

Les pièges de la compétence en formation d'adultes

**Edmée Ollagnier
Université de Genève**

La notion de compétence en formation d'adultes correspond à la fois à des principes et des pratiques bien installés mais aussi à de nouvelles modalités officielles d'accès à la formation qui se généralisent, ainsi qu'à de nouvelles conceptions du rapport au savoir et des apprentissages. Cette notion est extrêmement utile dans le cadre des publics d'adultes qui ont une expérience, mais elle soulève un certain nombre de questions qui oblige la formation d'adultes à revisiter sa mission et ses pratiques. Chercheurs et praticiens sont ainsi amenés à soulever la question déjà posée dans les années 70 en francophonie sur « l'impossible relation formation-emploi ». En effet, quelle est la légitimité d'espaces de formation pour juger de ce qui, en principe et par définition, est mobilisé dans l'action, c'est-à-dire en situation de travail ? Nous tenterons de montrer ici que la notion de compétence ne peut pas être directement opérationnelle dans le champ de la formation d'adultes et nécessite un ensemble de compromis épistémologiques et méthodologiques, qui laissent d'ailleurs envisager de multiples pistes de recherche. Notre argumentation sera illustrée par des travaux actuels menés dans le cadre d'analyses de situations qui permettent d'entrevoir la nature de questionnements scientifiques à développer plus systématiquement.

LES JUSTIFICATIONS DE LA NOTION DE COMPÉTENCE EN ÉDUCATION DES ADULTES

L'éducation des adultes, considérée comme champ spécifique des sciences de l'éducation, a établi un lien à la notion de compétence qui lui est propre. Éduquer des adultes a impliqué d'emblée une conception de leurs apprentissages en référence à leurs parcours de vie, à leur expérience et à leur posture intellectuelle et émotionnelle d'acteur social. De nombreuses définitions de l'éducation des adultes ont intégré le concept de compétence de manière implicite. Nous retiendrons ici, pour définir ce champ de l'éducation, celle de l'Institut Canadien d'Éducation des Adultes (1971) :

Le terme éducation des adultes désigne toute activité organisée ayant pour but de favoriser chez l'adulte le développement d'attitudes, de connaissances, d'aptitudes, ainsi que l'intériorisation de valeurs lui permettant d'exercer, de manière plus ou moins critique ou créative selon les cas, son rôle dans la société (p. 12).

Si le terme de compétence n'y figure pas explicitement, il peut être envisagé comme sous-entendu dans la mesure où les auteurs parlent de la formation comme d'une activité favorisant le développement de comportements observables dans la vie courante (attitudes et aptitudes). Ils associent l'éducation de l'adulte au rôle de l'adulte dans la société, donc à sa place en tant qu'acteur social. L'intérêt de cette définition qui date d'il y a presque trente ans réside dans la combinaison proposée entre les trois objectifs de développement – connaissances, aptitudes, attitudes – et l'exercice d'un rôle social. C'est cette articulation proposée dans cette définition qui permet de légitimer l'usage que l'on fait aujourd'hui de la notion en éducation des adultes. En effet, on y retrouve la modélisation simplificatrice de ce que l'on nomme maintenant compétence : savoir (connaissances) – savoir-faire (aptitudes) – savoir-être (attitudes), associée à la finalisation dans l'action (exercer son rôle). La notion de compétence était là tacitement, maintenant elle envahit le paysage de la formation d'adultes, tant dans ses principes que dans ses pratiques.

La compétence face aux évolutions de l'éducation des adultes

L'émergence des structures d'éducation des adultes est intimement liée à la notion de compétence puisque des institutions, législations et dispositifs pédagogiques ont vu le jour en fonction de besoins et évolutions de la société marchande. Dans les pays occidentaux, la croissance de l'industrie au début du siècle, associée au manque de main-d'œuvre qualifiée, a été à l'origine du développement de la formation professionnelle pour adultes,

avec la mobilisation du patronat, des syndicats ouvriers et des pouvoirs publics. Conjointement aux systèmes d'apprentissage destinés aux jeunes et inspirés des principes du compagnonnage dans l'artisanat, des cours du soir et l'ouverture des écoles professionnelles aux adultes salariés se sont progressivement développés. Ces dispositifs ont non seulement permis à l'économie d'avoir un personnel compétent selon ses attentes, mais ont également permis aux personnes d'envisager leur avenir en termes de promotion professionnelle (Dubar, 1985). Cette conception de l'éducation des adultes résidait donc bien dans le fait d'acquérir des connaissances complémentaires pour une insertion qualifiante dans un monde que nous définirons comme stable. En effet, un ensemble de repères invariants (géographiques, scientifiques, technologiques et économiques) permettaient d'élaborer des formations en fonction de métiers, de postes de travail et de responsabilités facilement identifiables, clairement définis et temporellement stables. Former des adultes consistait bien à faciliter leur adaptation à des réalités établies et fortement normalisées, et donc à les qualifier. L'économie leur demandait d'être compétents, c'est-à-dire de pouvoir et de savoir occuper une fonction donnée, et la formation les accompagnait dans l'acquisition de ces compétences en fonction d'attentes précises. Notons ici que le terme de « compétences » est au pluriel, puisqu'il s'agit de certaines dimensions spécifiques et attendues dans un domaine donné. Ces repères stables ont d'ailleurs permis l'évolution des formations universitaires qui visaient effectivement la formation de bons professionnels et chercheurs dans des domaines tels que la médecine, l'architecture, la géographie ou le droit.

Si l'on envisage les évolutions de la formation non professionnelle des adultes, avec des objectifs de développement culturel et/ou personnel, il s'est toujours agi de faciliter l'accès à ce qu'aujourd'hui on nomme la compétence sociale. La remise en question d'actions contextualisées peut être ainsi considérée comme inhérente à tout apprentissage en formation d'adultes, même lorsque cette formation ne vise qu'à transmettre des connaissances, sans prétendre les rendre opérationnelles.

