

Perrenoud, Ph. (2004).  
*L'université entre transmission de savoirs  
et développement de compétences.*  
Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.  
Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement  
universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004.

# **L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences**

*Philippe Perrenoud* \*

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève  
2004

Dans de nombreux pays, l'éducation de base (au primaire et au secondaire) s'oriente vers des compétences, ce qui ne va pas sans vifs débats à propos des finalités de l'école et de la conception de la culture (Bosman, Gerard et Roegiers, 2000 ; Dolz et Ollagnier, 2000 ; Perrenoud, 1995, 2000 a, 2001 b). Le débat est plus feutré et plus dispersé dans l'université, mais il y est aussi d'actualité. D'autant que le processus engendré par la « Déclaration de Bologne » vise à favoriser l'employabilité des titulaires de diplômes universitaires dès le Bachelor, ce qui rouvre le débat sur les rapports entre la culture universitaire et le monde du travail.

Ce débat n'est pas technique, il est idéologique, s'y confrontent des visions différentes et parfois irréductibles de l'université dans ses rapports à la société.

L'avantage de la centration exclusive sur les savoirs est d'escamoter la question des pratiques sociales auxquelles se destinent les étudiants. Ou, ce qui revient au même, d'autoriser à se référer à des pratiques mythiques, comme la création ou la critique, dont les conditions sociales d'exercice sont laissées dans l'ombre.

---

• Courriel : [Philippe.Perrenoud@unige.ch](mailto:Philippe.Perrenoud@unige.ch)  
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>  
Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

Prétendre viser des compétences, c'est être capable de les nommer, donc d'identifier des catégories de situations qu'elles sont censées permettre de maîtriser conceptuellement et pratiquement. C'est donc s'interroger sur ce que les universitaires feront lorsqu'ils auront achevé leurs études. Lorsque la formation universitaire vise des compétences, elle s'intéresse à la question du destin probable de ses étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder aux « lois du marché », comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent. On peut certes ne raisonner qu'en fonction des étudiants qui poursuivront une carrière académique et ne quitteront donc jamais l'université. Dans une université de masse, il s'agit d'une minorité. De plus, l'université devient elle-même un marché concurrentiel, tant pour accéder à un poste que pour le conserver. Elle n'est plus - l'a-t-elle jamais été ? - un lieu de culture gratuite.

Ce débat n'est pas d'un seul tenant. Distinguons trois domaines.

1. Certains programmes universitaires sont clairement professionnels. Nul ne doute alors qu'ils visent à développer des compétences, en particulier dans les professions techniques, dans les professions de la santé, du social et de l'éducation, ou encore en droit ou en « business administration ». Même alors, deux problèmes se posent : de fréquentes réticences à identifier et à formuler explicitement les compétences visées et une connexion souvent floue entre ces compétences et les savoirs disciplinaires enseignés. Cette résistance et ce flou ne sont pas sans conséquences pour la conception des programmes, de l'articulation théorie-pratique, de l'alternance université-terrain, de l'évaluation.

2. La formation à la recherche, même si elle n'est pas une formation strictement professionnelle, est censée préparer à une pratique de recherche. Pourtant, elle repose souvent sur l'illusion qu'un niveau élevé de culture théorique, méthodologique et épistémologique suffit à garantir des pratiques de recherche à la fois éthiques et fécondes. En oubliant que la recherche empirique, que ce soit en laboratoire ou sur le terrain, est d'abord un *travail*, appelant, comme tel, plus que des connaissances.

3. La place des compétences est encore plus floue dans les cursus moins clairement professionnalisants. Parce qu'une certaine conception de la culture et de l'érudition ne fait pas bon ménage avec la notion de compétence, parce qu'on pense la formation de savants et d'intellectuels en termes de savoirs théoriques et méthodologiques plutôt que de compétences, parce que la faible identification des compétences visées permet d'accumuler dans les programmes des savoirs dont la justification reste assez vague.

Je vais examiner ces trois composantes de la formation universitaire, sachant qu'aucune ne forme un ensemble homogène, mais que leur distinction permet de poser plus avec plus de pertinence la question des rapports entre transmission de savoirs et développement de compétences au sein des universités.

En amont, quelques mots s'imposent à propos du concept même de compétence, qui accepte des acceptions diverses et controversées.

## Les compétences : au-delà des connaissances

Les compétences renvoient à l'action. Une compétence est un pouvoir d'agir, non pas en général, mais dans une classe de situations comparables.

