

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'ENSEIGNEMENT FACE AUX INCERTITUDES DU MARCHE
DE L'EMPLOI.
INTERROGATIONS SUR LE CONTENU DES COMPETENCES**

Marcelle STROOBANTS, Adinda VANHEERSWYNGHEL
TEF
(Travail Emploi et Formation) - ULB

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

Bien que le terme "compétence" ne soit pas nouveau, il a connu un succès croissant et international dans les milieux de la formation et dans les entreprises depuis une quinzaine d'années. D'un point de vue sociologique, toutes les compétences sont des constructions sociales. Le sociologue n'a donc pas à intervenir dans leur définition. Tout au plus, peut-il essayer de comprendre ce que recouvre cette notion, à quoi elle sert, avec quels enjeux et quels effets.

A première vue, les réformes des systèmes éducatifs centrées sur les compétences semblent répondre à l'idéal humaniste de la "tête bien faite", misant sur l'autonomie des formés et la transparence des évaluations. Il est frappant cependant d'observer une convergence inédite entre ces valeurs pédagogiques et les "besoins de l'économie" tels qu'ils s'expriment par la voix des employeurs. De la sorte les arguments d'autonomie, d'adaptabilité, de polyvalence, de capacité à "apprendre à apprendre"... tout au long de la vie, ont désormais perdu leur signification culturelle pour servir des impératifs de compétitivité et des exigences de flexibilité.

Naguère, le diplôme était à la fois garant de connaissances transférables et instrument d'autonomie pour les salariés. À présent, c'est au nom du transfert et de l'autonomie que la valeur du diplôme est contestée.

A en juger par le succès généralisé de cette notion de compétence, on finirait par croire qu'une science nouvelle serait capable de dire comment s'acquièrent, se forment, se transforment et se transfèrent ces compétences. Or il faut bien admettre que la notion reste floue, polysémique, se prêtant à de nombreuses définitions et de multiples modèles. En l'absence de consensus sur la définition des compétences à atteindre et dans le souci de rompre avec la "simple" transmission des connaissances, deux formules non exclusives inspirent les réformes des systèmes éducatifs:

a) la fragmentation des tâches: pour obtenir un référentiel de compétences, il suffit de décomposer les descriptions des emplois en listes de tâches, puis de faire précéder ces tâches des termes "capacité à" ou bien "savoir". Paradoxalement, au moment même où le système productif prétend valoriser la polyvalence, on assiste à une division accrue du travail.

b) l'énoncé de capacités générales supposées notoires: la définition des objectifs de l'enseignement général pourrait s'aligner sur les exigences de l'enseignement supérieur. Mais comment parvenir à définir des compétences générales, dégagées des disciplines académiques?

On connaît les énoncés abstraits et supposés évidents qui constituent la liste des "compétences transversales" dans la réforme belge des "socles de compétences", liste infinie puisqu'elle se termine toujours par *et caetera*. Qui ne souhaiterait former des étudiants capables d'analyse, de synthèse, capables de résoudre des problèmes, de se situer dans l'espace et dans le temps, bref, des étudiants intelligents? En ayant formulé toutes ces qualités a-t-on facilité le travail des enseignants? En France, la réaction des professeurs face à ce type de programme a été cinglante: "on sait mieux qu'avant où on doit aller, mais on ne sait pas comment".

En l'absence de mode d'emploi, la voie est ouverte à toutes sortes d'improvisations. L'expérience la plus surprenante - qui inspire pourtant les travaux de la CCPQ en Belgique - est celle du *répertoire opérationnel des métiers et des emplois* et plus particulièrement le volume consacré aux "aires de mobilité professionnelle" (Agence Nationale pour l'Emploi, 1993). Les chances de mobilité y sont représentées non pas à partir des mouvements effectivement observés, mais à partir de critères "cognitifs" présumés transversaux. Les trajectoires sont littéralement inventées, abstraction faite de tous les paramètres qui organisent les marchés du travail. Les hiérarchies professionnelles, soumises au crible de cette expertise "cognitivist", sont ainsi naturalisées, rendant caduques les conventions collectives sur la manière de mettre en équivalence formation et emploi.

Les liens entre formation initiale et activité professionnelle sont d'ailleurs à l'ordre du jour dans la plupart des pays européens.

En Belgique, si cette question fait également l'objet de débats et de décisions (aménagement des cursus scolaires, révision du contenu des enseignements, suppression ou élargissement des orientations d'étude, politiques d'emploi vis à vis des jeunes destinées à favoriser leur insertion professionnelle: alternance, stage d'insertion, emploi d'insertion (ou déclaré comme tel), aucune observation systématique et exhaustive des trajectoires professionnelles des jeunes n'est effectuée.

Les études longitudinales, montrent entre autres:

- 1) Les différences marquantes de trajectoires scolaires et professionnelle entre les filles les garçons.
- 2) A niveau de formation équivalent, les jeunes qui sortaient des études avec des retards scolaires trouvent parfois plus rapidement un premier emploi les autres. Les critères d'appréciation de la sphère scolaire ne coïncident pas nécessairement avec ceux des employeurs.
- 3) Il existe des écarts parfois importants entre études faites et emplois occupés. Faut-il le regretter ou au contraire apprécier que formé dans une perspective « X » on puisse occuper un emploi « Y ».
- 4) Etre diplômé de l'enseignement supérieur ne constitue certainement pas une garantie absolue de protection contre le risque de chômage mais permet un plus grand accès à l'emploi, ce qui n'est pas le cas pour les moins scolarisés.
- 5) Dans l'enseignement supérieur, les plus grandes opportunités d'occuper un emploi ne suivent pas de manière stricte la "hiérarchie" des diplômes, ce sont les jeunes gradués (diplômés du supérieur de type court) et non les universitaires qui réalisent a priori les meilleurs scores.
- 6) La concurrence entre catégories de diplômés existe, elle semble s'avérer plus favorable aux jeunes issus de l'enseignement supérieur de type court. On peut supposer que ces jeunes-là sont les plus "disposés" à accepter des emplois qui avant auraient été occupés par des diplômés du secondaire.
- 7) Paradoxe: alors que les titres scolaires perdent en valeur de négociation pour l'emploi, ce sont malgré tout les jeunes les moins formés qui vont connaître les situations les plus pénalisantes sur le marché du travail et la plus grande visibilité de ces groupes de jeunes peu qualifiés n'a pas à voir avec le fait que l'école forme trop peu, mais est liée, bien au contraire, à l'élévation généralisée des niveaux de formation.
- 8) Le niveau de formation n'est pas la seule variable qui explique les mécanismes d'accès à l'emploi.
- 9) Si on se focalise uniquement sur les parcours des jeunes en ignorant l'offre d'emploi qui émane des entreprises et les politiques d'emploi dont les effets de structuration du marché du travail sont déterminants, on ignore une part importante des explications des mécanismes de sélectivité.
- 10) Les données de bases font défaut pour connaître mieux le fonctionnement du marché du travail et les mécanismes d'allocation de la main d'œuvre aux emplois. Si de telles informations étaient disponibles elles permettraient de mieux comprendre certains de ces mécanismes, mais elles ne permettraient cependant jamais de prévoir comment ils seront mis en œuvre à moyen ou à long terme puisqu'ils font en permanence l'objet d'ajustements.