L'éducation des adultes, qu'elle soit professionnelle ou non, a permis par ses développements au cours du siècle, auprès de publics de plus en plus variés et par des offres de plus en plus nombreuses, de donner la possibilité à toute personne de réinterroger son rapport à sa propre expérience d'acteur économique et social en perspective de son devenir (Besnard & Liétard, 1995). Mais récemment, depuis quelques décennies, les crises économiques associées aux bouleversements technologiques ont eu comme effet de repositionner la formation des adultes comme activité de réorientation face aux emplois en pleine restructuration et redéfinition. La formation non-professionnelle des adultes est redevenue un luxe, et tous les efforts scientifiques, institutionnels et financiers s'attachent à cette nouvelle donne : la flexibilité dont doit faire preuve tout adulte face à la flexibilité des situations que lui impose la société.

L'éducation des adultes face au métier

Le métier est, conceptuellement et dans la réalité, associé à la spécialisation pour un travail donné dans un contexte durable. Or, le travail est en plein bouleversement, tant dans les formes qu'il prend (type de contrat, système hiérarchique, espace-temps), que dans ses contenus (complexification des systèmes, activités de contrôle, gestion des incertitudes, travail en réseaux), quels que soient l'emploi occupé et le champ d'activité. L'éducation des adultes ne peut donc plus former des adultes à une réalité immuable, et sa mission consiste bien, même si elle n'est pas toujours avouée, à préparer les adultes à se positionner face à ces logiques d'emploi mouvantes, incertaines et compétitives. On peut en dégager plusieurs formes :

– *la prise de distance par rapport au métier* : la formation consiste alors à amener les formés à considérer et analyser de manière critique leurs modes de fonctionnement, en leur apportant de nouvelles connaissances dans leur domaine qui, inévitablement, les amènent à se repositionner face à leur travail. Cette distanciation est donc, pour les professionnels, un moyen d'interroger leurs savoirs et la manière dont ils les mobilisent en situation. Elle leur permet ainsi, explicitement ou non, d'examiner leur rapport à leur compétence. Il s'agit de formations destinées à des collectifs de travailleurs au sein de leur entreprise (comme par exemple les dispositifs de formation qualifiante qui visent une compétence collective) comme de formations assurées dans des structures de formation accessibles à certaines catégories de professionnels (comme par exemple l'Université) ;

– *l'apprentissage en vue d'une réorientation* : par choix délibéré ou par obligation, nombre d'adultes sont amenés à abandonner leur métier et à se réorienter dans leur parcours professionnel. S'il paraît envisageable pour les jeunes générations de s'inscrire spontanément dans différentes voies de formation et d'insertion qui leur laissent ainsi entrevoir des perspectives de polyvalence et de flexibilité, il n'en est pas de même pour toute une frange de la population qui a été éduquée à la stabilité de l'emploi. Pour l'éducation des adultes, il s'agit alors de permettre à ces adultes d'acquérir de nouvelles connaissances avec une visée professionnelle. Préalablement, il est aujourd'hui possible pour toute personne, par le biais des bilans individuels de compétence, de choisir une nouvelle orientation d'apprentissage en fonction de « l'état des lieux » de leurs compétences spécifiques et de la transférabilité supposée de certaines d'entre elles dans d'autres domaines professionnels. Pour ces adultes, la notion de compétence est centrale puisqu'elle couvre la visibilité des acquis du passé, l'auto-évaluation des besoins et des capacités d'apprentissage ainsi que la compréhension des enjeux

d'avenir en termes de performance escomptée. Les systèmes de formation, quelles que soient leurs finalités, ne peuvent ignorer cet état de fait ;

– *l'exploration du non-professionnel* : s'il est reconnu comme évident d'établir une correspondance directe entre compétences techniques et métier, l'association entre activité (au sens large du terme) et compétences sociales (dans le sens de socialisation), est légitimée depuis moins longtemps. Maîtriser la dimension technique ne suffit plus pour être reconnu en tant que professionnel compétent. Les outils de gestion des compétences au sein des entreprises laissent une large part de l'évaluation à des rubriques concernant ces compétences sociales. Elles sont de type relationnel, comme capacité à travailler en équipe, capacité à assumer des responsabilités, à communiquer, négocier, s'adapter, et psychologiques telles que résistance nerveuse, capacité de concentration, de créativité, esprit d'initiative. Les exigences du monde économique face à ce type de compétences amène les adultes à les comprendre en fonction de la globalité de leur parcours de vie, incluant les activités non-rémunérées et familiales. On peut considérer cette réalité comme l'intrusion du monde public dans la sphère privée, ou au contraire l'envisager comme l'accès à une reconnaissance non morcelée. Quoi qu'il en soit, l'éducation des adultes, en toute fidélité et correspondance à son objectif premier de socialisation, et quelles que soient les spécificités de ses offres, peut être considérée aujourd'hui comme l'un des vecteurs de la mise en évidence et de la réflexion sur ce qu'on appelle maintenant les compétences sociales.

L'éducation des adultes au service de la compétence ?

Nous venons de voir qu'il est difficile pour l'éducation des adultes d'éviter la notion de compétence actuellement, de par ses évolutions et sa mission. Le terme de compétence n'était pas explicite dans notre définition québécoise proposée plus haut, et l'extention de son usage est sans aucun doute en grande partie liée aux nouvelles attentes sociétales vis-à-vis de l'éducation. En formation professionnelle, le rapport entre théorie et pratique a toujours été pensé et valorisé avec comme objectif tacite : la mobilisation de compétences spécifiques. Dans les années quatre-vingt, les recherches sur la formation expérientielle des adultes (Courtois & Pineau, 1991 ; Kolb, 1984) convergent toutes sur la nécessité d'envisager les apprentissages en fonction de leur dimension d'action et d'expérience concrète. Plus récemment, Boutinet (1998) confirme que « les questions liées à l'âge adulte restent pour une part des questions dépendantes du traitement que l'individu fait de son expérience, pour une autre part de la reconnaissance que l'environnement social attribue à cette expérience traitée » (p. 219).