### *Un pouvoir d'agir*

Ce pouvoir peut s'entendre au sens juridique, lorsque la compétence confère à l'action une légitimité. Ou s'entendre au sens psychosociologique, comme ensemble de moyens de réaliser une action sensée et efficace. Ces deux sens ne sont pas totalement indépendants. Il paraît raisonnable que chaque acteur :

- apprenne à faire ce qu'il a le droit et parfois l'obligation de faire ;
- revendique le droit de faire ce qu'il sait faire.

Il n'y a cependant entre ces deux faces de la compétence aucune synchronisation automatique : certains droits d'agir ne sont pas exercés, faute des moyens intellectuels adéquats, alors que certains moyens intellectuels sont mis au service d'actions illégitimes, comme toute forme de délinquance, et plus banalement tout action qui outrepassa le mandat ou le rôle légitimes d'un acteur. La mise en accord de deux faces de la compétence (droit et moyens) est un des moteurs de changement dans les organisations comme dans les familles.

Que la compétence soit un pouvoir d'agir ne la met pas en opposition avec les savoirs. Bien au contraire, détenir certains savoirs est la condition d'une action efficace. C'est vrai des pratiques les plus simples et des métiers les moins qualifiés. Aucune action ne peut atteindre ses fins sans une connaissance du système dont elle tente de prendre le contrôle, qu'il soit humain, matériel, symbolique ou les trois à la fois. C'est plus vrai encore des pratiques sociales auxquelles se destinent les universitaires : un historien compétent, un médecin compétent, un juriste compétent sont d'abord des « savants ». Mais l'inverse n'est pas vrai : un savant n'est pas *ipso facto* compétent. Une personne qui témoigne d'une large culture en histoire n'est pas pour autant rompue à la navigation dans des archives, un « puit de science » en biologie, anatomie, physiologie et pharmacologie n'est pas encore un clinicien, un érudit en droit n'est pas encore un avocat ou un magistrat.

Pourquoi faut-il rappeler ces banalités ? Pour montrer qu'une compétence, loin de se substituer aux savoirs, se situe au-delà, donc qu'elle les suppose, tout en y ajoutant la faculté de s'en servir pour agir à bon escient. En dépit de cette évidence, on entend fréquemment dire que les compétences « tourneraient le dos aux savoirs ». Peut-être parce qu'une vision académique des savoirs les estime d'autant plus dignes d'estime qu'ils ne se compromettent pas avec des pratiques sociales autre que l'accumulation, la discussion et à la rigueur la transmission de ces savoirs eux-mêmes.

Notons cependant que cette vision académique est loin de caractériser toute l'université, au sein de laquelle diverses Facultés travaillent très ouvertement à développer des « pouvoirs d'action » fondés sur des savoirs de haut niveau. Ces

savoirs deviennent des *ressources* pour l'action, au côté d'autres ressources, notamment des habiletés pratiques, des schèmes opératoires, des informations diverses.

La résistance à l'approche par compétences exprime souvent le soupçon qu'elles sont, plus étroitement que les savoirs, « liées aux besoins de l'économie ». Il est évident que si l'université forme à des pratiques qui ont cours en dehors d'elle, elle devra tenir compte du marché du travail et des conditions juridiques, économiques, politiques d'exercice de ces pratiques. Dès lors qu'un universitaire sort de la « tour d'ivoire », il est confronté au « monde extérieur », tel qu'il est : complexe, contradictoire, hétérogène. Cette confrontation est inévitable pour tous ceux qui sortent vraiment de l'université. Elle n'épargne pas ceux qui s'engagent immédiatement dans une carrière académique, car même dans ce cas, l'évolution de l'institution (concurrence, redevabilité, contrôle des coûts, attentes sociales vis-à-vis de la recherche) fait que l'université est de moins en moins un monde à part.

De toute manière, deux niveaux de débat méritent d'être distingués. Le plus général et théorique concerne la conceptualisation des compétences comme pouvoirs d'agir appuyés sur des savoirs. Il reste ensuite à débattre du contenu spécifique des compétences visées ou développées par tel ou tel programme scolaire ou universitaire.

### ***Ressources et mobilisation***

Pour agir, on mobilise diverses ressources, les savoirs ne suffisent pas, la formation doit aussi développer des habiletés ou capacités. La terminologie n'est pas stabilisée et selon les auteurs, habiletés, capacités et compétences paraissent interchangeable. Il me semble que nous avons besoin d'un concept pour penser ce qui sous-tend des opérations isolées, par exemple prendre la tension d'un patient ou mesurer le volume d'un solide, et d'un autre concept pour penser la maîtrise globale d'une situation. J'appellerai ici :

- *capacité* ou *habileté* ce qui se rapporte à une opération spécifique ;
- *compétence* ce qui permet de maîtriser une catégorie de situations complexes, en mobilisant des ressources diverses, acquises à des moments différents du cursus, qui relèvent souvent de plusieurs disciplines ou simplement de l'expérience.

