

## Deux ou trois réflexions critiques au sujet de l'APC

Deux types d'arguments sont généralement donnés pour justifier l'approche par les compétences (à l'université) :

- 1) **Un argument de type économique-politique.** Il consiste à dire que l'APC permet de mettre les formations universitaires en adéquation avec les besoins du marché (« adéquationisme »). De même qu'il existe une « Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences » dans l'entreprise, tout se passe alors comme s'il s'agissait de mettre en place une méga-GPEC au niveau de l'ensemble de la société française, comme l'exprime très clairement E. Macron dans son discours aux Présidents d'Université du 13 janvier 2022 : « nous devons assumer de penser en quelque sorte la gestion des compétences dont a besoin la nation à 5, 10 ans, et de penser l'ouverture des filières, de l'investissement dans l'enseignement supérieur à la lumière de cette gestion des talents et des compétences dont nous avons besoin. »

Or, cet argument se heurte à trois questions :

-tout d'abord, la question de la *légitimité* de ce type de projet : en effet, la logique *compétences* vient remplacer la logique des *qualifications* et déréguler le marché du travail. Or, ce processus de dérégulation, s'il peut avoir des avantages en termes de gestion de la main d'œuvre (dans la mesure où il la rend plus mobile et plus flexible), a comme contre-partie de faire perdre les garanties liées aux qualifications (durée des contrats, salaire), et d'entraîner de la précarité au travail. Si d'un point gestionnaire, ce projet peut sembler utile et efficace, d'un point de vue social, il crée en revanche de de l'instabilité, voire de la misère.

-ensuite, la question de son *efficacité*. Car si l'objectif affiché de cette méga-GPEC est bien son efficacité au niveau de la compétitivité économique et de la réduction du chômage, cet objectif est-il autre chose qu'un vœu pieux ?

En effet, premièrement, les compétences de demain sont-elles prévisibles ? Certes, il y a la réponse par la réforme tous les 5 ans de l'offre de formation universitaire, ainsi que par la notion de « formation tout au long de la vie ». L'idée de la FTLV est que nulle formation, qu'elle soit initiale ou continue, ne garantit le travailleur contre l'obsolescence de ses compétences au regard des nouveaux besoins du marché : celui-ci doit donc se former « tout au long de sa vie », que ce soit de manière informelle (grâce à l'expérience) ou non formelle (grâce à des formations *ad-hoc*). Il y a aussi la réponse (c'est du reste lié à ce qui précède) avec l'idée(ologie) que la compétence est, avant toutes choses, une capacité « d'apprendre à apprendre », et donc de s'adapter à de nouveaux apprentissages ainsi qu'à de nouvelles fonctions. La compétence serait avant tout *méthodologique*.

Mais précisément, cette focalisation de l'APC sur l'obsolescence de l'acquis et/ou sur une abstraite capacité d'en acquérir de nouvelles n'est pas propice à ce que des apprentissages concrets et durables soient effectués. Un processus de « déqualification » de la main d'œuvre est donc clairement en jeu, renforcé par les effets de la mobilité qui bloque les apprentissages sur le long terme ainsi que la constitution d'une expérience par intégration de savoir-faire.

Deuxièmement, les « référentiels de compétences » - qui sont venus peu à peu remplacer les savoirs disciplinaires posés en norme pour la validation du diplôme – formulent des buts, des « performances », en faisant reposer, soit sur les acteurs de la formation, soit sur les individus eux-mêmes, la responsabilité de la mise en œuvre. Les référentiels de compétences sont avant tout *certificatifs*. Or, ce n'est pas parce qu'on énonce une liste de performances que l'on crée de la performance. Tout ce que l'on fait, c'est mettre en place un système de gestion de ce qui a été appris... *en dehors* de l'école ou de l'université. La « valeur ajoutée » du système éducatif, comme aiment à dire les néolibéraux, apparaît donc dans ce système comme en perte de valeur.