L'éducation des adultes ne se résume donc plus aujourd'hui en « une deuxième chance » offerte seulement à celles et ceux qui le souhaitent ou qui restent en marge. Elle est inexorablement impliquée dans la nécessité imposée à tout adulte « d'apprendre tout au long de la vie », non seulement pour apprendre davantage, mais pour avoir les moyens de se positionner avec plus d'assurance dans notre monde d'incertitude et de complexité et donc, pour pouvoir donner une visibilité sociale à ses compétences. La formation envisagée comme vecteur d'acquisition de savoirs savants ne peut plus être considérée indépendamment de l'opérationnalisation potentielle qui s'y associe. Pour Charlot (1997),

le rapport au savoir est le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il est en rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps (p. 90).

Là encore, le terme de compétence, par ailleurs critiqué par Charlot, n'est pas explicité. Pourtant, l'auteur nous entraîne bien ici dans une dimension dynamique du savoir qui prend sens parce qu'il s'inscrit dans le temps, dans l'espace et dans les relations au monde, ce que d'autres nomment : compétence. L'éducation des adultes, qui a certes raison de se démarquer dans certains cas des exigences économiques, sera de plus en plus sollicitée par des publics d'adultes qui attendent une formation utilitaire. Pour ces adultes, la formation permet, par l'acquisition de connaissances nouvelles, de réinterroger de manière critique leur investissement personnel face au monde, donc leur rapport au savoir. Ce processus d'apprentissage touche en conséquence la perception que ces adultes ont de leurs compétences mobilisables dans la société qui, en dernier ressort, en évaluera les performances qui correspondent au véritable résultat attendu et mesurable. La performance n'est bien que le résultat évalué des compétences mobilisées dans l'action par les personnes, en fonction des normes fixées dans un contexte donné.

LES IMPLICATIONS DE L'USAGE DE LA COMPÉTENCE

Nous examinerons les effets de la notion de compétence en éducation des adultes, en fonction de la temporalité d'une activité pédagogique en considérant l'entrée des adultes dans un dispositif, son déroulement et l'évaluation de la formation. En effet, lors de ces trois phases, tant les adultes eux-mêmes que les institutions formatives ont aujourd'hui la possibilité, ou dans certains cas le devoir, de formaliser le rapport au savoir et aux apprentissages en termes de compétence. La compétence est ainsi envisagée comme une notion opérationnelle dans le champ de l'éducation des adultes, plus que comme un concept établi, installé et stable qu'il pourra devenir par le biais d'un ensemble de recherches à effectuer sur ces pratiques émergentes.

La compétence acquise comme accès à la formation

Si historiquement, un diplôme ou un niveau de scolarité donnait accès à une formation donnée, aujourd'hui, la reconnaissance de l'expérience comme partie intégrante des acquisitions intellectuelles est prise en considération par un ensemble de structures de formation. Il s'est agi dans un premier temps de valider globalement l'expérience avec des formules de recrutement du type : « diplôme x ou équivalent ». Le terme équivalent fait ainsi souvent référence non seulement à des certifications dans la famille du diplôme exigé, mais aussi à un volume d'expérience professionnelle dans le domaine de formation choisi. Le parcours expérientiel des adultes a ainsi été validé globalement dans nombre de dispositifs de formation certifiants depuis plusieurs décennies, voire plus. Par exemple, selon Aubret et Gilbert (1994), le diplôme d'État d'ingénieur en France a pu être accessible aux autodidactes en vertu d'une loi datant de 1934, modifiée en 1976.

Plus récemment, c'est de manière beaucoup plus détaillée que l'expérience antérieure est considérée par des structures de formation avec les procédures de validation des acquis. Ces procédures permettent soit l'accès à une formation donnée, soit l'exemption, c'est-à-dire la possibilité de ne pas suivre certains cours au sein d'un cursus de formation, en fonction des compétences acquises et des apprentissages expérientiels qui leur sont inhérents. Les écoles professionnelles comme les universités sont concernées par ces nouvelles pratiques qui soulèvent d'ailleurs un ensemble de questions complexes. Les pratiques de validation des acquis, associées à celles des bilans de compétence que nous avons mentionnées plus haut, ont vu leur essor en Amérique du Nord dans les années 70 – 80, en vue de répondre aux demandes de femmes désirant se réinsérer sur le marché du travail, dans une conjoncture de plein emploi. Aujourd'hui, ces pratiques largement répandues, et à associer aux incertitudes du marché de l'emploi, permettent aux adultes de justifier ce qu'ils savent de par leur parcours et de demander une reconnaissance des savoirs qu'ils ont ainsi mobilisés. Ces procédures amènent donc les candidats à préciser, détailler et démontrer la nature de leurs apprentissages. Pour les institutions de formation, la validation des acquis peut constituer une menace, puisqu'elle détrône le principe d'acquisition et de reconnaissance des savoirs scientifiques associés aux diplômes. Mais elle constitue néanmoins un outil précieux qui permet aux structures de formation d'accueillir et d'orienter des adultes dans leurs apprentissages, avec une meilleure connaissance de ce que sont leur rapport au savoir et leur potentiel d'apprentissage.

La compétence comme objectif pendant la formation

La compétence reste au centre des préoccupations de toute formation professionnelle qui vise bien à amener des personnes à une opérationnalisation de ce qu'elles ont appris, mais la notion de compétence est explicitement nommée et travaillée également dans les formations initiales. Il n'est pas de notre ressort d'interroger ici cette réalité en fonction des recherches et pratiques pédagogiques bien antérieures qui s'appuyaient déjà sur l'articulation théorie-pratique des apprentissages des enfants. Dans plusieurs pays, la compétence est explicitement évoquée dans l'école. Par exemple, l'Éducation Nationale en France, dès la rentrée 1999-2000, rend obligatoire « le livret de compétences » pour tous les collégiens (élèves âgés de 11 et 15 ans), et par conséquent pour tous les enseignants. En Suisse et plus particulièrement à Genève, la question de la compétence à l'école est tout autant d'actualité, avec les travaux d'universitaires comme Perrenoud (1999) directement liés à la restructuration de la formation des enseignants du primaire. En éducation des adultes non-professionnelle, le livret de compétences n'existe pas encore et les manières de travailler avec les adultes sur leur rapport à leur compétence restent implicites et peu formalisées.

