

**Conclusions par Yves Lichtenberger
Professeur à l'université Paris-Est :**

La place des compétences dans la formation universitaire

La compétence comme balise

Les comptes rendus des ateliers de travail ont bien situé l'intérêt d'une réflexion en termes de compétences pour le développement de la qualité de nos formations universitaires :

- l'atelier 1 "montage d'une unité d'enseignement" avec Béatrice Delpouve de l'université de Lille1 a insisté sur la nécessité que la maquette des diplômes explicite les objectifs de formations en terme de compétences visant une qualification professionnelle, serve de guide à l'activité pédagogique des enseignants, plutôt que l'inverse où elle résulte d'un arrangement d'emploi du temps entre chers collègues
- l'atelier 2 "l'approche par les compétences" avec Marie-Françoise Fave-Bonnet de l'université Paris X-Nanterre, a bien montré que le passage par la compétence, aussi floue qu'apparaisse cette notion, mettait l'accent sur la transformation d'une connaissance en performance.
- l'atelier 3 "la démarche qualité" avec Patricia Pol de l'université Paris 12 Val-de-Marne a indiqué l'importance dans les évaluations européennes de la responsabilité de l'établissement et non plus seulement des enseignants et des étudiants. L'établissement n'est pas un simple relais administratif, il est garant des conditions de réussite tout autant des enseignants que des étudiants qui doivent être guidés et accompagnés plutôt que laissés isolés face à leurs responsabilités. L'explicitation des compétences visées est un des éléments balisant le contrat passé entre étudiants, établissement et enseignants.

Pour aider à une meilleure réussite dans ces formations, et toutes les formations ont finalement une vocation professionnelle, la discussion a ouvert quelques pistes

- expliciter les prérequis de chaque formation, quitte à organiser pour les étudiants ne les ayant pas (parcours scolaire insuffisant ou réorientation) des modules complémentaires avant le début des cours ou en accompagnement de la formation,
- l'activité pédagogique résulte d'une alchimie complexe, engageant de façon très personnelle enseignants et étudiants. Par contre il existe des conditions facilitant son exercice : la formalisation des objectifs visés, des prérequis nécessaires et des efforts attendus des étudiants (pour "passer" l'examen mais tout autant de travail personnel et collectif), des parcours pour les atteindre, des conditions d'évaluations, en font partie.
- la compensation automatique, imposée seulement en France, incite à des comportements opportunistes destructeurs Raisonner en terme de compétences acquises, c'est aussi reconnaître que chaque unité d'enseignement doit être évaluée en tant que telle et non compensée par une meilleure réussite dans un domaine de compétence sans rapport, elle doit

être évaluée en ECTS en fonction du volume de travail et en importance relative en terme de coefficient

Il y a effectivement un problème lorsque des employeurs se plaignent de la faiblesse des bases théoriques de certains étudiants qu'ils ont eux-mêmes poussés en jury en leur mettant une très bonne note en projet professionnel. Il n'y a pas là un problème de formation, mais un problème de procédure.

La compétence comme savoir

Alors qu'on les oppose fréquemment, il y a finalement beaucoup de proximité entre la notion de "compétence" et celle de "savoir" ; il y a même peu de notion qui soit plus proche de celle de compétence que la notion de savoir, dès lors que l'on ne réduit pas ce dernier à n'être qu'une simple connaissance.

Le terme savoir ne prend sens qu'en précédant un verbe d'action. Ce n'est pas une bizarrerie de notre langue que le même terme soit utilisé dans l'expression "savoir nager" et dans "savoir le français" ou "savoir ses maths". C'est un retour au fondement même de ce qui constitue le **savoir : non pas connaissance en soi qui peut exister extérieurement à l'individu**, comme un objet en étant par exemple transcrit dans un manuel ; **mais comme utilisation d'une connaissance ou d'une technique dans une action.** **Le savoir n'existe qu'incorporé dans un individu :** "Savoir le français" c'est parler avec une certaine efficacité, "savoir les maths" c'est conduire un raisonnement avec des objets mathématiques.