Toute compétence doit donc être décrite, dans un premier temps, par l'identification de la catégorie de situations qu'elle permet de maîtriser (un arrêt cardiaque, un chahut en classe, un effondrement des ventes, un conflit entre experts, etc.). Mais cette description ne permet de développer une telle compétence que si l'on peut identifier les ressources cognitives qu'elle mobilise : savoirs, capacités, informations, attitudes.

Suffit-il de disposer de ces ressources pour avoir la compétence correspondante ? Ce n'est qu'une condition *nécessaire*. La faculté de se servir de ces ressources à bon

escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions, n'est pas donnée « par-dessus le marché », elle exige un travail spécifique de formation, qui s'apparente à un *entraînement réflexif*. C'est pourquoi on demande aux étudiants en ingénierie, en médecine ou en droit de faire des années de travaux pratiques ou de clinique avant de se lancer dans une pratique professionnelle autonome. Nul ne voudrait être soigné par un savant qui aurait lu tous les livres de médecine mais ne serait pas *entraîné* à poser un diagnostic et à piloter une démarche thérapeutique. De même, on ne confie pas la conception d'un ouvrage d'art à un ingénieur qui n'aurait pas, au-delà des savoirs théoriques et méthodologiques requis, été entraîné à cette pratique.

Peut-on confier cet *entraînement* exclusivement à la vie, à l'expérience, à une succession d'essais et d'erreurs ? Non, surtout dans les métiers de haut niveau, car cet apprentissage serait trop lent et trop aléatoire. Les universitaires, durant les premières années de pratique, prendraient des décisions lentes et incertaines faute d'entraînement à mobiliser leurs ressources. Ce serait à hauts risques pour eux, mais surtout pour les « bénéficiaires » de leur expertise. C'est pourquoi la formation initiale prend en charge un premier entraînement à la mobilisation des savoirs et des capacités, sachant qu'on pare alors au plus pressé, que le processus doit se poursuivre tout au long de la vie professionnelle, mais doit avoir été plus qu'amorcé durant les études pour garantir un minimum d'efficacité dès l'entrée dans le monde du travail. Apprendre à mobiliser les connaissances et habiletés acquises est un *enjeu de la formation initiale*, auquel il faut qu'une partie du temps des études supérieures soit dévolue.

On peut en résumé distinguer deux facettes de la construction de compétences : d'une part l'acquisition des ressources, d'autre part l'apprentissage de leur mobilisation. Il n'y a pas de raison d'en faire deux étapes strictement ordonnées. Certes, pour apprendre à mobiliser des ressources, il faut en avoir quelques-unes. L'essor de l'apprentissage par problèmes, notamment dans les facultés de médecine, indique pourtant qu'on peut, dès le début d'études universitaires, alterner des temps d'acquisition de connaissances et des temps d'entraînement à leur mobilisation. L'apprentissage par problèmes présente l'intérêt supplémentaire de partir d'une situation pour identifier et construire les ressources pertinentes, plutôt que d'accumuler longuement des ressources – comme dans les études de médecine traditionnelles - en prévision du jour lointain où elles seront mobilisées. De nombreux travaux ont approfondi et approfondissent actuellement la connexion entre le savoir et l'action, que ce soit en formation d'adulte (Aubret, Gilbert et Pigeyre, 1993 ; Barbier, 1996 a et b ; Barbier et Durand, 2003 ; Vergnaud, 1999), en didactique professionnelle (Pastré, 2002 ; Samurçay et Pastré, 1995 ; Mayen, 2004), en sociologie du travail (Jobert, 1999 ; Zarifian, 2002), dans les travaux sur la pratique réflexive (Argyris, 1995 ; Schön , 1994, 1996 ; Perrenoud, 2001 a, 2004 b) ou la formation des enseignants (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Perrenoud, 1996, 1998 a et b, 1999 a et b, 2000c, 2004 a).

Certains cursus universitaires misent tout sur l'accumulation de savoirs, ne sacrifiant pas une heure à l'entraînement de leur mobilisation. Mais on peut

interpréter la pratique classique du séminaire comme un entraînement, comme diverses formes de travaux pratiques. Il y a longtemps que les formations techniques, médicales, juridiques et commerciales ont fait une assez large place à des dispositifs variés d'entraînement à l'action, de la clinique médicale aux projets architecturaux, du laboratoire de recherche à la simulation et aux études de cas.

Le prix à payer est soit un allongement de la durée des études de base, soit certains devoirs sur l'étendue des savoirs dispensés et exigés.