Cependant, cette notion de compétence reste le plus souvent latente dans nombre de pratiques pédagogiques. La plupart du temps, elle ne figure explicitement ni dans les contenus, ni dans les outils de formation. Pourtant, former des adultes, c'est bien les amener à se référer à leur passé et à leurs expériences pour assimiler, s'approprier de nouveaux savoirs. Former des adultes, c'est aussi leur permettre d'articuler explicitement le rapport entre les concepts, la théorie et la pratique. Former des adultes, c'est aussi dans certains cas utiliser l'alternance comme vecteur d'apprentissage. Enfin, former des adultes, c'est bien les préparer, comme nous l'avons vu plus haut, à modifier leur rapport réel aux autres et au monde. Reste à maîtriser l'usage de la notion et à justifier sa place et son opérationnalité dans ces pratiques de formation.

Dans des contextes non professionnalisants, les objectifs de formation sont signalés dans les offres de programme, mais restent souvent imprécis, tels que : « mieux connaître, mieux comprendre », sans finalité clairement annoncée, même en répondant à des besoins exprimés ou supposés. Pourtant, tout formateur d'adultes, y compris les enseignants universitaires confrontés à des publics adultes, est amené à se questionner sur ce que fera son public de ce qu'il a appris. La question de la place de la compétence en formation bouscule les pratiques établies, non seulement parce qu'elle suppose que les apprenants devraient ainsi se positionner en termes de capacités face à leurs apprentissages, mais aussi et surtout parce que pour les formateurs, il s'agirait de travailler bien davantage sur les objectifs de leurs offres. Introduire des objectifs de compétence et les explorer au fil d'un

programme, c'est accepter de donner un sens tout autre à des contenus de formation. C'est reconnaître que telle ou telle action formative fait partie intégrante d'un tout (la vie d'un adulte et ses composantes), et doit pouvoir y préciser son rôle, pour chaque adulte et pour son rapport au monde.

La compétence comme évaluation du passage en formation

En formation professionnelle, la compétence est présente à travers les référentiels de formation, c'est-à-dire en fonction des apprentissages requis pour des capacités requises dans un objectif de professionnalisation. Ces référentiels ont la plupart du temps été établis en partenariat entre structures de formation et employeurs qui, eux, s'appuient sur des référentiels – métiers qui permettent de définir avec précision les actions liées à un travail donné. L'évaluation de la formation se traduit alors par la vérification des capacités inscrites dans les référentiels et donne ainsi une garantie au monde professionnel des acquisitions réalisées pendant la formation. À l'opposé, toujours dans un contexte de formation certifiante et concernant des adultes, on voit encore des évaluations basées uniquement sur la mémorisation de connaissances. L'évaluation fige ainsi ce qui a été appris et à l'opposé est confrontée aux limites et effets pervers des référentiels comme support de validation.

En admettant, et comme de plus en plus de professionnels s'y réfèrent, que la compétence se définisse comme la mobilisation des savoirs dans l'action, il paraît impossible en formation, sans référentiel d'action, d'évaluer concrètement des compétences spécifiques. C'est au lieu de travail que revient le rôle d'évaluateur de ces compétences. En effet, la justification d'un tel regard sur cette mobilisation individuelle réside principalement dans des objectifs d'évaluation de la performance humaine associée à des résultats économiques. La mission de l'éducation des adultes n'est donc probablement pas de trancher sur ce qu'un adulte mobilisera ou pas à l'extérieur du système de formation, dans ses activités. Néanmoins, dans la fidélité au principe d'objectifs de formation associés à une compétence attendue, l'évaluation peut permettre aux adultes de se positionner en fonction de ce qui s'est transformé pour eux et en eux, de par la formation et en fonction d'une histoire et d'un projet. Enfin, il est à supposer, puisqu'il est trop tôt pour avoir des résultats de recherche à ce sujet, que les pratiques de formation intégrant des dispositifs de validation des acquis associés à des objectifs de compétence dans leurs contenus, permettront l'émergence de dispositifs d'évaluation des adultes allant dans le sens de cette ouverture.

DES PRATIQUES D'ÉDUCATION DES ADULTES CONFRONTÉES À LA COMPÉTENCE

Nous ferons référence ici à quatre situations de formation pour lesquelles mon rôle d'universitaire a consisté à concevoir, accompagner ou évaluer des dispositifs face à la volonté de ces institutions de répondre au mieux à la nécessité d'introduire la compétence comme composante essentielle de leur dispositif. Les deux premières concernent la prise en compte des compétences à l'entrée en formation, les deux autres consistent à donner une visibilité explicite aux compétences pendant la formation. Nous tenterons ici, par ces illustrations, de pointer un certain nombre de questions que soulève la prise en compte de la compétence en formation d'adultes.

Des femmes au foyer entrent en CFC de gestion d'économie familiale

Des associations féminines suisses se sont mobilisées depuis 1996 pour qu'un nouveau Certificat Fédéral de Capacité permette à des femmes de s'insérer ou se réinsérer, avec une certification, dans des domaines de service, définis par les secteurs de l'économie familiale en ménage collectif, en agriculture et dans le domaine des soins. En Suisse romande, le SPAF (Syndicat des personnes actives au foyer à temps complet ou partiel) est en train d'élaborer le concept de formation avec, pour Genève, une structure de formation et l'Office de Formation Professionnelle. Les femmes concernées feront un bilan de compétences et pourront ensuite demander une validation des acquis pour certains modules de formation. Le principe de ce CFC a été vivement controversé : cette formation est perçue comme une réelle qualification en fonction de compétences liées à la sphère privée ou alors elle revient à cantonner les femmes dans des domaines non valorisants, dont on essaie, par ailleurs, de les faire sortir. Ce dispositif fait en tous cas œuvre de pionnier dans le cadre d'une nouvelle législation fédérale qui introduit la validation des acquis en formation professionnelle pour les adultes. Notre rôle a ici consisté à accompagner et à évaluer la démarche de la commission de formation de l'association professionnelle dans la conception de cette formation.

