



Université : Les interactions possibles avec l'enseignement non-universitaire

Colloque International, Liège - 22, 23 et 24 octobre 2014
*La professionnalisation des études universitaires
L'exemple de la traduction/interprétation*

Jean WINAND

Doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULg

Cette question à laquelle les organisateurs m'ont demandé de réfléchir mériterait très certainement des développements importants, hors de mise dans un colloque comme celui-ci. Je voudrais préciser d'entrée de jeu qu'on ne saurait apporter une réponse unique à une telle question. En dehors des sensibilités différentes que l'on peut avoir, le premier obstacle est que la structure de l'enseignement supérieur varie, parfois très fortement, selon les pays. À cela s'ajoute le fait que les besoins sont très différents : je veux dire par là, qu'il est tout à fait légitime que les pays ne placent pas nécessairement aux mêmes endroits leurs priorités en matière d'éducation. Le propos que je vais tenir sera donc forcément un peu réducteur, car il doit se limiter au système belge, plus précisément encore au système en vigueur en Communauté française.

En Belgique, comme dans beaucoup de pays, l'enseignement supérieur ne se résume pas aux universités. Il y a dans ce pays d'autres formes d'enseignement, à savoir :

- les hautes écoles, dans le sens belge du terme (j'attire ici l'attention de nos collègues français ou de ceux qui sont familiarisés avec le système français), lesquelles se déclinent en deux catégories – c'est une approche possible – selon qu'elles offrent un cycle court ou un cycle long ;
- les instituts supérieurs d'art ;
- les instituts de promotion sociale.

Le nouveau décret « Paysage », qui est pleinement entré en application cette année, comprend deux volets essentiels :

- le second, si vous me permettez de présenter les choses à rebours, revoie en profondeur la manière dont les étudiants effectueront leur parcours ; l'année académique en tant qu'unité de comptage fondamental cède la place aux cycles. À l'intérieur d'un cycle, la progression se fait désormais par accumulation de crédits. Nous ne nous intéresserons pas ici à cette partie du décret ;

- la première partie organise le fonctionnement de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur sous une structure faîtière unique, l'ARES (pour Agence de Recherche et Enseignement supérieur, art. 15), et distribue en même temps les établissements en zones géographiques appelées « Pôles ». Le but avoué du décret est d'arriver à faire en sorte que les différentes parties qui constituent l'enseignement supérieur en Communauté Française collaborent dans la construction de leurs filières d'études. Je n'entrerai pas ici dans le débat belgo-belge de savoir si le décret se contente de favoriser ou bien entend forcer des modes possibles de coopération.

Bien évidemment, les universités n'avaient pas attendu le décret pour collaborer entre elles, mais aussi avec les autres types de formation : rien qu'à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'ULg, on relève des collaborations avec les trois autres types d'enseignement non universitaires que j'ai énumérés il y a un moment :

- avec les Hautes Écoles, notamment pour le programme de Traduction/Interprétation (HEL),
- avec le Conservatoire Royal de Musique de Liège, pour la filière musicologie,
- avec la Promotion sociale, puisque certains stages de didactique y sont réalisés.

À cela, on peut encore ajouter la collaboration avec des établissements scientifiques fédéraux ou anciennement fédéraux, comme le musée royal de Mariemont.

Les collaborations peuvent prendre plusieurs formes. Elles peuvent être structurelles, pouvant même aller vers la voie de l'intégration, ou bien être plus occasionnelles. Une collaboration peut être réciproque, symétrique, c'est-à-dire s'exercer dans les deux sens, ou bien être à sens unique. On peut, par exemple, imaginer envoyer des étudiants universitaires suivre des cours dans une HE, et réciproquement, c'est-à-dire accueillir des étudiants de HE dans nos programmes ; de même, des enseignants universitaires peuvent intervenir dans un programme d'une HE, et inversement. Mais on peut aussi avoir une collaboration limitée, p.ex. permettre à des étudiants universitaires d'effectuer un stage dans une HE ou en promotion sociale, sans qu'il y ait une action de même nature en retour.