La notion de compétence est floue si on la réduit à un objet, toujours difficilement délimitable puisqu'il n'est cernable qu'à partir de ces effets, des performances qu'on lui attribue. Elle est par contre précise si on y voit une relation, relation entre l'action d'un individu et la transformation d'une situation, relation entre un individu et une organisation.

La compétence désigne ce qui relie une connaissance et un « faire ». C'est pourquoi c'est une catégorie extrêmement utile pour articuler la relation formation-emploi, car pour que cette relation fonctionne, il faut que la formation ait un objectif d'emploi, il faut que le marché du travail ait un dictionnaire décrivant les contenus d'emploi (qualification), il faut que l'individu ait une identité raccrochée à ces qualifications, il faut que l'entreprise puisse identifier la valeur qu'il peut apporter. C'est cela dans le fond une compétence : un acquis de formation, identifié dans un diplôme en terme de qualification détenue par un individu capable d'en inscrire la valeur dans une organisation de travail.

Cette notion fut introduite dans les années 80 dans les référentiels de formation professionnelle, à l'époque CAP, BEP puis Bac Pro, au moment de la révision complète de ceux-ci. Elle est logiquement devenue une notion indispensable de la refonte des formations supérieures au moment du passage au LMD qui inscrivait dans les faits le caractère professionnel de toute formation.

La compétence comme repère

La table ronde finale « L'approche des formations par les compétences : un outil de dialogue entre l'enseignement supérieur et les milieux professionnels» a donné la parole aux acteurs impliqués dans le bon fonctionnement de la relation formation-emploi, allant de l'étudiant à l'employeur en passant par l'établissement d'enseignement et les services pour l'emploi.

"La compétence, souligne Caroline Carlot, étudiante à l'Université Strasbourg 3 - Robert Schuman et membre de l'ESU (European Students'Union), risque de cacher la sélection par l'employeur, et particulièrement la pire, celle reposant sur les "savoir être" privilégiant la combativité externe et l'allégeance interne aux dépens de la détention de connaissances."

"Nous ne recherchons plus de jeunes loups arrogants, au contraire, remarque C. Gatignol, responsable des ressources humaines à Cap Gemini Sogetis. Il faut par contre dit-elle que les universités comme les écoles apprennent à traiter l'entreprise comme un client". "Cela ne vaut, remarque un enseignant, que si l'étudiant se destine à un emploi privé". Mais est-il vraiment pertinent de distinguer aujourd'hui des compétences réservées au "privé" –"nous privilégiions maintenant le goût de la réalisation, l'humilité, la curiosité dit-la responsable d'entreprise"- qui ne seraient pas également prisées dans le secteur public?

Jacques Lesenne, chargé de mission pour l'insertion professionnelle à l'Université Paris 6 - Pierre et Marie Curie, souligne l'importance dans les "formations à orientation délibérément professionnelle" de s'attacher autant aux contenus d'enseignements qu'à leur mode d'acquisition dont dépend souvent la capacité à savoir les utiliser ultérieurement en situation professionnelle. La pédagogie par résolution de problèmes se révèle là plus efficace que le simple fait de savoir sa leçon le jour de l'examen au risque de l'avoir oubliée le lendemain.

Michèle Ouziel, responsable à l'Agence pour l'Emploi des Cadres (APEC) du partenariat avec l'enseignement supérieur, insiste sur l'importance de valoriser l'ensemble du parcours universitaire d'un étudiant, ses connaissances autant que les projets qu'il a réalisés, ce que confirme Jean-Luc Gaidon, membre du Centre des jeunes dirigeants et Premier Prix national de la Diversité 2006, qui confirme que si le diplôme est bien souvent requis, c'est sur ce qu'un étudiant est capable de raconter de son parcours que se fait le recrutement.

Si la discussion montre sans surprise la permanence de quelques caricatures, il est plus intéressant de mettre en avant les apprentissages mutuels qui ont lieu.