Valider des acquis et reconnaître des compétences préalablement à l'entrée en formation, c'est, dans ce cas, obligatoirement donner une valeur aux apprentissages réalisés par une femme de par sa fonction, son rôle de femme au foyer. Les hommes ne sont pas exclus de ces pratiques, il n'y en a tout simplement aucun jusqu'à ce jour qui se soit manifesté dans son désir de voir valider ses acquis pour une expérience de père au foyer. Peut-on valider des compétences non-professionnelles ? De quelle nature

sont-elles ? Avoir une expérience de mère de famille implique-t-il l'acquisition de savoirs mobilisables ? Si oui, sont-ils valides pour d'autres contextes ? Les compétences de la sphère privée sont-elles transférables à des activités rémunérées ? Ces questions dépassent d'ailleurs largement le contexte de ce CFC. Différentes équipes et structures chargées de l'accompagnement des personnes, et plus particulièrement des femmes, dans leur bilan de compétence et de reconnaissance des acquis, tentent de donner, par des outils méthodologiques, une légitimité à des compétences mobilisées dans des contextes non-professionnels (EFFE, 1998 ; Sansregret & Adam, 1996). Pour nous, chercheurs, face à de tels dispositifs, il ne s'agit pas seulement de nous préoccuper de la pertinence scientifique de ces outils émergents d'auto-évaluation, d'auto-reconnaissance accompagnées et de validation qui se multiplient, mais aussi de considérer les effets de la validation des compétences et des acquis sur les apprentissages et sur les modalités et contenus de formation pour des publics de femmes pleines de doutes dans leurs capacités d'apprendre et de réussir.

L'Université face à la validation des acquis

Il s'agit pour les Universités des pays occidentaux d'accueillir des adultes, des professionnels désireux d'obtenir une certification universitaire tout en travaillant et possédant un capital d'expérience dans le monde du travail. Si la première réponse d'une Université peut être d'aménager les horaires de cours (formations en cours du soir ou à distance), une seconde réponse est celle de la formation continue qui peut offrir des programmes spécifiques pour ces adultes, sans pour autant leur délivrer un diplôme universitaire. La troisième consiste à reconnaître que certaines compétences mobilisées dans le cadre de l'expérience professionnelle constituent des acquisitions de savoirs mobilisables correspondant à des savoirs enseignés, et qui peuvent donc être validées. En cela, la validation des acquis universitaire soulève la question de l'investissement qu'une telle institution peut consacrer à ces nouvelles formes d'évaluation, dans le cadre de sa mission première qui reste avant tout la formation. La validation des acquis se doit donc d'abord d'être réfléchie, définie et pratiquée en fonction de sa dimension formative plutôt que pour son rôle de sanction sociale. L'émergence de cette pratique est en effet fortement liée à la pression des milieux économiques (qui veulent un personnel certifié, qualifié et potentiellement compétent en fonction des dernières avancées scientifiques dans un domaine donné) et des personnes (qui veulent avoir un atout supplémentaire face à l'emploi avec un diplôme et des connaissances complémentaires aux leurs). La notion de compétence constitue ainsi l'argument central à la légitimité d'un accès spécifique à la connaissance que propose ce type de dispositif.

La validation des acquis dans les universités, de plus en plus répandue et faisant l'objet de législations spécifiques dans certains pays, pose un ensemble de questions délicates. La plus importante est sans aucun doute : comment établir et légitimer le face à face entre compétences et savoirs académiques ? L'Université demande peu aux étudiants, de par sa mission historiquement établie de « grande école des sciences », de savoir-faire ou de savoir-être, c'est-à-dire de démontrer la pertinence de savoirs en action, elle leur demande surtout d'apprendre et de retenir des savoirs théoriques qu'elle transmet. Cette question centrale soulève un ensemble d'autres questions jusqu'ici peu travaillées.

Certaines de ces questions nécessitent des réponses opérationnelles conditionnées par une volonté politique des institutions comme par exemple : l'Université peut-elle accepter que des professionnels aient des parcours de formation diplômante moins longs ? Si oui, comment les aménager ? C'est ce à quoi nous avons tenté de répondre par l'élaboration d'un dispositif expérimental destiné à quelques professionnels au sein de notre Section des Sciences de l'Éducation. D'autres questions nous entraînent non seulement vers des réponses pragmatiques, mais aussi vers des objets de recherche émergents : l'Université peut-elle donner une valeur à ce qui est mobilisé par l'expérience autant que par l'acquisition de savoirs certifiés ? Si oui, comment peut-elle le valider en restant extérieure à l'action réalisée en situation contextuée ? Désire-t-elle avoir la preuve de ce qui est acquis par l'expérientiel ? Si oui, de quels moyens dispose-t-elle ? Comment établir des procédures de validation satisfaisantes en tenant compte de la demande sociale, des contraintes institutionnelles et d'une cohérence scientifique ? L'Université doit-elle explicitement former à des compétences ? Si oui, quels sont les référentiels de formation correspondants et comment les établir ?

