

Perrenoud, Ph. (2005).
*Développer des compétences,
mission centrale ou marginale de l'université ?*
Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
Texte d'une conférence au Congrès de l'Association
internationale de pédagogie universitaire (AIPU),
Université de Genève, 12-14 septembre 2005.

Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?

Philippe Perrenoud *

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2005

Dans de nombreux pays, on reformule les objectifs de l'éducation de base ou de la scolarité obligatoire en termes de compétences. Cela 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 et b, 2001 b). Le débat est aussi d'actualité au sein de l'université, mais il se pose en d'autres termes. Lorsqu'elle forme des professionnels, l'université vise à l'évidence des compétences, même si ce concept n'est pas mis en avant, même si leur développement n'est pas achevé au moment d'obtenir le diplôme. Mais le débat est relancé tant par l'universitarisation de formations auparavant assumées par d'autres institutions que par le processus engendré par la « Déclaration de Bologne », qui vise à favoriser l'employabilité des titulaires de diplômes universitaires dès le Bachelor. Tout cela rouvre le débat sur les rapports entre la culture universitaire et le monde du travail. Ce débat n'est pas seulement technique, il est aussi idéologique. Se confrontent des visions différentes et parfois irréductibles de l'université dans ses rapports à la société.

• Courriel : Philippe.Perrenoud@unige.ch

Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE) : <http://www.unige.ch/fapse/life/>

Peut-être est-ce pour apaiser les esprits que le débat sur les compétences reste feutré et dispersé. 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.

Pourtant, 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 ouvertement et sérieusement à la question du destin probable des étudiants une fois leur diplôme en poche. Du coup, elle devient suspecte de céder aux « lois du marché », comme s'il existait des conditions et des emplois qui y échappent. 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 de la formation en matière de programmes, d'articulation théorie-pratique, d'alternance université-terrain, d'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. Or, dès qu'un universitaire sort de la « tour d'ivoire »,

il est confronté au « monde extérieur », tel qu'il est : complexe, contradictoire, hétérogène. Cette confrontation 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.

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 du développement de compétences au sein des universités.

Auparavant, il importe de mieux cerner les enjeux du débat à la fois théorique, politique et didactique autour des compétences. Il se décline certes différemment selon les domaines évoqués. Il débouche sur une coexistence pacifique entre des composantes de l'université visant clairement à développer des compétences, mais qui se gardent d'afficher ce projet et ce langage, et d'autres qui feignent de n'être aucunement concernés. Ce Yalta académique est-il encore tenable ?¹

I. Débats contemporains sur les compétences

Le débat est théorique lorsque le concept même de compétence est controversé, voire jugé inutile. Il est idéologique lorsque les compétences paraissent détourner l'université de son « essence ». Il est didactique lorsque la forme universitaire et sa relative clôture paraissent empêcher des apprentissages qui exigent une alternance entre lieux de pratique en situation et lieux de formalisation théorique.

Les compétences : un pouvoir d'agir

Les compétences renvoient à l'action. Une compétence est un pouvoir d'agir, non pas en général, mais dans une classe de situations comparables. 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 toute action qui outrepassé le mandat ou le rôle légitimes d'un acteur. La mise en accord de

¹ Une première version de cette réflexion a été présentée lors d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, à Girona, Espagne, en juin 2004, sous le titre *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*.

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. La compétence, loin de se substituer aux savoirs, se situe au-delà. 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 autres 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 connaissances plus locales, des habiletés pratiques, des schèmes opératoires, des représentations sociales, des informations, des valeurs et des attitudes.

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 (comme 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 (Perrenoud, 2000 b) :

- *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 devant un tribunal, etc.).