On voit de suite que les modes de collaboration peuvent rapidement traduire des perceptions hiérarchiques entre les différents types d'institutions.

La collaboration avec des entités situées en dehors de l'université ne se limite pas aux instituts d'enseignement ; elle s'étend à tout type de partenaire, qu'il soit institutionnel, privé, situé dans le monde de l'éducation ou de la culture, ou encore dans le secteur commercial.

Dans la suite de mon exposé, je me limiterai dans un premier temps aux interactions possibles entre universités et HE. Bien sûr, les observations que je serai amené à faire peuvent naturellement, le cas échéant, s'étendre à d'autres types de formations.

Les universités et les HE sont souvent opposées selon deux points de vue :

- le degré d'intensité, ou de spécialisation, jugé plus important à l'université ;

- la recherche ; alors que les HE peuvent faire de la recherche appliquée, la recherche fondamentale est du ressort des universités ; je rappelle également que seules les universités sont habilitées à offrir la formation de 3^e cycle. Il est également évident que le haut degré de spécialisation que l'on reconnaît aux universités est un effet direct de leur implication dans la recherche fondamentale.

Concernant ce dernier point, il faut souligner que la différence entre recherche fondamentale et recherche appliquée est loin d'être aussi nette qu'il y paraît à première vue. On pourrait peut-être avancer l'idée que la recherche appliquée vise à la découverte de solutions à des questions posées *a priori*, qu'elle serait ainsi une sorte de recherche commanditée, que ce soit par l'industrie, le politique, la société, ou des laboratoires de recherche eux-mêmes ; mais ce n'est pas toujours aussi simple. Beaucoup de recherches de nature fondamentale ont débouché sur des recherches appliquées ; la limite, la transition entre les deux étapes n'apparaissent donc pas toujours clairement, sauf peut-être dans les modes de financement.

Pour certaines disciplines nouvellement constituées, le problème est plus aigu encore, du fait même de l'absence de tradition académique. La constitution de nouveaux objets d'étude en disciplines autonomes, en nouveaux domaines du savoir ne va pas de soi. On voit assez bien les problèmes épistémologiques soulevés par la constitution de la dernière école doctorale (ED 20) qui traite spécialement de la création artistique. Je reprends ici rapidement le texte qui figure sur la page d'accueil de l'ED sur le site du FNRS :

Le doctorat en art et sciences de l'art se compose d'une partie pratique, une réalisation artistique ou un travail de restauration d'une œuvre ou de plusieurs œuvres, et d'une partie théorique, une thèse écrite, les deux étant en étroite connexion, formant un tout, lequel est comme tel l'objet de l'évaluation finale.

Dans tous les cas, les aspects de recherches artistique et théorique sont menés conjointement dans une interaction entre le travail artistique et la réflexion théorique. Ce double aspect du doctorat en art et sciences de l'art rend nécessaire la collaboration entre Universités et Ecoles supérieures des arts dans l'accompagnement des doctorants en ce domaine. Cette collaboration se reflète dans les activités de formation proposées.

La nouvelle filière traduction/interprétation est un beau cas d'espèce en la matière. En tant que nouvelle discipline académique, il lui appartient de trouver des réponses aux questions suivantes, dont la liste n'est en rien limitative :

- comment la traduction définit-elle ses rapports avec les sciences philologiques connexes ? plus précisément, comment se voit-elle par rapport à la traduction littéraire, laquelle se voit comme une émanation directe des sciences philologiques romanes et germaniques ?
- en fonction de ses domaines d'activité, la traduction et l'interprétation devraient également s'interroger sur des relations possibles avec la filière de communication — l'existence d'une filière de communication multilingue n'est pas un hasard —, mais aussi les sciences sociales, voire, dans une

perspective de développement et de valorisation, des sciences de l'ingénieur. Il suffit de voir l'essor pris par les techniques informatiques pour comprendre qu'il y a un nœud d'interactions où pourraient prendre place des recherches de nature fondamentale, mais aussi des applications pouvant déboucher sur des exploitations commerciales.