Cet inventaire évidemment non exhaustif montre à quel point le principe et les démarches de validation des acquis bousculent non seulement les traditions des modalités d'accès aux études, mais aussi l'enseignement universitaire qui est ainsi, plus que jamais, interrogé dans sa mission, ses contenus et ses objectifs. En effet, il paraît impossible de penser introduire une validation des acquis cohérente sans envisager les objectifs d'enseignement, non plus uniquement en termes de connaissances acquises, mais aussi en termes de savoirs mobilisables dans l'action, donc de compétences escomptées. Le livret de compétences mentionné plus haut arrivera-t-il dans les universités lors du nouveau millénaire ? Ces questions soulevées sous-tendent de nombreuses pistes de recherche dans le champ de la formation d'adultes, tant sur l'analyse du dispositif de formation universitaire, sur la conception et l'analyse des outils que sur la notion de compétence envisagée comme un ensemble de savoirs mobilisables dans l'action et évaluables par une structure de formation.

Les chômeurs ont des compétences à vendre sur le marché du travail

Les chômeurs, quel que soit leur niveau de certification, peuvent aujourd'hui bénéficier d'un bilan de compétences (les demandes sont nombreuses), et ainsi avoir une perception plus précise de leurs compétences qui leur permettra de mieux choisir une formation ou un secteur d'emploi. Les dispositifs de formation destinés spécifiquement aux chômeurs ayant fait leur bilan ou pas, sont eux aussi concernés par cette nécessité qu'ils ont de mieux valoriser les acquis de ce public. En Suisse, à l'issue de leur engagement dans les programmes d'occupation temporaire (dans des entreprises), de leur passage dans des ateliers d'insertion (structures de travail subventionnées) ou dans des formations à l'insertion, les chômeurs obtiennent au mieux une attestation générale. À la demande de quatre ateliers d'insertion gérés par une structure syndicale, et tenus comme les autres d'assurer une mission de formation par les autorités publiques, nous avons conçu, avec les responsables de ces ateliers, des outils leur permettant d'identifier, au plus près de la réalité, les compétences mobilisées par ces chômeurs pendant la durée de leur séjour (six mois au maximum). « Qu'est-ce qu'ils apprennent quand ils viennent chez nous, et que pourront-ils valoriser en partant ? » : telle était la question initiale.

Nous avons élaboré puis négocié avec les responsables un outil relativement simple, il leur permettait de s'appuyer sur différentes composantes des compétences attendues au sein de leurs structures, et constituer ainsi les bases d'un référentiel d'entreprise (en fonction des activités et apprentissages proposés dans ces structures). Cet outil était conçu pour être utilisé après une ou deux semaines dans l'atelier lors d'un entretien individuel pour faire une sorte d'état des lieux, puis lors de l'entretien individuel de fin de séjour pour ainsi « mesurer » les écarts et permettre de fournir aux chômeurs une certification des acquis, utilisable dans les démarches de recherche d'emploi ou de formation. Dans la réalité, bien que cet outil de repérage des compétences ait été perçu comme plus précis et plus utile que la simple subjectivité d'une appréciation, il a été et est encore incomplètement utilisé. Les responsables d'ateliers doivent y consacrer du temps et négligent ainsi le premier entretien. Ou alors, le chômeur concerné quitte la structure au bout de quelques semaines, ce qui rend impossible le principe et l'évaluation des progressions. Une responsable a réalisé cette évaluation des compétences et des savoirs mobilisés pendant la durée des séjours, en la contextualisant dans une activité collective et formative.

De tels outils, d'après la réussite partielle de cette expérience et d'autres du même type, ouvrent une piste qui mériterait d'être exploitée avec les autorités chargées de préciser les modalités, les exigences et de financer les dispositifs pour chômeurs. Des structures de formation d'adultes pourraient

être ainsi mieux armées pour interroger la nature et la progression des apprentissages et pour répondre aux attentes, explicites ou non, de leur public. Cet exemple nous confronte directement à des questions de recherche nouvelles, telles que : faut-il être « en situation » de travail observable pour explorer les compétences individuelles avec un objectif fort d'apprentissages et de formation ? Quels sont et comment analyser les représentations spécifiques des acteurs concernés, chômeurs, accompagnants, employeurs, face à la visibilité et à la formalisation de certaines compétences ? Quels sont les effets de telles pratiques sur l'emploi ? S'il y en a, comment repenser la formation d'adultes pour ces publics ? Autant de thématiques qui nous renvoient à la question de l'impossible relation formation-emploi soulevée dès les années 70.

La formation à la création d'activité

L'expérience des pays pauvres en matière de développement a montré que les femmes ont des compétences pour créer des mini-entreprises ou leur propre activité rémunérée. La Banque Mondiale valorise aujourd'hui les financements de projets portés par des femmes dans le monde entier. Aux États-Unis, les créations d'entreprises initiées par les femmes constituent près du 80 %. L'Europe finance des formations à la création d'activité, notamment en milieu rural avec le programme Europe-Formation-Professionnelle : NOW (New Opportunities for Women). En France, 72 dispositifs de ce type ont été financés. Dans le cadre du GREP (Groupe de Recherche pour l'Éducation et la Prospective) qui coordonne ces programmes, nous participons à un petit groupe de travail et de réflexion sur la question des compétences. Ce travail de prospective est orienté selon deux axes : l'utilisation de la notion de compétence en formation et la transférabilité des compétences.

La notion de compétence, dans une perspective de genre, peut être travaillée en formation (Ollagnier, 1998) non seulement en y intégrant un outil de bilan des compétences à un moment donné, mais en interrogeant toutes les composantes d'un dispositif de formation d'adultes face à cette notion de compétence. Les objectifs de formation, les contenus de formation, les stratégies pédagogiques, la progression des apprentissages, le rôle du groupe en formation et l'évaluation sont autant de dimensions qui permettent de nommer et de valoriser la notion de compétence. Dans ce contexte, l'enjeu du dispositif consiste à faciliter la démarche de création. Créer une activité n'implique pas seulement des compétences à la gestion d'activité, mais aussi les compétences à négocier la création, c'est-à-dire les compétences à créer. Les formateurs sont actuellement mobilisés autour de ces questions, et accompagnés dans l'analyse de leurs pratiques.