Tout cela se discute en fonction des théories cognitives de référence et de leurs langages respectifs. Au-delà des malentendus, on peut et on doit se demander si l'on a besoin de deux concepts, savoir et compétence, si les savoirs, au sens le plus exigeant, n'impliquent pas l'aptitude à s'en servir pour agir. Le concept de compétence me semble plus fécond, parce qu'il reconnaît la diversité des ressources mobilisées. Cette diversité est double : d'une part, les savoirs ne sont pas les seules ressources ; d'autre part, les savoirs mobilisés dans l'action complexe ne sont pas homogènes, ils ont rarement été acquis en même temps et ne relèvent pas d'une seule discipline.

Le concept de compétence permet aussi de mettre l'accent sur le fait que l'assimilation de savoirs en situation scolaire ou universitaire ne garantit pas leur mobilisation en situation complexe. Astolfi (1992) écrivait que les savoirs scolaires ne sont ni théoriques, ni pratiques. On peut espérer que les savoirs universitaires sont plus théoriques, au sens fort, c'est-à-dire inscrits dans l'histoire des sciences et la quête d'intelligibilité du réel. Lorsqu'ils sont enseignés hors de tout contexte d'action, leur transfert ou leur mobilisation en situation complexe ne s'ensuivent pas automatiquement, le transfert s'apprend comme le reste.

En ce sens, malgré les controverses, le concept de compétence me semble fécond. Sa mise en débat me semble plus constructive que l'illusion d'un consensus sur le concept de savoir, en réalité aussi complexe. Lorsqu'il s'agit de penser les rapports entre l'esprit et l'action, le plus sage est de reconnaître les limites de nos concepts et de nos théories et l'impossibilité de les dépasser avant tout engagement dans une pratique de formation.

Le risque d'instrumentalisation

Le débat idéologique sur les compétences est alimenté plus que jamais par le vent de néo-libéralisme qui souffle sur les institutions scolaires et universitaires. Plus fondamentalement et durablement, une « société du savoir » et une « économie du savoir » ne peuvent se désintéresser de ce que font les universités. L'autonomie de l'enseignement supérieur n'a jamais été totale, mais aujourd'hui, elle peut entrer en conflit avec la politique des gouvernements ou ce qu'on appelle pudiquement « les besoins de l'économie »,

Le concept de compétence peut dans ce contexte devenir le symbole de tout ce que les universitaires les plus vertueux rejettent : le capitalisme, le libéralisme, l'étatisme, la mondialisation, la marchandisation.

En mars 2005, des universitaires espagnols ont publié un Manifeste que l'on trouve sur http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=277 en français. Le voici :

Nous soussignés, professeurs titulaires, professeurs sous contrat, chercheurs et boursiers de recherche de diverses universités de l'Union Européenne, en tant que responsables devant la société de différents champs de savoir (à titre personnel et non en tant que représentants de nos institutions respectives), souhaitons manifester

publiquement notre préoccupation devant l'orientation qu'adopte le processus de construction d'un Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, en ce qui concerne les réformes des structures éducatives ainsi que la notion même d'université et de son rôle dans l'enseignement supérieur. Conscients au plus haut point de la nécessité de transformations profondes visant à l'améliorer, nous n'en soulignons pas moins la nécessité d'un débat public dans lequel puissent être soumis à la critique certains aspects particulièrement importants.

Nous sommes préoccupés par le fait que les transformations de l'université se font sans un indispensable débat public ou que, si ce débat existe, il ne laisse pas s'exprimer les opinions de professeurs et d'étudiants universitaires. Nous sommes préoccupés par le fait que, sous prétexte que l'université doit être au service de la société, ce que personne ne nie, prolifèrent les agences et institutions extra-universitaires qui, dominées par le pouvoir politique ou par de puissants groupes de pressions, dirigent la politique intra-universitaire.

Nous sommes préoccupés par le fait que, suivant l'argument que l'université doit répondre aux demandes sociales, et selon une interprétation clairement réductionniste de ce qu'est la société, en réalité on place l'université au service exclusif des entreprises et on pourvoit uniquement à la formation des professionnels qu'elles réclament.