- comment la traduction et l'interprétation se définissent par rapport aux autres modes de formation en langues vivantes – et elles sont particulièrement nombreuses aujourd'hui, quelles soient plus ou moins publiques ou totalement privées ? En termes concurrentiels, de compétence, quelle est la valeur ajoutée d'une formation proprement universitaire ?
- comment la traduction et l'interprétation conçoivent la recherche scientifique dans leur domaine respectif ? qu'est-ce qu'un TFE en traduction ? quelle forme peut prendre un doctorat en interprétation ? pour ce dernier point, les rapprochements, les relations avec les domaines connexes évoqués il y a un moment — communication, sciences sociales, industries de la langue — ont évidemment toute leur pertinence.

Une autre dimension concerne précisément la finalité professionnelle de la formation, ce qui nous amène à notre sujet. En son art. 4, le décret 'Paysage' dispose :

L'enseignement supérieur organisé hors université poursuit une finalité professionnelle ou artistique de haute qualification. Les établissements qui l'organisent remplissent leur mission de recherche appliquée liée à leurs enseignements.

À lire correctement le décret, cela signifie que la finalité professionnelle est explicitement inscrite dans l'enseignement dispensé en HE, mais il ne s'ensuit pas que cette même finalité serait exclue de l'enseignement universitaire. De même, ce serait une lecture indûment réductrice de limiter la recherche appliquée à l'ens. sup. non universitaire. Le décret reconnaît en revanche que la recherche fondamentale est bien du ressort de l'université.

L'opposition entre enseignement à finalité professionnelle et enseignement à finalité non professionnelle a déjà fait couler beaucoup d'encre ; elle a également suscité bien des débats, lesquels ont souvent été passionnés à défaut d'avoir toujours été passionnants.

On tente aujourd'hui de dépasser ce vieil antagonisme en reformulant les choses un peu différemment, et en faisant la distinction entre un enseignement à finalité directement professionnelle et un enseignement à finalité non directement professionnelle. Il est vrai qu'il demeure chez les universitaires – à tout le moins chez certains – une aversion marquée pour tout type de formation qui mènerait directement, voire uniquement à une profession. Et pourtant, à y regarder de près, cela existe, et même depuis fort longtemps. Les études de médecine vétérinaire, celles de notariat ou d'architecte mènent en priorité aux métiers de vétérinaire, de notaire et d'architecte. Même si les diplômés de ces filières sont libres de faire autre chose, l'accès à la profession de vétérinaire, notaire ou architecte est réglementé, et, pour tout dire, protégé, ce qui fait de ces filières des formations professionnalisantes.

En faculté de PhL, certaines formations sont directement professionnalisantes, même si l'accès à la profession ne fait pas nécessairement l'objet d'une protection légale. Je pense ici tout d'abord aux enseignants du secondaire et aux enseignants en HE, mais aussi à d'autres professions comme celle de conservateur de musée, d'archiviste, qui sont les débouchés naturels et exclusifs des filières qui y mènent, mais aussi bien sûr la profession d'interprète.

Cela posé, la question de la professionnalisation des études soulève de nombreuses questions, pas seulement dans le monde universitaire. La création récente, il y a un peu plus d'un an d'une *Fondation pour l'enseignement* mérite d'être ici épinglée. Le but de cette *Fondation* est de favoriser les liens et les relations entre l'enseignement (celui qui est visé ici est essentiellement l'enseignement secondaire) et l'entreprise. Parmi les actions concrètes envisagées, on peut citer :

participation à l'amélioration de la qualité de l'enseignement par la production d'analyses et de proposition, le soutien aux pratiques qui ont prouvé leur efficacité en matière d'enseignement, la contribution à la valorisation de l'enseignement qualifiant (stages, contrats en alternance), le soutien aux initiatives en matière d'apprentissage des langues, l'aide à l'orientation des élèves par des présentations sur les carrières en entreprise, la promotion de la responsabilité sociétale des entreprises vis-à-vis de l'enseignement, notamment par le partage de savoir-faire avec les établissements scolaires.¹

Les réactions ont été nombreuses. Les craintes qui se sont exprimées se focalisent essentiellement sur le caractère nécessairement généraliste de l'enseignement opposé à un formatage des élèves aux besoins immédiats de l'entreprise, ce qui pourrait conduire à une possible privatisation des objectifs de l'enseignement².