## **Les formations professionnelles à l'université**

Lorsque l'université forme complètement des ingénieurs, des médecins, des pharmaciens, des architectes, des avocats, des gestionnaires, des enseignants primaires ou secondaires, des travailleurs sociaux, elle vise à l'évidence à leur donner des compétences.

La chose est moins nette lorsque l'université se borne à assurer une partie d'une formation professionnelle. Elle est alors assez souvent du côté de la transmission des savoirs théoriques et méthodologiques, d'autres instances prenant en charge ce qu'on appelle alors volontiers la « formation pratique ».

Dans les formations professionnelles et universitaires complètes, il subsiste cependant des débats. J'en retiendrai trois : la question des référentiels de compétences, la question de la place et du poids des connaissances et des compétences dans le curriculum et la question de l'articulation théorie-pratique et des formations en alternance.

Je formulerai *trois thèses* et je tenterai de montrer à quelles résistances elles se heurtent.

### ***Accepter de formuler des objectifs et un référentiel***

Viser ouvertement des compétences est une chose, les formuler précisément en est une autre. Pourquoi s'y refuserait-on ? Peut-être du fait d'un mélange de snobisme, d'élitisme et de prudence.

Snobisme : il est toujours un peu ridicule d'enfoncer une porte ouverte ; toute corporation se donne volontiers l'illusion que chacun de ses membres « sait parfaitement » quelles sont les compétences visées. Les préciser apparaît une tâche « scolaire » ou, pire, « bureaucratique ».

Élitisme : moins les choses sont explicites, plus on dissuade d'accéder à la formation ceux qui n'ont pas une vision de la profession ancrée dans un réseau d'interconnaissance. Certains étudiants savent assez bien de quoi il s'agit, parce qu'ils baignent dans un milieu social dans lequel le métier visé fait partie des objets familiers, en raison de la profession des parents et des amis des parents. Tout se passe comme si la valeur d'une culture tenait à son caractère ineffable, la connaissance étant réservée à des initiés.

Prudence, enfin : dire exactement les compétences visées, c'est s'exposer à la comparaison, à la critique, à la contestation, au constat d'un éventuel décalage entre le référentiel universitaire et l'état des pratiques. C'est surtout donner prise à un examen critique du curriculum à la lumière d'une question qui peut être cruelle : à la construction de quelle(s) compétence(s) tel ou tel enseignement prétend-il contribuer ?

Comme toujours, le flou a des vertus et crée une zone d'incertitude qui profite aux institutions universitaires. On peut regretter qu'au moment où ces obstacles sont peu à peu levés, au profit d'une rationalité plus forte de la formation universitaire, la lame de fond de l'évaluation institutionnelle et de l'accréditation fasse renaître, hélas souvent à juste titre, une profonde méfiance.

En effet, si l'explicitation des compétences visées par les formations professionnelles universitaires accroît, non la maîtrise interne des parcours de formation, mais leur pilotage et leur contrôle par l'extérieur, il ne faut pas s'attendre à une clarification, ou alors elle sera défensive, faite pour répondre aux attentes externes et dresser un rideau de fumée sur les pratiques effectives de formation (Dejours, 2003).

Or, l'opacité ne peut qu'empêcher un débat sur l'adéquation de la formation à la réalité des pratiques professionnelles. Tardif (1996) cite une enquête de l'Université Brigham Young qui relèvent de nombreuses lacunes dans la formation des ingénieurs. Ils :

- n'ont aucune connaissance de la valeur de l'ingénierie ;
- ont une perception réductrice de l'ensemble des processus d'ingénierie ;
- n'ont aucune compréhension des processus de fabrication de produits industriels ;
- ont peu de compétences pour ce qui est du design et de la créativité ;
- ne possèdent pas de critères d'évaluation pour ce qui est de la qualité des produits ;
- ne prennent pas en considération différentes alternatives lors de la résolution de problèmes ;
- sont à la recherche de solutions compliquées, relevant de la haute technologie ;
- ont une vue réductrice de l'ingénierie et des disciplines associées ;
- ont développé peu de compétences pour ce qui est du travail en équipe ;
- ont développé peu de compétences pour ce qui est des communications orales et écrites ;
- veulent agir comme analystes plutôt que comme concepteurs.

Il serait absurde de généraliser. De tels constats suggèrent cependant que, dès le moment où l'on prétend faire une formation professionnelle, il n'est pas honteux, il est même recommandé de se référer à l'état des pratiques.