Nous sommes préoccupés par le fait que sont dépréciées explicitement d'autres sortes de demandes sociales de non moindre importance, indépendantes des intérêts mercantiles et directement liées aux objectifs poursuivis par une partie des étudiants universitaires, comme l'acquisition d'une solide formation théorique dans une spécialité scientifique déterminée, ou le développement d'arts et de savoirs divers, tout cela constituant une part du patrimoine culturel européen digne d'être préservé et transmis.

Nous sommes préoccupés par le fait que les changements ne sont pas respectueux de l'idiosyncrasie de chacune des filières universitaires mais que s'y applique un modèle unique pour toutes les disciplines, dans lequel domine presque complètement la professionnalisation marquée par une conception clairement utilitariste de la connaissance. Nous sommes particulièrement préoccupés par le fait que les critères de l'« évaluation de la qualité » deviennent des moules rigides qui mettent fin à la diversité nécessaire des filières universitaires.

Nous sommes préoccupés par le fait que, noyée dans ce que certains appellent la « culture de la qualité », l'université finit par être gérée à la manière d'une entreprise et conçue comme un commerce du secteur des services, tandis que la connaissance devient une marchandise et les étudiants des clients.

Nous sommes préoccupés par le fait que certains « experts » en enseignement universitaire ont convenu que l'adaptation des étudiants au marché du travail soit la seule finalité de la formation universitaire et doive se traduire par l'acquisition « d'habiletés, de savoir-faire et de compétences », ce qui suppose une évacuation des contenus dissimulée sous un nouveau langage d'origine extra-académique. Nous nous inquiétons tout spécialement de ce que nos autorités académiques aient commencé à parler de l'acquisition de connaissances comme de l'« élément limitant », à la manière d'un vieux costume dont il faudrait se débarrasser.

Nous sommes préoccupés par le fait que, parmi les objectifs non explicites du nouvel essor que ces supposés « experts » en enseignement ont décidé d'accorder aux dites habiletés, savoir-faire et compétences, au détriment des connaissances propres de

chaque discipline, figure, en tous cas dans le cas de l'Espagne, le désir d'aborder par un mauvais côté le problème de l'échec scolaire des étudiants, issu à son tour de la formation inadéquate avec laquelle ils accèdent à l'université et qui a contraint certaines facultés à créer des groupes de niveau zéro pour pallier ce problème.

Nous sommes préoccupés par le fait que, dans ce contexte et suivant la devise « apprendre à apprendre », le besoin de réflexion pédagogique, indispensable à l'amélioration de l'enseignement universitaire, devient un prétexte pour octroyer à une discipline académique particulière, la psycho-pédagogie, la fonction d'indiquer la ligne à toutes les autres. Et qu'une telle transformation ne débouche sur rien d'autre que sur l'augmentation démesurée du travail bureaucratique du professeur (programmes, calendriers, fiches, guides d'enseignement) qui réduit son énergie sans augmenter la qualité de son enseignement. Au vu de ce qui est arrivé à l'enseignement secondaire, dans le cas espagnol, ceci apparaît comme particulièrement alarmant.

Nous sommes préoccupés par le fait que nous allons vers une Université dont l'enseignant ne sera pas valorisé fondamentalement pour ses mérites en enseignement et en recherche, mais pour sa capacité d'adaptation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à la pédagogie de l'« apprendre à apprendre », et par conséquent vers une Université définie par l'exigence minimale de qualification de ses chercheurs et enseignants (ce qui permet de diminuer ses coûts).