On relèvera aussi les craintes suscitées par le souhait de la Fondation d'orienter les élèves dans leurs choix d'études. Sur ce dernier point, il convient d'être nuancé ; alors qu'il serait à coup sûr néfaste de laisser le marché de l'entreprise réguler l'offre d'enseignement, car le marché est lui même versatile et n'a pas nécessairement pour but le développement harmonieux de la société, on peut également se demander s'il est bien raisonnable de laisser des cohortes d'étudiants s'engouffrer chaque année dans des études pour lesquelles les possibilités d'emploi sont depuis longtemps arrivées à saturation.



Poser la question d'une collaboration entre université et les hautes écoles (à la manière belge) revient d'abord à s'interroger sur la finalité que l'on entend donner à nos formations. La réponse sera donc nécessairement différente selon les cas ; elle pourrait même varier en fonction des individus qui suivent ces formations, tant il est vrai que tous

¹ <http://www.uwe.be/uwe/presse/communiques/la-fondation-pour-lenseignement-un-pont-entre-lecole-et-lentreprise/>

² <http://www.lalibre.be/debats/opinions/les-missions-de-l-enseignement-menacees-de-privatisation-5443bd9b3570102e509070ba>

les étudiants d'une même filière n'envisagent pas nécessairement leur avenir professionnel de la même manière.

On oppose souvent les universités et les hautes écoles par la manière dont elles envisagent leurs enseignements : alors que les premières favorisent une approche et des développements théoriques, les secondes donnent la priorité à des pratiques. Si les universités n'ont pas davantage ouvert leurs formations à de la pratique, laquelle prend généralement dans nos domaines la forme de stages, ce n'est pas tant parce qu'elles en seraient incapables qu'en raison des contraintes liées à la constitution des programmes. Il tombe en effet sous le sens — et c'est un débat particulièrement vif dans un domaine comme celui de la didactique — qu'on ne peut à la fois augmenter de manière substantielle le nombre d'heures de stage et préserver, voire développer, l'enseignement des matières disciplinaires.

À moyen et à long terme, c'est la place même des hautes écoles dans le paysage de l'enseignement supérieur en CF qui doit faire l'objet d'un questionnement approfondi. Dans un passé pas si lointain, le législateur a procédé à des fusions entre HE et universités : cela a le plus souvent été fait en greffant une HE sur une faculté universitaire, comme ce fut notoirement le cas pour HEC (la HE de commerce), et comme cela sera sans doute le destin des écoles de traduction-interprétation. Plus rarement, une ou plusieurs HE ont été transformées en faculté ; la dernière expérience en date est celle de la Faculté d'architecture, nouvellement créée dans cette université, qui rassemble des parties des Instituts Saint Luc et Lambert-Lombard. Ceux qui suivent un peu l'actualité en Belgique se rappelleront utilement ici les débats qui ont périodiquement lieu sur la formation des maîtres — comprenez les instituteurs et les enseignants du secondaire inférieur. Une des questions est de savoir, dans la perspective d'un allongement de la durée des études, si la formation doit se faire en tout ou en partie dans les universités. En dehors de notre Faculté, des interactions avec des HE sont à l'ordre du jour dans d'autres domaines, comme la kinésithérapie ou les études d'infirmier, pour ne reprendre ici que quelques exemples bien connus.