L'approche des formations par les compétences acquises met l'accent, comme y incite la reconfiguration en LMD, sur les finalités professionnelles de tout diplôme. La récente loi LRU a même inscrite cette finalité dans les missions fondamentales de l'université. Est-ce pour autant une nouveauté ? L'université a toujours été préoccupée des débouchés de ses étudiants, simplement ses pédagogies académiques se trouvaient bien en phase quand il s'agissait quasi exclusivement d'accéder à des emplois d'enseignants, de chercheurs et de réussir aux concours publics qui se jugeaient sur le "niveau" atteint. C'est même pour cela qu'en dehors du Droit et de la Médecine, où le métier s'identifie à la discipline, les autres formations "à orientation délibérément professionnelle" ont été développées en dehors des universités dans des écoles créées *ad hoc*. C'est la massification de l'enseignement supérieur qui a vu l'université accueillir 30% d'une génération, et en verra bientôt 40, qui a amené à repenser ce partage universités/écoles avec la création des IUT, des écoles d'ingénieurs internes, puis des IUP et enfin des licences et masters professionnels.

Trois formes d'ajustement des formations et des emplois

La tentation est forte de chercher, pour améliorer l'insertion professionnelle des diplômés, à multiplier les filières spécialisées et à limiter les flux des formations en fonction des emplois présumés pour viser une meilleure "adéquation" entre eux. C'est ce qui a été fait dans le secondaire dans les années 80, avec la refonte de CAP, des BEP et l'ouverture des Bacs Pro avec le résultat de dévaloriser ces diplômes, tant ils devenaient l'indication d'une incapacité à

poursuivre des études générales plutôt que celle d'une compétence particulière, et le résultat paradoxal d'un renforcement de la sélection par la formation initiale et d'un encouragement à la poursuite d'études. Un tel raisonnement "adéquationiste" tient en outre peu compte ni de la difficulté à ajuster les temporalités de recrutement et de formations -quand il devient possible de répondre au besoin, l'emploi a soit disparu soit évolué- ni du fait que des formations comme les STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) très prisées par les étudiants et jugées surnuméraires au regard des emplois existant sont parmi celles qui connaissent les meilleurs taux de placement. Il faut donc sortir du rêve planificateur et s'engager dans une approche plus réaliste non d'une adéquation, mais de diverses modalités d'ajustement des formations et des emplois.

Essayer de clarifier le paysage amène à sortir de la dichotomie opposant voie disciplinaire et voie professionnelle, pour distinguer non pas deux trois formes de professionnalisation, trois formes d'ajustement des formations et des emplois :

- la première, la plus traditionnelle dans les universités, est celle où l'on peut identifier diplôme et qualification parce que le diplôme garantit un niveau et que **le métier s'apprend après la formation**. C'est le cas de la majorité des emplois publics y compris des enseignants du premier degré –on acquiert un niveau dans la discipline de son choix, on réussit un concours, on apprend ensuite son métier une fois en poste- ; c'est le cas de la plupart des grandes écoles devenues généralistes, où compte plus le niveau de sélection que la spécificité du contenu ; c'est le cas également de certains métiers transversaux à dominante administrative ou bureaucratique qui prédominent dans des branches professionnelles comme les banques ou les assurances : l'organisation l'emportant sur l'originalité des individus, le métier, spécifique à une organisation donnée, s'apprend mieux en poste,

- la seconde concerne les formations "professionnelles" au sens fort, c'est-à-dire construites avec des professions, avec des diplômes qui portent le nom des métiers ou des futurs emplois auxquels ils conduisent. Le "diplôme professionnel" vaut qualification parce que **le métier s'apprend au cours de la formation**, pour autant bien sûr qu'il ait été déterminé avec la profession et ne résulte pas de la seule perception du métier par les enseignants. C'est la voie où se développent le plus spontanément l'alternance et l'apprentissage, gage d'une bonne coopération entre établissement de formation et entreprises, et apportant des ressources complémentaires, de problèmes professionnels réels, d'occasion de stages et de financements d'un accompagnement renforcé des étudiants. C'est le cas depuis longtemps des filières de Droit et de Médecine qui accordent une grande importance aux stages, c'est le cas aujourd'hui de toutes les filières explicitement "professionnelles",