Nous sommes préoccupés par le fait que la réforme universitaire ne s'attaque pas à une étude sérieuse des besoins économiques (augmentation possible du personnel, rénovation des édifices, nouveaux équipements) sans lesquels elle est condamnée à l'échec. Ceci est d'ailleurs lié à la prétention que l'actuelle réforme éducative soit menée sans accroissement du financement public (« coût zéro »). Nous sommes préoccupés plus particulièrement par le fait que la tendance politique va vers la réduction du poids économique du secteur public dans l'enseignement, ainsi que vers la soumission du financement public à l'obtention préalable d'un financement privé (appelé par euphémisme « extérieur »), au point d'en arriver à transformer cette exigence en un requisit de qualité (c'est ce qui est arrivé aux mentions de qualité des programmes de doctorat). Ainsi, comme résultat d'un nouveau système de financement universitaire, nous sommes préoccupés de ce que les universités se voient obligées de concevoir leur propre travail exclusivement comme la production de ces marchandises pour lesquelles les entreprises sont disposées à payer.

Nous sommes préoccupés par le fait que les différences sociales dans l'accès à l'enseignement supérieur s'accroissent : nous craignons par dessus tout que, dans la majorité des universités, les titres de graduat finissent par signifier un simple laisser-passer vers le monde du travail, tandis que les titres de post-graduat, qui introduiront la véritable différence du point de vue de la qualification, se transformeront en un commerce.

Nous sommes préoccupés par le fait que la formation continue et la flexibilité de circulation des professeurs et des étudiants, encouragées par la réforme, constituent l'occasion et l'excuse pour un enseignement supérieur de moindre qualité dans lequel, de fait, on contribue à former de futurs salariés soumis à de moins bonnes conditions de travail et à l'extrême mobilité qu'exigent les employeurs sur le territoire européen. Nous sommes préoccupés, enfin, du fait que la communauté universitaire n'exige pas d'être entendue, optant pour le « sauve qui peut » ou, comme le dénonce l'Université de Paris VIII, pour le « chacun pour soi et le marché pour tous ». Ce qui est en jeu, c'est l'avenir de l'enseignement supérieur au sein de l'État social et de droit.

Ces préoccupations sont pertinentes, elles doivent être entendues et débattues au sein de l'université et devant l'opinion publique. Il est vrai que l'insistance sur les compétences va souvent de pair avec le souci de mettre les formations universitaires au service d'une vision à la fois réductrice, technocratique et unilatérale du bien commun. 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 ne peut ignorer le marché du travail et les conditions juridiques, économiques, politiques d'exercice de ces pratiques. Je ne crois pas cependant qu'il faille amalgamer la conceptualisation des compétences comme pouvoirs d'agir appuyés sur des savoirs et le contenu spécifique des compétences visées ou développées par tel ou tel programme scolaire ou universitaire. Quels ingénieurs, quels juristes, quels professeurs, quels médecins voulons-nous former, au service de quels besoins et de quels usagers, dans quel rapport à l'État ? Telles sont les questions à débattre, bannir le concept de compétence ne peut que brouiller le fond du débat : des compétences pour quoi faire et dans l'intérêt de qui ?

Je ne crois pas que nous soyons engagés dans une bataille de mots, ni même de concepts. Je crois que l'université a intérêt à assumer le développement de compétences pour ne pas devenir un simple conservatoire de la culture et laisser le champ libre à des hautes écoles non universitaires qu'aucune tradition académique et critique n'empêchera de répondre immédiatement, exactement et sans états d'âme aux « besoins de l'économie » ou du pouvoir.

S'approprier des ressources et apprendre à les mobiliser

Pour nommer une compétence, il peut suffire de décrire les familles de situations qu'elle permet de maîtriser et la façon dont cette maîtrise se manifeste. Pour développer cette compétence, il faut en savoir plus et notamment identifier et nommer les ressources cognitives qu'elle mobilise : savoirs, capacités, informations, attitudes. Mais ce n'est pas le seul enjeu didactique. Disposer de ces ressources n'est qu'une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n'existe pleinement que si l'acteur parvient à s'en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Cette mobilisation 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 intensif à mobiliser leurs ressources. D'où de hauts risques pour eux, mais surtout pour les « bénéficiaires » de leur expertise. C'est pourquoi les formations professionnelles initiales prennent souvent 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 ou d'ingénierie, dans les *business schools*, voire en droit, 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 (Frenay et Bédard, 2004 ; Galand et Frenay, 2005).