Cela ne veut pas dire que l'université doit être dans la dépendance des organisations professionnelles, patronales ou syndicales, ni qu'il faut renoncer à favoriser des compétences émergentes, critiques ou de haute valeur symbolique, même en l'absence d'un large usage. Prendre en compte la réalité des métiers universitaires ne devrait pas empêcher, au contraire :

- de favoriser une distance critique au rôle professionnel, à la culture de l'entreprise, aux logiques dominantes de promotion et de concurrence ;
- de rendre sensible à tout ce qui se joue dans le champ de l'expertise et du « management des savoirs » ;
- de privilégier la polyvalence et la mobilité professionnelles, au besoin en ne répondant pas entièrement aux attentes spécifiques et à court terme de tel ou tel segment du marché de l'emploi ;
- de préparer l'avenir, en anticipant sur les transformations technologiques et les évolutions de l'état des savoirs ;
- de donner les moyens d'un développement professionnel et personnel et d'une participation au développement des organisations.

C'est ainsi que former des professeurs du secondaire ou du primaire à l'université ne devrait pas être sous le contrôle d'une commande sociale, même si l'on ne peut ignorer les attentes des ministères et réseaux qui les emploient.

### ***Donner aux compétences un « droit de gérance » sur le curriculum***

À quoi bon énoncer des objectifs de formation en termes de compétences si le curriculum est construit comme une addition de contenus disciplinaires ? Cette crainte n'est pas abstraite. Une autre étude citée par Tardif (1996) synthétise comme suit les problèmes critiques dans la formation d'ingénieurs (Synthétis. Ingrassia et al., 1991)

- L'accent est mis sur le savoir déclaratif au détriment des compétences.
- Les connaissances sont morcelées et l'établissement de relations interdisciplinaires est rarissime.
- Les différences individuelles des étudiants pour ce qui est de l'apprentissage sont complètement ignorées.
- Les étudiants ont peu de projets de conception à réaliser et les situations d'ingénierie simultanée sont quasi absentes.
- Il n'y a pas suffisamment de situations d'apprentissage qui garantissent la connaissance des exigences de la vie professionnelle.
- Les situations d'apprentissage en laboratoire sont nettement insuffisantes.
- Il s'écoule beaucoup de temps avant que les nouvelles technologies ainsi que les recherches récentes soient prises en compte dans les programmes de formation assumés par les institutions d'enseignement.
- Les aspects sociaux et éthiques en relation avec les décisions de l'ingénieur sont totalement ignorés.
- Les interventions pédagogiques sur les communication orales et écrites en milieu professionnel sont peu fréquentes.

On peut en déduire que la problématique des compétences joue un rôle mineur dans la construction des programmes de formation, qu'on donne la priorité aux contenus disciplinaires. Ce qui a conduit Gillet (1991) à proposer, pour redresser la barre, que les programmes professionnels donnent explicitement aux compétences un

« droit de gérance » sur le curriculum. Ce droit permettrait de solliciter les disciplines comme pourvoyeuses de ressources plutôt que de les laisser s'imposer de leur propre chef dans les programmes. Ce principe se heurte évidemment à de fortes résistances : dans l'université, il existe des traditions, des hiérarchies de valeurs et surtout des *lobbies* disciplinaires qui veillent au grain dès qu'on veut amputer leur territoire ou limiter leur autonomie. Il serait donc, contre toute logique, mais compte tenu de la sociologie de l'institution, très difficile de mener une construction curriculaire intégralement à partir des compétences visées en fin de parcours. Il est moins conflictuel et plus simple d'accumuler des contenus dans le programme, en se gardant bien de les connecter trop explicitement à des compétences définies. Certains professeurs sont « intouchables », certaines disciplines académiques sont des « vaches sacrées » ou ont développé un art consommé de se déclarer indispensables sans jamais montrer exactement pourquoi.

Si les universités ne parviennent pas à rompre, au moins en partie, avec ces habitudes, peut-être laisseront-elle le champ libre à des hautes écoles professionnelles moins révérencieuses à l'égard des disciplines, plus pragmatiques, donc plus susceptibles d'obtenir les faveurs tant des étudiants que des employeurs. Que ces hautes écoles appartiennent structurellement à l'enseignement supérieur n'est pas essentiel. L'enjeu est de pas s'installer sans une sorte de division entre, d'une part, des formations professionnelles complètement asservies au marché, et, d'autre part, des formations culturelles plus nobles et critiques, les premières finançant les seconde. Si tous les professionnels formés à l'université doivent être des intellectuels en même temps que des praticiens acceptables, cette séparation serait une régression de la forme universitaire d'enseignement, quand bien même les effectifs d'étudiants s'accroissent !