Il y aurait quelque raison de se demander si la volonté du politique n'est pas tout simplement d'aller vers une disparition du système dual que connaît la CF. Avec quel résultat à la clef ? L'incorporation d'une HE dans le système universitaire passe toujours par l'adoption d'un cadre d'extinction dans lequel est placé le personnel originel de la HE. Les nouveaux recrutements se font ensuite selon le modèle universitaire. On peut dès lors s'interroger sur ce qui faisait la spécificité de la HE puisque la fusion tend à terme à transformer celle-ci, jusque dans le recrutement de son personnel, en une faculté de type universitaire.

Plusieurs orientations au sein des facultés de PhL ont montré qu'il était possible de concilier formation disciplinaire exigeante et préparation plus ou moins directe à une profession. Se poser la question de l'approfondissement d'une pratique professionnelle — c'est bien de cela qu'il est question quand on parle de professionnalisation — en terme de partenariat, de collaboration possible avec d'autres n'a pas grand sens tant que n'est pas résolue la question fondamentale de l'équilibre des programmes entre matières disciplinaires et stages de pratique professionnelle. Augmenter considérablement la place de ces derniers implique une refonte drastique, c'est-à-dire des diminutions, des choix

dans les matières disciplinaires. Que la pratique professionnelle se fasse à l'université ou soit sous-traitée ailleurs ne change rien à cette question fondamentale. Devant ce qui apparaît un peu comme la quadrature du cercle, il n'y a que deux solutions : soit on crée à l'intérieur des universités des filières parallèles, une plus scientifique et l'autre plus pratique, soit on reporte au-delà du master certaines formations. Pour ce qui est des matières disciplinaires à haute valeur scientifique, on pourrait imaginer les faire passer dans les formations doctorales ; pour ce qui est des matières devant faciliter l'accès à une profession, on pourrait imaginer mettre en place une formation continuée à suivre en parallèle avec le premier emploi.

La première solution – la création de filières parallèles – n'a guère mes faveurs ; elle occasionnerait fatalement des doublons, serait peu pratique à mettre en place, et coûterait beaucoup d'énergie et de moyens financiers.

La seconde solution mérite qu'on s'y attarde un peu plus. Selon la première déclinaison envisagée, certaines matières disciplinaires jugées peu en prise directe avec une profession immédiate – on peut penser à l'enseignement secondaire – seraient transférées au 3^e cycle, ce qui permettrait de libérer des moments pour des stages à vocation professionnelle. Pour prendre un domaine que je connais un peu mieux – les langues et littératures classiques –, on pourrait se demander s'il est nécessaire à un étudiant se destinant au secondaire de faire de l'épigraphie, de la papyrologie ou de la grammaire comparée. Les ECTS qui y sont consacrés ne seraient-ils pas mieux employés à développer les malheureux 20 ECTS dédiés aux stages ? On pourrait également songer à réduire drastiquement l'importance du TFE. Je ne suis pas sûr que nos collègues de la Faculté aillent majoritairement vers cette solution. Pour ma part, j'y suis assez fortement opposé. La valeur d'un enseignement me semble toujours reposer sur une maîtrise sans faille de la matière, ce qui veut dire qu'il faut en définitive toujours en savoir terriblement plus que ce qu'on doit effectivement enseigner. Une approche utilitariste, séduisante peut-être à première vue, porterait en elle-même sa propre destruction.

Reste alors la seconde déclinaison de la seconde hypothèse : reporter sur les premières années effectives d'enseignement une partie de la formation, laquelle pourrait prendre la forme de séminaires ciblés sur des questions particulières à la discipline ou communes à l'ensemble des enseignants. Ces formations pourraient être validées dans le cadre d'une nomination à titre définitif ; elles pourraient être assurées, coordonnées en tout cas, par des académiques, mais une collaboration fructueuse pourrait être ici développée avec un nouvel acteur dont il n'a pas encore été question jusqu'ici : les professeurs du secondaire eux-mêmes, lesquels jouent déjà un rôle important dans les stages primaires de didactique en tant que maîtres de stage. Cette solution aurait de nombreux avantages :

- elle n'imposerait pas un allongement des études,
- elle ne concernerait que les diplômés ayant fait le choix effectif d'entrer dans l'enseignement,
- elle conserverait à volume inchangé l'importance des matières disciplinaires dans la formation de base,

- elle impliquerait davantage encore les professeurs du secondaire, peut-être surtout ceux qui se trouvent dans la dernière partie de leur carrière,
- elle serait sans doute peu onéreuse à mettre en œuvre.