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 deuil sur l'étendue des savoirs dispensés et exigés.

II. Les formations professionnelles à l'université

L'université forme des médecins, des pharmaciens, des ingénieurs dans divers domaines, des architectes, des juristes, des informaticiens, des prêtres et pasteurs, des managers, des administrateurs, des psychologues cliniciens. Et dans certains pays des travailleurs sociaux, des professionnels des soins infirmiers, des professeurs de l'enseignement primaire et secondaire. 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 ».

Il serait absurde de soutenir que la professionnalisation de formations universitaires est un avatar de la modernité, voire une dérive. L'université s'est

constituée à partir de corporations professionnelles (médecine, droit, théologie). Ces facultés n'ont jamais cessé de former des professionnels. C'est l'extension des formations à d'autres professions et l'importance identitaire prise par les savoirs savants qui conduisent à s'interroger sur la part et la spécificité des formations professionnelles dans l'université Bourdoncle, 1994 ; Bourdoncle et Lessard, 2003 ; Lessard, 1998 ; Lessard et Bourdoncle, 1998 ; 2002).

Si les formations professionnelles ont droit de cité dans les universités, les débats de fond sur leur place et leur centralité renaissent à l'occasion des controverses sur la mondialisation, le néo-libéralisme et leurs incidences sur l'enseignement supérieur.

D'autres débats, plus didactiques, portent sur les dispositifs et les aménagements de la forme universitaire d'enseignement. La qualité des formations supérieures n'est en effet pas incontestable. Je me limiterai à quatre problématiques actuelles :

1. L'explicitation des compétences visées.
2. Leur « droit de gérance » sur le curriculum.
3. L'articulation théorie-pratique et des formations en alternance.
4. L'évaluation des acquis.

Les évolutions qu'appellent ces problématiques affectent les programmes et les dispositifs de formation et de certification, mais aussi les modes de gestion de l'université, puisque la profession intervient dans la formation, aussi bien pour négocier les référentiels que pour rendre possible les stages et l'alternance. Les partenariats indispensables (mais c'est vrai aussi pour la recherche) altèrent l'autonomie des universités de façon plus subtile que les tentatives de contrôle par l'État.

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 permettra aussi de développer la validation des acquis expérimentaux et professionnels. On ne peut guère en effet faire correspondre sans autre les savoirs acquis au fil d'une pratique à la liste des cours figurant dans un programme universitaire. 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...

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

Idéalement, on part de l'analyse du travail, on identifie les situations, les compétences et les ressources qu'elles mobilisent et on construit le plan de formation. En réalité, les disciplines sont installées, se légitiment et se développent sans se référer précisément aux compétences. Un programme professionnel devrait s'autoriser à demander à chaque discipline de rendre compte de sa contribution à l'ensemble de la formation, voire lui assigner un « cahier des charges » en relation au référentiel de compétences.

À quoi bon en effet 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. Ingraffae 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, même dans les programmes professionnels, 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 (Perrenoud, 2004 b). Que ces hautes écoles appartiennent structurellement à l'enseignement supérieur n'est pas essentiel. L'enjeu est de ne pas s'installer dans 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 secondes. 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.

L'université explore aujourd'hui des dispositifs qui rompent avec la juxtaposition d'une formation théorique et d'une formation pratique, en particulier l'apprentissage par problèmes. Cette approche présente l'intérêt de partir d'une situation pour identifier et construire les ressources cognitives 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 ; 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 ; Paquay et Sirota, 2001 ; Perrenoud, 2001 a, 2004 a) ou la formation des enseignants (Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996 ; Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004 ; Perrenoud, 1996, 1998 a et b, 1999 a et b, 2000 c, 2004 a).