- la troisième concerne les étudiants qui ont suivi une voie disciplinaire sans pour autant se destiner à l'enseignement, parfois faute d'alternative ou par manque de réflexion sur leur avenir, mais plus souvent par goût ou par refus justifié de s'enfermer trop tôt dans un avenir trop balisé. Ils se retrouvent donc **avec un diplôme, mais sans qualification avérée**. Il est évidemment vain dans ces cas de croire obliger les employeurs à les recruter au bon niveau en les obligeant à reconnaître des diplômes par niveau dans leurs conventions collectives, même l'employeur public s'en garde bien ! Pour autant ces étudiants ont des qualités et compétences qui peuvent être qualifiées, leur formation, même sans être en soi une qualification, n'en est pas moins **une formation qualifiante**. Pour aller au bout de l'insertion professionnelle, il faut donc d'une part apprendre à mieux qualifier en termes de compétences ce qui a été acquis en formation initiale disciplinaire et d'autre part considérer le diplôme comme un produit semi-fini nécessitant une formation accompagnant l'insertion. **La formation se poursuit en cours d'emploi**. A l'inverse de la première voie qui sépare nettement le rôle de l'établissement de

formation de celui de l'employeur, à l'inverse de la seconde qui les liait en cours de formation, cette voie les lie en cours d'emploi, incitant l'université à se rendre capable d'accompagner l'étudiant et l'entreprise au début puis tout au long de sa vie professionnelle.

C'est ce constat, porté par un entrepreneur de services constatant qu'à Londres ses cadres détenaient des masters d'histoire aussi bien que de lettres, de gestion ou de philosophie alors qu'à Paris ils sortaient uniformément d'une école de commerce, qui l'a conduit à conclure en 2007 la "Charte Phénix" avec un ensemble d'entreprises et d'universités volontaires soutenues par le MEDEF et la Confédération étudiante. Cette Charte organisait le recrutement en contrat à durée indéterminée d'une cinquantaine de jeunes diplômés de masters recherche en lettres et SHS suivi d'une période de six mois de formation en alternance d'acculturation à l'entreprise. Le dispositif à vocation expérimentale la première année est destiné à être étendu les années suivantes. Le plus surprenant peut-être est qu'un tel recrutement de cadres diplômés universitaires disposant d'une très solide formation générale, courant dans la plupart des pays du monde, ait eu besoin en France d'un dispositif spécifique et d'un engagement exceptionnel d'acteurs innovants. On peut étendre cette remarque à la spécificité française d'une faiblesse croissante de la formation continue diplômante au profit de la formation adaptative : de façon constante depuis plus de trente ans plus la formation continue a pris de l'ampleur plus la durée de ces formations s'est réduite ! Comment ne pas voir là une des causes d'un mal français souvent décrié : la sélection trop précoce et la trop grande homogénéité de nos élites, le faible brassage des populations, nos performances technologiques malheureusement liées à une faiblesse de nos capacités à innover. La réussite de cette troisième voie : la professionnalisation de nos formations générales va bien au-delà de la question de l'insertion des étudiants, elle répond à un enjeu plus large, crucial dans la compétition entre pays, de généralisation de l'innovation dans tous les secteurs et plus particulièrement d'alimentation massive d'emplois tertiaires, mal définis professionnellement et qui nécessiteront des cadres et employés ayant un bagage suffisamment large pour à la fois être capable de s'adapter professionnellement à des situations mal définies *a priori*, mais aussi pour les faire évoluer.

