplôme demandé. L'avis du responsable du diplôme est nécessaire pour aider un candidat à identifier les compétences qui n'apparaissent pas dans les plaquettes actuelles des diplômes qui sont libellées en savoirs à acquérir et non pas en savoirs utiles pour exercer un métier.

- Référentiel de formation et d'éducation : compétences travaillées *pendant* la formation et qui permettent d'entrer en formation, de s'orienter vers les compétences de métier, de se préparer à l'exercice professionnel (formation) mais aussi, dans le cas de l'université, de se « frotter à » ou d'entrer dans la communauté scientifique (éducation).

Or, mettre en perspective un diplôme universitaire et un métier, une profession ou un poste de travail n'est pas chose aisée, notamment dans les filières classiques non professionnalisées de l'Université (S'est-on posé la question du « référentiel métier » des « compétences professionnelles » sur lesquels déboucheraient les diplômes ?). On peut supposer que ce n'est pas toujours possible mais cela reste à voir. Il faudrait identifier les diplômes universitaires qui n'auraient aucun débouché professionnel, s'ils existent.

En tout cas, on peut s'attendre à une distance parfois grande entre ce qui est enseigné et ce à quoi « ça prépare » dans un exercice professionnel. *Et c'est légitime*. L'université ne fabrique pas directement des professionnels aptes à occuper un métier, comme peuvent le faire les organismes de formation professionnelle. L'idée de « *préparation* » à un ou des métiers ou à des activités professionnelles plutôt que « *formation* » est importante. Autrement dit, *l'idée de « processus de professionnalisation » plutôt que de mécanisme d'obtention d'un état de professionnalité (même dans les cursus dits professionnalisés de l'université) est une originalité de l'université*. Dans l'écart entre l'enseigné et le requis par l'exercice professionnel se jouent d'autres objectifs, d'autres enjeux qui rendent légitime l'université : sa fonction de développement de la fonction critique, de transmission d'une culture faite de méthodes, de modèles, de théorie et de références savantes plurielles, de débats..., tout ce qu'on entend par l'adjectif « scientifique » ou par l'expression « formation par la recherche ». Autant de choses qui ne sont pas attendues des organismes des formations professionnelles qui visent, elles, l'opérationnalité, la professionnalité mesurable en niveaux prédéterminés, la certification, au service de l'entreprise notamment.

Le référentiel de formation universitaire n'est pas le référentiel métier. Le premier insiste sur les capacités liées à la fonction critique, travaille en priorité le double processus de détachement-implication et vise à l'émancipation, à plus d'autonomie, plus de responsabilité. Le second, le référentiel métier, ne s'intéresse qu'à l'action efficace et stratégique et à la rationalisation des pratiques rentables. L'optique est différente quoique conciliable. A chacun son travail. Se former à l'université (même dans un master professionnalisé) n'est pas se former dans un organisme de formation commandité par l'employeur. La formation universitaire n'est pas un outil du management d'une entreprise. L'indépendance de l'université, et son devoir d'éducation (d'émancipation par

¹³ Trédé, M. (1992) : *Kairos, L'à propos et l'occasion, Le mot et la notion, d'Homère à la fin du IV^e siècle avant J.C.*, Paris : Klincksieck. Cf Mencacci, N. (2003) Pour une intelligibilité de situations de confrontation à un problème, dans l'enseignement et la formation universitaire professionnalisante. Thèse de troisième cycle en sciences de l'éducation, sous la direction de Vial, M., Université de Provence

¹⁴ Schwartz, Y. (2000) : *Discipline épistémique, discipline ergologique, Paideia et politeia, Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, sous la direction de B Maggi, Education et Formation, PUF, PP. 33-68.

la fonction critique) ne peuvent pas être sacrifiés à l'utilité sociale. Le pari de la formation universitaire est, en effet, que la distance ou le détour (trop souvent appelé « théorique ») est plus pertinent que la simple transmission de bonnes pratiques. En somme, l'université pense que pour que l'acteur social invente ses bonnes pratiques en pertinence avec le contexte professionnel, il lui faut avoir une solide culture, un système de références, des modèles et des théories, des formalisations, des abstractions matricielles. Le métier n'est pas conceptualisé par les universitaires comme l'application d'un corps fermé de prescriptions que le référentiel édicterait. Il est opportun de mettre en place des actions qui permettent, dans ce contexte, de faire verbaliser l'essentiel des référentiels spécifiques à la mission de l'Université.

Alors il s'agit moins, contrairement à ce qu'assène le rapport Romainville¹⁵ (p. 25) de « fixer les objectifs attendus en fin de formation » que de montrer la pertinence de cette préparation. Expliciter les compétences à avoir acquies en fin de formation relève d'une ingénierie fonctionnaliste qui privilégie les trajectoires programmées sur le cheminement dans un projet. Il s'agit davantage de montrer, de donner à discuter les compétences qui sont mises en travail pendant la formation en lien avec l'exercice du métier.

Conclusion : quelle priorité ?

Faudrait-il alors que les universitaires, diplôme par diplôme, déterminent et communiquent ces écarts entre l'enseigné, l'exercé et l'exercice ciblé ? On ne peut leur faire obligation de mettre à jour les *référentiels de diplôme*. Il faudrait qu'ils connaissent les « référentiels métiers » et arrivent à verbaliser les points de passages obligés (au moins) de leur « référentiel de formation » (ou d'éducation) du même diplôme... Faut-il alors avoir recours à des intervenants qui les aideraient à le faire ? Ce serait le rôle des accompagnateurs VAE... Les consultants formés en évaluation peuvent être des personnes ressources capables de faire le lien entre les plaquettes de diplômes et les référentiels métiers pour aider les universitaires à formuler leur référentiel de formation en pertinence avec les référentiels métiers et non pas passer directement du référentiel métier à l'obtention d'un diplôme universitaire. Cette formulation ne peut viser à l'exhaustivité, à la complétude. Il s'agit bien de verbaliser quelques compétences supposées prioritaires, quitte à réguler par la suite, quand un événement le demandera, le document obtenu.

Mais encore faut-il qu'on ait saisi qu'il s'agit d'accepter qu'un savoir d'expérience *puisse remplacer* un savoir universitaire. Et de valider cette substitution. C'est le dossier et le candidat qui doivent être convaincants et l'avis des professionnels présents dans le jury qui vont vérifier la bonne pratique exercée par le candidat. La priorité pour l'universitaire, c'est bien plutôt *de supposer que, dans certains cas, cela soit possible* : la loi permet de poser la question en initiant l'idée de valorisation des acquis de l'expérience, la souveraineté du jury permet de prendre position sur pièce, cas par cas.

¹⁵ Rapport Romainville : *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement supérieur universitaire, à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école belge*, 2002