-enfin, la question de la différence à maintenir *entre monde de l'éducation et monde du travail*. En effet, si l'on s'accorde à penser que la *transmission* (des connaissances, des techniques et des valeurs) aux nouvelles générations est le sens anthropologique de l'éducation, il faut bien reconnaître que la mise en adéquation de tout le champs de l'éducation et de la formation avec les besoins du marché consiste à évacuer cette dimension (celle de la transmission) au profit d'une mise de tous les savoirs et valeurs historiquement constitués au service de l'acquisition de compétences utiles au marché.

Cette mise au service comporte plusieurs éléments : tout d'abord, il y a réduction de l'ensemble du champ de la transmission, y compris les filières les plus généralistes, les thèses de Doctorat, etc., à celui du travail ; ensuite, il y a réduction de l'emploi à une série prédéterminées de fonctions (notion d' « insertion ») au sein d'un monde lui-même conçu comme fixe, même si paradoxalement on le dit en mouvement perpétuel (il s'agit d'adapter à un horizon conçu comme indépassable) ; enfin, peut-être surtout, il y a réduction de l'acte d'éducation à un **investissement sur de la ressource humaine**, qu'il s'agisse de l'entreprise (dont l'obligation de « formation continue » est considérée, de l'intérieur, comme une forme d'investissement sur son « capital humain »), des Etats (dont les dépenses en éducation/formation ne sont désormais plus considérées comme des dépenses, mais comme des formes d'investissement sur la ressource humaine, source de compétitivité au niveau international) comme de l'individu qui, en se formant, est censé investir sur ses propres ressources et en attendre un « retour sur investissement » en termes d'employabilité et de salaires futurs... avec toute l'ambiguïté découlant de ce triple point de vue : l'individu est-il *sujet* de son investissement ou *objet* de l'investissement de l'entreprise ou de l'Etat ? Et... peut-il vraiment être les deux à la fois ?

## 2) Un argument de type pédagogique

Les « cerveaux » de ces réformes (Perrenoud, Rogiers, Tardif) vantent les vertus pédagogiques de l'APC. Cette approche aurait la vertu de fabriquer des « têtes bien faites » au lieu de « têtes bien pleines ». Elle permettrait de s'intéresser à ce que les « apprenants » font de ce qu'on leur enseigne, à l'utilité *individuelle* des contenus d'enseignement. Or, si l'on met de côté la question de savoir si c'est là un objectif honnête dans la mesure où, dans le même temps, il s'agit d'investir sur de la ressource utile au marché et à la compétitivité économique, la question reste malgré tout de savoir comment l'on *construit* les compétences. C'est la question que pose Bernard Rey, dans un article intitulé « La notion de compétences, usages et enjeux ».

La compétence, en effet, n'est pas une simple procédure automatisable (comme savoir effectuer une division, par exemple). C'est quelque chose de plus ambitieux. Elle nomme une capacité à mobiliser des « ressources » (savoir, savoir faire et « savoir être ») pour savoir agir de manière pertinente en situation. Mais... comment construit-on cela ? L'APC suppose que des démarches mentales peuvent se rendre autonomes par rapport aux objets, contenus, contextes. Mais parfois, cela ne fonctionne pas. Comment l'expliquer ? Pour prendre l'exemple bien connu de *l'autonomie* (compétence-clé du référentiel européen), combien d'exemples a-t-on de jeunes qui sont autonomes dans un domaine, mais pas dans un autre ?

Des psychologues ont alors proposé la catégorie de « famille de situations », regroupant des situations supposées présenter des caractéristiques communes (« traits structurels ») et permettre le « transfert », vers une situation nouvelle, de compétences acquises dans d'autres situations similaires. Un « apprenant » qui n'effectuerait pas le « transfert » alors qu'il serait attendu serait alors réputé s'attacher aux « traits de surface » de situations pourtant reliées par des « traits structurels ».