Évaluer des compétences

Il ne suffit pas d'évaluer les ressources, il faut mettre leur *mobilisation* en situation à l'épreuve. Cela ne passe pas par un examen conventionnel, mais par l'*observation*

de l'étudiant confronté à des *situations de travail en vraie grandeur* (Perrenoud, 2004 c).

Ces situations ne peuvent être standardisées et exigent des compétences élevées d'observation des étudiants au travail. L'évaluation s'étend nécessairement sur une certaine période. Elle implique la profession, tant dans sa conception que dans sa mise en œuvre.

De la mise en forme des connaissances fondamentales le métier de professeur s'élargit à l'organisation de situations de travail et à l'observation des étudiants confrontés à des projets, des problèmes, des décisions. Ce n'est ni facile ni confortable et place une partie des universitaires aux limites de leurs propres compétences.

III. 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'action 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 « immense 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, n'auront même pas de doctorat ou feront un doctorat en trois ans (dans le système préconisé par la Déclaration de Bologne), un doctorat qui garantit une formation à la recherche sans être l'antichambre d'une carrière académique. L'université forme désormais des chercheurs employables dans divers secteurs industriels et tertiaires, qui n'auront ni les dispositions ni le temps voulus 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. Il appartient aux « écoles » doctorales de rompre en partie avec la socialisation élitiste des chercheurs sans tomber dans une scolarisation excessive. Ici encore, des partenariats avec des organismes de recherche non universitaires est souhaitable. La formation à la recherche n'est pas une formation professionnelle comme les autres dans la mesure où la recherche ne saurait être une profession comme les autres. Non par un privilège d'un autre âge, mais parce que, comme la création artistique, l'enfermer dans des standards et des contrôles conduit à la stériliser. La formation de chercheurs à large échelle est donc confrontée plus encore que d'autres formations à un défi : préparer à une pratique sans devenir prisonnier de l'organisation du travail et surtout des représentations sociales qui la figent ou la mettent au service d'une domination, de monopoles ou d'entreprises aliénantes. Je ne suis pas certain que l'université ait pris conscience de la difficulté de former de nombreux chercheurs comme des *intellectuels*, plus encore que les autres professionnels.

IV. La formation intellectuelle générale

Les formations universitaires les plus rebelles ou les plus indifférentes 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 qui émerge (fonction de veille) et 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.

V. Pour conclure provisoirement

Nul ne saurait évidemment faire le tour des questions évoquées, ni prétendre exprimer un consensus. Les éléments de conclusion « stratégique » qui suivent sont provisoires. Ils concernent d'une part la place des compétences dans les formations universitaires, d'autre part la recherche sur l'enseignement supérieur.

Se retrancher dans sa tour d'ivoire ou occuper le terrain ?

L'enseignement supérieur s'est diversifié, complexifié, étendu. L'université n'est plus la pièce unique, ni même la pièce principale de l'enseignement supérieur. Elle coexiste et entre en concurrence avec d'autres types d'institutions, écoles polytechniques, hautes écoles spécialisées, instituts universitaires.

Les classes dirigeantes pensent que la société a besoin de davantage de compétences professionnelles de haut niveau et elles se donneront les moyens de les développer dans l'enseignement supérieur, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des universités. Ces dernières sont donc devant un choix stratégique.

- soit elles occupent ce terrain et s'organisent pour développer des compétences en dehors au-delà des domaines (ingénierie, médecine, droit, recherche) dans lesquels elles ont pratiquement le monopole des formations professionnelles supérieures ;
- soit elles laissent cette tâche « subalterne » à des hautes écoles ou des écoles polytechniques et se concentrent sur le développement des savoirs.