La transférabilité des compétences, que nous avons déjà évoquée plus haut au point 3.1., est particulièrement cruciale pour des femmes ayant peu ou pas d'expérience professionnelle officielle. Dans le contexte de ces dispositifs, nous avons mis au point une grille d'entretiens approfondis et une enquête est en cours auprès de femmes ayant réussi leur création d'activité. Elle devrait prochainement permettre de mieux saisir la nature des mécanismes cognitifs et affectifs que ces femmes ont mobilisés pour créer, y compris par l'intermédiaire de leur période en formation. Ces résultats devraient permettre une clarification de la notion de transférabilité et déboucher sur des effets dans la conception et la gestion de ces dispositifs de formation d'adultes visant la préparation à la création d'activité. Les finalités d'une telle recherche-action visent ici, à la fois, une transformation des pratiques de formation et une meilleure compréhension théorique des mécanismes de transfert de compétences dans une perspective de genre.

MAIS OÙ EST LE PIÈGE ANNONCÉ ?

Par le biais de ces quatre situations, on constate que l'usage de la notion de compétence prend sa place de manière explicite dans le champ de la formation d'adultes. Est-ce pour autant satisfaisant ?

Dans le cas des deux dispositifs concernant explicitement des publics de femmes, le travail en formation (en amont pour le CFC et pendant pour les stages NOW) permet à ces femmes de donner une visibilité à ce qui a toujours été ignoré par les institutions de formation et les structures socio-économiques. Pour elles comme pour les équipes de formation, il s'agit de donner une valeur à ce qu'elles ont appris par le biais d'une trajectoire de formation et d'emploi, mais aussi ce qu'elles maîtrisent de par leur rôle social d'amante, de mère et d'épouse. Le travail sur les compétences ne constitue donc pas dans ce cas un piège en soi, puisqu'il ouvre de nouvelles perspectives de reconnaissance de trajectoires personnelles, y compris dans le champ de la sphère privée. Par contre, la perversité de telles démarches peut s'entrevoir dans l'issue qu'elles permettent. En effet, la formation peut être considérée ici comme un vecteur de renforcement des « qualités féminines », qui permettra à des femmes de valoriser encore davantage leurs compétences de femmes au foyer pour le CFC et à d'autres de mobiliser les spécificités de leurs compétences relationnelles (par exemple : recherche de consensus plus que de prise de pouvoir) pour les créatrices d'entreprise. De tels dispositifs ne consolident-ils pas ainsi les thèses différentialistes tant dénoncées par la recherche féministe centrée sur l'égalité dans les rapports sociaux de sexe ? Notre recherche-action en cours devrait donner des éléments de réponse complémentaires au débat, en insistant sur la fonction transformatrice des représentations et des attitudes de la formation.

Dans le cas du dispositif destiné aux chômeurs, c'est la fonction-formation qui est piégée. Les compétences mobilisées s'évaluent ici dans l'action, dans le travail réalisé. Cette situation rejoint celle de l'évaluation des compétences individuelles sur le lieu de travail, de plus en plus pratiquée dans les entreprises et qui soulève un ensemble de problèmes que nous avons choisi de ne pas développer ici. La différence entre les deux contextes réside dans leur mission : l'entreprise évalue un résultat en termes de performances, le dispositif visant une meilleure insertion des chômeurs a une mission formative et tente d'évaluer les apprentissages réalisés suite à une relativement courte période en situation de travail. Est-il réaliste de combiner dans cette situation ce double objectif : évaluation des compétences observables et évaluation des apprentissages ? Les employeurs potentiels seront *a priori* attentifs à ce qu'un salarié pourra mobiliser, bien davantage qu'à ses progressions dans ce qu'il a appris. La problématique de l'accompagnement à la réinsertion nous emmène donc bien davantage sur le terrain de la situation de travail que sur celui de la formation. Les dispositifs de formation des chômeurs ne constituent-ils pas ainsi un leurre ? La valorisation des compétences pour ces publics, n'est-elle pas à construire surtout dans des espaces de travail et non pas de formation ? Les autorités publiques insistent sur la formation comme atout de réinsertion pour les chômeurs. Ne gagneraient-elles pas à davantage encourager les structures de travail intermédiaires, qui sont plus à même que les dispositifs de stagification, d'évaluer et de valoriser des compétences attendues sur le marché de l'emploi ? Une recherche comparative entre différents modes et pratiques de « traitement » des chômeurs pourrait sans doute conforter la thèse selon laquelle la situation de travail reste l'espace privilégié de formation : problématique que nous avons déjà explorée en analysant les effets formateurs des lieux de travail avec Barbier, Berton & Boru (1996).

Enfin, dans le cas de la validation des acquis universitaire, ce sont les savoirs savants et leur statut qui sont piégés par la prise en considération des compétences à l'entrée dans des programmes de formation académique. Les références traditionnelles de recrutement, d'objectifs d'enseignement et d'évaluation sont inévitablement ébranlées par de tels dispositifs. L'Université n'est pas une école professionnelle et ne doit pas le devenir. Néanmoins, avec la validation des acquis, comme avec d'autres pratiques qui la tirent de plus en plus vers le monde de l'emploi, et par conséquent des compétences (activités de formation continue, post-grade professionnalisants), elle est amenée à redéfinir plus que jamais les savoirs savants en fonction des réalités sociales et économiques. Si cette démarche peut paraître passionnante pour certains, pour d'autres, ce sont les fondements même de la fonction universitaire qui s'effondrent. Le fait de donner des titres universitaires au rabais, de reconnaître la notion de compétence comme composante du système éducatif supérieur et des apprentissages des étudiants ou encore de sur-professionnaliser les cursus, sont autant

d'arguments légitimes face aux risques de telles pratiques. Introduire des dispositifs de validation des acquis sans dénaturer la mission de l'Université et donner une légitimité scientifique à la notion de compétence dans le champ conceptuel des savoirs restent les défis à relever ces prochaines années. En même temps qu'elle introduit la validation des acquis et en analyse les conséquences sociales, l'Université se doit d'en profiter pour encore mieux comprendre les mécanismes d'apprentissage des adultes ainsi que la qualité des dispositifs pédagogiques qui leur sont proposés.