### *Récuser l'idée de « formation pratique »*

Une façon de ne pas prendre les compétences au sérieux est de reléguer leur développement à une nébuleuse nommée « formation pratique », ensemble de stages et de travaux pratiques qui, ayant pour vertu de confronter à la complexité des situations professionnelles, tiendraient lieu d'entraînement à la mobilisation des acquis théoriques.

Dans ce schéma, les porteurs de savoirs disciplinaires peuvent dormir tranquilles, ou plus exactement prétendre contribuer à une formation professionnelle sans avoir à véritablement s'en soucier. Le souci d'adaptation aux situations de travail est en effet entièrement délégué à la formation pratique, placée sous la responsabilité de formateurs de terrain et d'enseignants universitaires volontaires, qui permettent à leurs collègues de vaquer à de plus nobles occupations.

Dans un tel schéma, la maîtrise des savoirs théoriques est validée à travers des examens classiques de connaissances et les compétences font l'objet d'un jugement en contexte d'action par des gens qui ne possèdent pas nécessairement toutes les

connaissances récentes requises pour exercer pleinement le métier, mais sont capables d'identifier de bons et de moins bons stagiaires.

Ce découpage rend très improbable la régulation des formations. En effet, si l'on ne peut rattacher le défaut de compétence d'un étudiant à des lacunes dans les ressources cognitives dont il dispose, donc parfois à leur absence dans le curriculum, on ne peut que multiplier les stages et allonger la formation pratique, alors qu'une partie des problèmes sont ailleurs, dans la formation théorique et la possibilité de la connecter à des situations professionnelles.

## **La formation à la recherche**

La recherche est une pratique, une pratique certes en partie théorique, donc difficile à observer, mais aussi une pratique de manipulation d'informations, de ressources, de technologies, de dispositifs expérimentaux et de systèmes d'actions collective (laboratoires, instituts, équipes, réseaux, revues, etc.). La « vie de laboratoire » (Latour et Woolgar, 1988), est une vie comme les autres, qui exige des compétences et ne se satisfait pas plus que d'autres professions universitaires d'une « belle intelligence » mise au service d'une érudition.

C'est un constat banal des directeurs de laboratoire : les chercheurs débutants « ne savent rien faire », leur vraie formation commence dans le laboratoire. On peut prétendre que le compagnonnage est la seule façon de former des chercheurs, une forme d'apprentissage au contact de collègues plus expérimentés. Ce serait oublier que l'université est condamnée à former un nombre croissant de chercheurs de niveau moyen, qui n'auront pas le prix Nobel, ne feront pas une carrière académique, n'auront même pas de doctorat. Des chercheurs employables dans divers secteurs industriels et tertiaires, qui n'auront ni les dispositions ni le temps voulu pour subir une longue socialisation dans un laboratoire universitaire.

Cette image d'une « recherche de masse », évidemment dépendante du marché, n'a pas la sympathie des universitaires, mêmes de ceux qui font de la recherche appliquée et concluent de gros contrats avec l'industrie ou le gouvernement, par exemple. Ces « chercheurs de base » auront besoin de compétences, qui ne sont pas celles de chercheurs de pointe, mais sont tout aussi utiles, car il y a dans les recherches à grande échelle un immense travail qualifié de vérification et de traitement de données qui n'exige pas une très forte créativité, mais qu'on ne peut pour autant confier à de simples techniciens. Dans une société aussi dépendante que la nôtre du progrès technologique et des avancées de la connaissance, il y a longtemps que la découverte est une activité collective, qui exige un leadership « inventif », mais aussi beaucoup de « petites mains », comme dans une maison de haute couture.

Il n'y a donc aucune raison de s'en tenir aux rôles les plus prestigieux. D'ailleurs, même les chercheurs de talent, voire de génie, ont d'abord des compétences. Il est temps d'identifier précisément, à partir du travail réel, les compétences, connaissances et capacités requises par une pratique professionnelle de la recherche

dans tel ou tel domaine. Sur cette base, les programmes universitaires viseront par exemple à développer :

- Une identité de chercheur, supposant distance, indépendance, souci de la méthode, intérêt pour la théorie, rapport à la littérature, etc.
- Un bagage méthodologique et technique pertinent dans le champ de spécialisation théorique, y compris des capacités de création et d'adaptation d'instruments ou de procédures développés par d'autres chercheurs, voire dans d'autres domaines.
- Un bagage mathématique, logique et statistique permettant de maîtriser aussi bien la formalisation des théories que les aspects logico-mathématiques du traitement de données.
- Un bagage en informatique et traitement de l'information à l'heure du cybermonde et des ordinateurs digitaux et analogiques qui permettent des échanges, des mises en réseau mais aussi des calculs et des simulations dont aucun chercheur ne pouvait rêver il y a 50 ans.
- Un bagage en épistémologie, éthique, histoire, sociologie et psychologie des sciences, pour assurer une posture critique et réflexive fondée sur des savoirs qui prennent la science et son développement comme objets.
- Des compétences liées au métier de chercheur dans une discipline donnée et dans les organisations correspondantes.