Cette seconde voie me semble peu prometteuse pour trois ordres de raisons, épistémologiques, politico-stratégiques et culturelles :

1. *Raisons épistémologiques* : le rapport aux pratiques sociales et technologiques, les formations professionnelles sont un moteur de développement de la recherche, pas seulement de la recherche appliquée.
2. *Raisons politico-stratégiques* : les politiques publiques privilégient dans l'enseignement supérieur les développements qui contribuent rapidement et directement au développement technologique et économique. Les hautes écoles non universitaires apparaissent à la fois plus immédiatement utiles et plus instrumentalisables que les universités.
3. *Raisons culturelles* : si le développement des compétences doit rester connecté à la recherche, à la pensée critique et à une certaine autonomie intellectuelle, il importe que les universités y participent, sans en revendiquer le monopole.

Occuper le terrain ne signifie pas 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.

Nul ne saurait soutenir aujourd'hui que les professions et leurs structures (ordres professionnels notamment) sont entièrement au service du bien commun. Elles

peuvent néanmoins faire contrepoids à un contrôle unilatéral de l'université par l'État ou le monde des entreprises. Le rêve d'une université échappant radicalement au contrôle de la société est à la fois sociologiquement insensé et insoutenable d'un point de vue démocratique. L'enjeu est d'aménager une autonomie relative, condition d'une libre pensée. Sans revenir aux corporatismes médiévaux, concevoir l'université comme fortement articulée à des professions est peut-être l'une des manières de la situer dans la société civile sans la rendre entièrement dépendante soit de l'appareil d'État, soit des multinationales, soit des deux à la fois...

À propos de la recherche sur l'université

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.

La « pédagogie universitaire » doit se développer, pour limiter les échecs et les réorientations coûteuses pour les personnes, leur famille et la société. Mais la recherche doit s'élargir à l'ensemble de l'institution, ses curricula, ses structures, ses fonctionnements (gouvernance, participation, flexibilité, etc.), ses publics, ses débouchés, ses rapports à d'autres institutions, les politiques universitaires des États, etc.

L'université doit devenir un objet de recherche « comme les autres », ce qui n'est pas évident, puisque les chercheurs en font partie. Il serait souhaitable que les universités, par réflexe de protection, ne se ferment pas à la recherche sur elles-mêmes.

Cette recherche concerne l'ensemble des sciences humaines (psychologie, anthropologie, sociologie, histoire, économie, sciences politiques, démographie, psychologie sociale, didactiques) et a vocation à s'intégrer aux sciences de l'éducation et de la formation.

Au-delà de l'intérêt scientifique, cette recherche peut suggérer ou guider des bilans, des régulations, des innovations. Elle peut aussi faire contrepoids aux évaluations institutionnelles et aux « démarches qualité » centrées sur des performances quantifiables, mais pauvres en explication dès qu'il s'agit de comprendre comment faire mieux.

Références

- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : InterÉditions.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Aubret, J., Gilbert, P. et Pigeyre, F. (1993). *Savoir et pouvoir : les compétences en questions*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

- Bourdoncle, R. (1994). *L'Université et les professions. Un itinéraire d'étude sociologique*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 142, janvier-février-mars, pp. 131-181.
- 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>)
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In A. Presseau et M. Frenay (dir.). *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Les presses de l'Université Laval, pp. 241-268.
- Galand, B. et Frenay, M. (2005). *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur : impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- 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.
- Lessard, C. (1998). *La nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université*. Université de Montréal : Faculté des sciences de l'Éducation.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin, pp. 131-154.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites. In Raymond, D. et Lenoir, Y. (dir.) *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, pp. 11-33.
- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck.
- 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.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche et formation*, n° 36.

- 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). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In Lessard, C., Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 139-157.
- Perrenoud, Ph. (2004 b). Les Hautes Écoles Pédagogiques suisses entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux. In Tardif, M. et Lessard, C. (dir.) *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'Université Laval, pp. 115-136.
- Perrenoud, Ph. (2004 c). Évaluer des compétences. *Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars, pp. 8-11.
- 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.