Mais si la solution paraît simple sur le papier, elle n'est pas sans poser à son tour problème. Pourquoi, pour reprendre un exemple de B. Rey, celui qui connaît la règle de l'implication ne l'appliquera-t-il pas dans la situation suivante : « si Pierre fait la cuisine, il utilise un four à micro-ondes. Ce matin il l'a utilisé. Que peut-on en conclure ? » Parce qu'il considérera qu'un four à micro-ondes ne sert qu'à cuisiner. A-t-il tort pour autant ? Pourquoi considérer que le trait de structure de cette situation est la force d'implication logique plutôt que le fait que l'usage d'un four à micro-ondes signale une activité culinaire ? Là où les psychologues voient un « empêchement » à saisir les traits de structure d'une situation, pourquoi ne pas y voir plutôt, selon les mots de Rey, l'exercice d'une « préférence » ? En d'autres termes, une *interprétation* de la situation. C'est l'interprétation de la situation qui détermine l'homologie que le sujet va établir avec d'autres situations pour lesquelles il possède des démarches intellectuelles de résolution.

Or, d'où vient que l'on interprète une situation de telle ou telle manière ? Réponse : de la culture :

c'est la culture scolaire qui conduit l'élève à interpréter correctement les énoncés et les problèmes proposés dans ce contexte et à y répondre de manière adéquate. C'est la culture familiale et/ou sociale qui l'entraîne à interpréter différemment les problèmes et les situations de la vie courante. C'est sa culture professionnelle qui l'entraînera à interpréter encore différemment les situations et les problèmes de la vie professionnelle. D'où le fait, bien connu, qu'un élève éloigné de la culture scolaire n'interprétera pas correctement les situations scolaires. Non qu'il confonde traits de structure et traits de surface ; mais parce qu'il ne comprend pas qu'il a affaire à une autre culture. Ou bien encore, qu'il n'y a pas suffisamment ni suffisamment bien été introduit.

Qu'on le veuille ou non, l'enseignant est un *passer*. Il introduit audit « regard instruit ». Et s'il n'y parvient pas, ce n'est pas qu'il n'a pas utilisé les bons moyens, les bons outils. Ce n'est pas fondamentalement une question *technique*. C'est qu'il n'est pas parvenu à jouer son rôle de passeur, à changer le regard de l'élève ou de l'étudiant sur l'école ou l'université. A l'introduire à la culture qu'il souhaite lui transmettre. Et ce n'est pas en multipliant le regard technique sur son échec qu'on l'aidera à mieux le faire. Ce n'est pas non plus en supprimant les frontières, en effaçant les limites, en homogénéisant des cultures a priori hétérogènes ni en transformant tout ce que la culture a produit de différent en un ensemble de « ressources » indifférenciées au service de l'employabilité. Car quel que soit le niveau de « complexité » des situations auxquelles on voudra bien confronter l'étudiant, jamais il n'interprétera lesdites situations comme s'il était au travail. Non que ce qu'il a appris ne lui servira pas, le moment venu, pour résoudre des situations de type professionnelles, mais le « regard instruit » restera toujours un regard instruit, et ne préparera jamais à *être* en situation réelle de travail. Entre les deux, il y a « transduction », pas traduction.

Sans doute y a-t-il, dans ce paradigme des compétences, un rêve de machines. L'idée qu'on pourrait faire de *l'acte* d'éduquer une *production* de « ressources » (humaines). On produit des ordinateurs, des machines, certes de plus en plus performants, mais qui nous font rire, aussi, car elles ne savent pas « être là », et donc interpréter. Car elles n'ont pas de culture et pour cause ... elles n'ont pas de corps ! On éduque des humains. Mais éduquer, cela signifie aussi n'en avoir jamais fini avec la tâche *d'introduire* à un certain type de regard, à un *certain type d'être au monde*, celui qui convient dans la situation – quitte à ne pas réussir à introduire pleinement. En temps qu'éducateurs, en tant que formateurs aussi, nous sommes des « passeurs » de culture. Nous aidons à passer d'un monde à un autre. Ce que nous ne pouvons pas faire, c'est « cultiver » pour être performant quelles que soient les situations, qu'elles soient de vie, de travail ou de vie conçue comme un vaste terrain de course à l'employabilité et à la compétitivité économique. Ou si nous le faisons, nous participons au pillage de la culture humaine. Nous brûlons les mal nommées ressources « humaines », sociales, culturelles, en les mettant au service de l'employabilité... de même que l'on brûle les ressources matérielles de la planète au service de la compétitivité économique actuelle.