Ces dernières auront trait par exemple à la lecture, au recul critique face à la littérature, à la rédaction de divers types de textes scientifiques, à la documentation, à la conception et à la conduite de projets, à la gestion de budgets et de personnel, à l'animation d'équipes ou de services de recherche, à une relative familiarité avec la structuration et le contexte du champ scientifique à l'échelle régionale, nationale et internationale, à des capacités de négociation, de travail en coopération avec des praticiens (recherches collaboratives), en réseau ou en partenariat avec diverses institutions.

Bien entendu, sans une culture théorique assez large et solide, tout cela ne donnera pas des recherches bien convaincantes. Mais à l'inverse, une vaste érudition ne suffit pas, la production scientifique exige la maîtrise de schèmes de raisonnement et de gestes professionnels spécifiques aussi bien que d'outils techniques et méthodologiques variés.

Ici encore, un risque d'élitisme ou de « mysticisme de la science » pourrait contribuer à laisser dans le non-dit ce qu'il faut apprendre à l'université. Ici encore, le non-dit peut s'expliquer par une recherche de coexistence pacifique. Alors que des conceptions divergentes de la science peuvent s'affronter dans des congrès, les oppositions se font plus feutrées à l'intérieur d'un département universitaire, parce qu'il faut bien vivre ensemble. Ne pas mettre les points sur les I perpétue des programmes fort conventionnels de formation à la recherche, des programmes que

personne ne peut entièrement récuser, sans pour autant les trouver satisfaisants et complets.

Une approche plus rigoureuse de la recherche comme pratique compétente ne saurait nuire à une formation réaliste et efficace des chercheurs.

## **La formation intellectuelle générale**

Les formations universitaires les plus rebelles à l'approche par compétences sont celles qui ne préparent à aucune profession identifiable. On pourrait croire parfois qu'elles sont profondément indifférentes à ce que feront les étudiants une fois leurs études achevées. L'institution prélève dans ce vivier une part de ceux qui assureront sa reproduction et sa croissance. Elle laisse aux autres le soin de se débrouiller dans la vie.

Il est frappant, par exemple, de constater que dans de nombreux pays encore, certaines filières universitaires dont le débouché le plus probable est une carrière de professeur dans l'enseignement secondaire s'acharnent à ignorer ce destin, reléguant la formation pédagogique et didactique à la fin du parcours, voire la rejetant sur une formation en emploi dont l'université « se lave les mains ».

Il est vrai qu'une partie des étudiants entre et reste à l'université sans projet professionnel déclaré. Il est vrai aussi que les universitaires trouvent des emplois auxquels ils sont préparés par leur niveau de formation davantage que par la spécificité de leurs savoirs disciplinaires. Il y a dans le secteur tertiaire des emplois de surveillance, de coordination, de planification, de contrôle, de communication, de négociation qui demandent une culture générale, des moyens intellectuels, des capacités d'apprentissage. Toutes qualités que l'on peut construire par une formation en chimie ou en philosophie, en droit ou en histoire de l'art, voire au gré d'une expérience réflexive quelconque. Ces métiers exigent des compétences, mais il serait difficile d'en dresser le référentiel et plus encore de leur faire correspondre un cursus universitaire défini.

Mais ces formations polyvalentes, à monnayer sur le marché du travail, n'épuisent pas les formations scientifiques ou littéraires. Dans ces domaines, le refus de formaliser les objectifs de formation en termes de compétences renforce l'élitisme des études.

Prenons l'exemple de la critique. On peut mythifier cette activité, en donner une représentation quasi magique. On peut analyser ce en quoi elle consiste et identifier des classes de situations des ressources et une manière de les mobiliser adéquatement. Toute pensée critique s'appuie évidemment sur une excellente connaissance du champ dans lequel elle s'exerce, qu'il soit sportif, littéraire, musical, pictural, théâtral, gastronomique, philosophique, politique, etc. Connaissance de son histoire, de ses clivages, de ses formes et normes d'excellence, des techniques de création, de ses institutions et règles du jeu. La critique correspond dans le champ à un rôle spécifique d'identification de ce émerge, d'évaluation, de commentaire, de

mise en discussion, de contextualisation des œuvres, des courants, des auteurs, des controverses. Ces diverses opérations sont autant de compétences spécifiques, que n'ont ni les auteurs, ni les interprètes, ni les destinataires ordinaires des œuvres.