J'ai consacré un peu de temps ici à développer quelques aspects d'une réflexion entamée sur le rôle de la formation continuée. Cette dernière est généralement conçue comme un apport survenant plusieurs années après la formation de base. L'idée développée ici – l'exemple choisi était l'enseignement secondaire, mais on pourrait sans trop de peine l'étendre à d'autres professions – est que la professionnalisation d'une formation ne doit pas nécessairement s'envisager dans le cadre étroit des cycles académiques (bachelier et master), mais qu'il est possible de l'intégrer comme une partie constitutive d'un premier emploi. C'est ici que le monde de l'entreprise, pris ici dans un sens très large, pourrait avoir un rôle essentiel à jouer.

L'université peut et doit être à l'écoute des attentes du monde du travail en terme de formation et de besoin ; mais il ne revient pas à ce dernier de dicter à l'université les programmes d'études et leur contenu pour satisfaire leurs besoins à très court terme. La formation dans les facultés de Ph-L doit rester suffisamment large et générale, elle doit surtout donner les outils nécessaires à ses diplômés pour s'adapter à un monde qui changera plusieurs fois de visage dans les quelques décennies qui formeront le cadre de leur future carrière. À charge dès lors des entreprises d'assurer les formations les plus spécifiques qui correspondent à leurs besoins immédiats. Imposer ce type de formation étroite aux universités au détriment d'une formation généraliste serait peut-être profitable à l'entreprise, qui économiserait les coûts de la formation, mais serait très certainement néfaste pour le développement des individus envisagé sur la durée d'une totale d'une carrière. Il est à craindre en effet, que face à des individus peu flexibles parce que trop formatés, les entreprises n'optent résolument pour une rotation rapide de leur personnel en incorporant de nouveaux diplômés qui auraient été à leur tour formés selon les nouvelles normes du marché.



D'une manière générale – et j'en arrive ainsi à ma conclusion –, si l'université ne peut avoir la prétention de tout faire, en tout cas de tout faire convenablement, les interactions avec d'autres formes ou niveaux d'enseignement doivent être envisagées au cas par cas, sans esprit de système. Le choix de collaborer ou non avec l'enseignement supérieur non universitaire ne devrait donc pas être dicté par des considérations idéologiques ou économiques, mais reposer d'abord sur une vision claire des types de formations que l'on veut donner et des débouchés offerts.

Les réponses aux questions que j'ai soulevées plus haut sur les domaines et méthodes de recherche possibles en traduction/interprétation conditionnent, si l'on veut être un peu cohérent, le type d'enseignants que l'on souhaite. La question fondamentale me paraît être la suivante : souhaite-t-on d'abord, souhaite-t-on surtout/uniquement transmettre une pratique professionnelle ? souhaite-t-on aussi amener les étudiants à adopter une attitude réflexive sur leur domaine de connaissance ? Si l'on répond par l'affirmative à cette dernière question, la recherche scientifique est très certainement une manière adéquate

d'arriver à ce résultat, d'abord en montrant aux étudiants le fonctionnement de la recherche, les implications qu'elle peut avoir dans l'enseignement, et puis dans un second temps, en conduisant les étudiants à effectuer eux-mêmes des recherches.

Les collaborations en dehors de l'université doivent provenir de la recherche de compétences absentes de l'université, ou impossibles à mettre en œuvre dans le cadre institutionnel et budgétaire actuel.

Les solutions vers lesquelles on pourrait se diriger ne sont pas indifférentes ; elles pourraient impliquer un profond changement de nos habitudes. Mais elles présupposent davantage encore une vision claire de la part du monde politique dans ses options pour l'enseignement supérieur.