La compétence une combinaison plutôt qu'une liste de savoirs

Cette professionnalisation des formations pose la question de la transformation des connaissances en savoirs ou compétences. Il existe deux familles de définition de la compétence d'un individu. L'une met l'accent sur "l'ensemble" des savoirs mobilisés et cherche à en établir une "liste" pertinente, la discussion s'en est largement fait l'écho, détaillant savoir, savoir-faire ou savoir opérationnels, savoir de coopération, etc. les uns renvoyant plutôt à un socle de connaissances, les autres à l'apprentissage de techniques et de procédures, les troisièmes évoquant plutôt des comportements en interaction avec d'autres. La deuxième famille décrit la compétence comme une "combinaison" de ... ; l'accent est mis sur l'action intégrative de l'individu mobilisant des ressources diverses, venant de lui-même ou disponibles dans son environnement, en fonction de la responsabilité qu'il exerce dans une situation et en coopération avec d'autres. Cette conception de la compétence met l'accent sur l'implication de l'individu dans la prise de responsabilité d'une situation, elle pose le problème de sa motivation. Or il est clair qu'il est vain d'organiser des cours de responsabilité ou de motivation, on ne peut échapper à la question de la reconnaissance que l'individu trouve dans une situation, aussi bien professionnelle que pédagogique. Dès lors qu'il ne s'agit plus simplement de faire preuve d'un "niveau" mais du degré d'incorporation d'un savoir, qu'il ne s'agit plus simplement de savoir utiliser une formule le jour de l'examen mais de garantir qu'on n'aura pas oublié les effets qu'elle signale en situation de risque, chimique par exemple, la pédagogie par projet, par défi individuel et collectif, s'avère plus efficace pour construire une

compétence que la simple récitation ou argumentation. L'épreuve que constitue l'examen prend tout son sens de preuve d'un travail sur soi que l'on retrouve dans la validation des acquis de l'expérience.

Pour un renouveau du travail pédagogique

L'attention portée à la professionnalisation des formations réinterroge nos formes de pédagogie. Je suis heureux de souligner ce point dans cet amphi à Lyon où se tenait il y a trois ans le colloque de la CPU sur ce thème sous la houlette du regretté Domitien Debouzie.

Le réseau Tuning a engagé ce travail depuis plusieurs années et comme l'a souligné Michel Lussault dans son introduction, la CPU se réjouit de bénéficier des résultats du travail accompli et entend bien contribuer à sa poursuite en y impliquant toutes les universités.

L'insertion constatée des étudiants, et pas seulement leur réussite aux examens, est un enjeu affiché de la mise en œuvre de la loi "Liberté et responsabilité des universités". Cela suscite des craintes de voir chaque université jugée sur des critères qui ne dépendent pas entièrement d'elle. Mais cela représente aussi une formidable opportunité non seulement de mieux afficher le rôle social qui est le sien, mais aussi de renouer un contrat pédagogique plus clair avec les étudiants. Chaque enseignant le sait : un étudiant travaille mieux quand il travaille pour son avenir que pour avoir juste 10 à l'examen. Afficher un objectif d'insertion, c'est aussi se doter d'un moteur pédagogique dont bénéficiaient les classes prépa et les écoles et qui faisait souvent défaut dans les premières années à l'université. Connaître l'insertion réelle, c'est aussi se donner et donner aux étudiants une imagination plus large sur ce à quoi servent les enseignements, pouvoir les expliquer de façon plus concrète en montrant que même les apprentissages les plus abstraits ont leur utilité professionnelle, ne serait-ce que développer la rigueur et l'exigence, l'esprit d'ouverture, le goût de la comparaison et même parfois celui du paradoxe.

Développer la professionnalisation de nos formations, de toutes nos formations, c'est aussi rendre possible des parcours plus individualisés au sein de filières de formation conçues de façon plus large. Les universités se sont engagées dans cette voie avec la mise en œuvre du LMD, mais nous avons à peine engagé le travail et sommes loin d'utiliser toute la richesse permise par cette nouvelle définition des formations, l'essentiel est devant nous.

Je voudrais enfin souligner l'importance nouvelle que prendra le travail personnel des étudiants individuel et en projets collectifs. Cela est en train de changer nos façons d'enseigner (plus de cours rendus disponibles à distance, de conseil, de débat et d'accompagnement,...). Les filières "professionnelles" y ont été attentives plus tôt que les autres, c'est un beau défi que de voir ces pratiques se généraliser.