Si les études universitaires visent à former des critiques, elles ne peuvent se borner à donner une culture, elles doivent former à des *pratiques critiques* assez proches de pratiques professionnelles, même si elles ne sont pas nécessairement associées à un diplôme spécifique, ni assorties d'une rémunération. Si la critique exige qu'on apprenne à juger, à situer, à comparer, à interroger un ensemble d'œuvres et à dialoguer avec leurs producteurs.

## **Pour conclure**

L'enseignement supérieur s'est diversifié, complexifié, étendu. En son sein, selon les pays, l'université coexiste et entre en concurrence avec d'autres types d'institutions, écoles polytechniques, hautes écoles spécialisées, instituts universitaires. On ne saurait mener le même raisonnement dans tous les contextes nationaux, pour toutes les filières.

Il reste qu'interroger les formations universitaires sous l'angle des compétences ne peut que contribuer à renouveler le curriculum et les démarches de formation. Cela permettra aussi de développer la validation des acquis expérimentiels et professionnels. On ne peut guère en effet faire correspondre les savoirs acquis au fil d'une pratique à la liste des cours universitaires. Un référentiel de compétences, précisant les principales ressources attachées à chacune, devrait favoriser une mise en relation des objectifs de la formation universitaire et des acquis expérimentiels et professionnels.

Risque-t-on, en se référant à des compétences, de conformer étroitement la formation universitaire aux attentes du marché du travail ? Que les universitaires soient employables n'est pas en soi scandaleux. Ce qui le serait, ce serait de spécialiser leur formation en fonction de débouchés trop précis et de les préparer, sinon à une culture d'entreprise définie, du moins à un rapport acritique au monde et notamment à l'économie. Y parviendra-t-on mieux en laissant dans l'ombre les objectifs de la formation universitaire ? On peut envisager des situations nationales dans lesquelles l'autonomie des universités et des universitaires n'a pas d'autre protection que l'opacité de leurs objectifs de formation. Un simple curriculum alignant des intitulés de disciplines et de cours est en effet moins explicite qu'un référentiel de compétences.

Si le rapport de force est moins désespéré, il serait préférable d'afficher et d'assumer ce qui, dans ses objectifs, distingue une formation universitaire de celle que donne une école professionnelle : distance, décentration, familiarité avec la recherche, habitude du débat et du pluralisme, posture réflexive, goût d'apprendre, rapport facile à l'écrit, identité d'intellectuel, mobilité d'esprit et formation suffisamment polyvalente pour ne pas être enfermé dans un avenir tout tracé. Tout cela doit évidemment être à la fois précisé et discuté. Mais je doute qu'à long terme

on puisse continuer à former des étudiants dans cette perspective à la condition expresse de ne pas le dire...

## Références

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.
- Aubret, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996 a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. et al. (dir.) (1996 b). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 1-20.
- Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2000). (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Dijon : INRA Éditions, 2003.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (2000). (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Dugué, E. (2004). *Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social*. Communication à la Biennale de l'Éducation et de la formation (<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>)
- Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris : PUF.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod, pp. 205-221.
- Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, pp. 131-146.
- Latour, B. et Woolgar, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris : La Découverte.
- Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. In Marcel, J.-F. et Rayou, P. (dir.) (2004) *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP
- Pastré, P. (2002) Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, Ph. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes. In Bentolila, A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. Paris : Nathan, pp. 73-88
- Perrenoud, Ph. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998 a). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris : PUF, pp. 153-199.
- Perrenoud, Ph. (1998 b). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.

- Perrenoud, Ph. (1999 a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999 b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation Permanente*, n° 140, 3, pp. 123-144.
- Perrenoud, Ph. (2000 a). L'école saisie par les compétences. In : Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2000 b). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, pp. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2000 c). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 9-22.
- Perrenoud, Ph. (2001 a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2001 b). The Key to Social Fields : Competencies of an Autonomous Actor, in Rychen, D. S. and Sagalnik, L. H. (dir.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, p. 121-149.
- Perrenoud, Ph. (2004 a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona : Graó. 2004 a)
- Perrenoud, Ph. (2004 b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona : Graó.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Éducation Permanente*, n° 123-2, pp. 13-31.
- Samurçay, R. et Pastré, P. (dir.) (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle, *Éducation Permanente*, n° 123-2.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Schön, D. (dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon : CRDP, pp. 31-46.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In Carré, P. et Caspar, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris : Dunod, pp. 189-203.
- Zarifian, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.