EN CONCLUSION

Travailler en formation avec des publics adultes nécessite d'une manière ou d'une autre, comme nous venons de le montrer, la référence à la notion de compétence et à ce qu'elle sous-tend. Plus la formation vise comme résultat des compétences spécifiques escomptées, plus il paraît normal de leur donner une place conséquente. Néanmoins, l'adhésion au principe de former à des compétences peut avoir des conséquences graves en éducation, notamment dans le champ de l'éducation des adultes. Si la compétence se définit par la mobilisation des savoirs dans l'action, comme nous l'avons vu, le résultat attendu et mesurable par l'économie en est la performance. Le rôle de la formation est-il aujourd'hui de former des gens à devenir performants ou plus modestement de les avertir de cette confrontation identitaire à triple entrée : savoirs – compétences – performances ? Les institutions de formation sont tiraillées depuis longtemps entre le principe de transmission de savoirs savants actualisés voire applicables, et d'autre part la réalité d'un contexte économique qui leur demande de former et aussi d'évaluer les populations à des compétences attendues et de plus en plus codifiées.

Néanmoins, renvoyer aux milieux professionnels la responsabilité de la compétence et de sa mesure n'est que partiellement possible. L'école et plus globalement les institutions de formation sont et seront de plus en plus impliquées face à cette notion qui correspond bien à une réalité sociale. La préparation de nos publics à des compétences semble devenir un phénomène inexorable. Les nouvelles formules d'accès à la formation et de rapport à la connaissance, induites par la visibilité à donner à la compétence, sont, pour la recherche en éducation, encore à travailler et à évaluer. L'entrée par les compétences bouscule les formes traditionnelles de transmission des savoirs et implique une remise en question des pratiques, tant organisationnelles que pédagogiques. Elle est en train de prendre de l'ampleur en formation, quelles que soient les résistances, en tant que principe d'accompagnement de celles et ceux que l'on forme face à leur devenir.

Les exemples de situations que nous avons choisi d'aborder ici soulèvent, outre un ensemble de points techniques, des problèmes de fond pour

l'éducation des adultes. Les tentatives de délimitation de l'usage et de la conceptualisation de la notion de compétence pour les sciences de l'éducation sont loin d'être satisfaisantes. Nous avons évoqué des thèmes de recherche potentiels, dont certains s'inscrivent dans nos réalités d'universitaires. Ces problématiques estimées prioritaires touchent la formation face à la transférabilité des compétences, la place des situations de travail en formation, la compréhension et la conceptualisation de l'articulation entre compétences et savoirs (indispensable à la maîtrise de pratiques émergentes comme celle de la validation des acquis) ou encore la notion de compétence comme nouveau vecteur d'analyse des rapports sociaux de sexe en formation d'adultes.

Nous avons délibérément choisi de partir de la définition de l'éducation des adultes et de ne pas emprunter une définition du terme compétence à un quelconque auteur, aussi pertinent soit-il dans son argumentaire. Notre propos n'était pas ici de démontrer qu'une notion répandue et fonctionnelle dans le monde de la gestion est légitime en éducation. Il s'agissait ici de montrer comment l'éducation des adultes, de par ses évolutions, ses principes, ses valeurs et ses pratiques, est piégée par l'existence de cette notion opérationnelle. Si le mot compétence est devenu à la mode dans le langage courant, sans réel consensus sur sa définition qui reste élastique, la notion de compétence est bien une nécessité et tout ce qu'elle sous-tend représente donc bien plus qu'une mode. Elle nous pousse à poser plus que jamais la question de l'articulation entre formation et travail, entre apprentissage et performance, entre théorie et pratique, entre diplôme et expérience. Pour l'éducation des adultes, la référence à la compétence est en cela inévitable et constitue, encore plus que dans le champ du scolaire à ce jour, un nouvel atout, mais aussi un risque potentiel à analyser. La notion de compétence nous éloigne-t-elle de notre mission première qui consiste à transmettre des connaissances ? Comment répondre à des attentes d'adultes conscients de la visibilité qu'ils doivent donner à leurs compétences et qui attendent de la formation une aide magique ? Quels nouveaux compromis l'éducation des adultes doit-elle faire entre la commande sociale et ses principes et valeurs ? Les analyses de pratiques de formation d'adultes, les travaux sur l'adulte apprenant ou sur la pédagogie d'adultes considèrent aujourd'hui la notion de compétence comme une variable, parfois même centrale. Encore reste-t-il, pour les chercheuses et chercheurs que nous sommes, à mieux la maîtriser dans son essence, tout en trouvant une position juste sur le bien-fondé de sa place et de son utilisation en éducation des adultes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubret, J. & Gilbert P. (1994). *Reconnaissance et validation des acquis*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M., Berton, F. & Boru, J.-J. (Éd.). (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Besnard, P. & Liétard, B. (1995). *La formation continue*. Paris : P.U.F.
- Boutinet, J.-P. (1998). *L'immaturation de la vie adulte*. Paris : P.U.F.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Courtois, B. & Pineau, G. (Éd.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- EFFE. (1998). « *Bilan-portfolio* » de compétences : histoire d'une pratique. Lausanne : Éditions d'en bas.
- Institut Canadien d'Éducation des Adultes. (1971). Analyse des tendances de la Recherche en Éducation des Adultes au Canada français 1960-1969. *Les cahiers de l'ICEA*, 12/13, 9-20.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, N. Jersey : Prentice Hall.
- Ollagnier, E. (1998). Formation et compétences reconnues. In *Femmes en milieu rural : nouvelles activités, nouvelles compétences*, revue POUR, 158, 77-88.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : E.S.F. éditeur.
- Sanregret, M. & Adam, D. (1996). *Compétences transférables plus*. La Salle, Québec, Hurtubise HMH.