

(発表内容翻訳)

フランスの高等教育におけるコンピテンシー・アプローチ：歴史、目的、限界

ファビエンヌ・マイヤール

訳：田川千尋

スライド 1：はじめに

みなさまこんにちは。本シンポジウムへお招きくださった皆様、そしてご出席の皆様に感謝申し上げます。私はパリ第 8 大学名誉教授であり、職業資格および教育と雇用の関係を専門としている社会学者として、主に自身の研究に基づいてここで発表させていただきます。

本テーマは私自身にとっても非常に複雑であるため、私が望むほど分かりやすく説明できているかどうかは定かではありませんが、もちろん、質疑応答の時間には、可能な限りご質問にお答えいたします。

スライド 2：本講演の構成：3つの点から

フランスの高等教育では、この 30 年にわたりコンピテンシー・アプローチ (L'approche par compétences, 以下 APC) が発展してきた。これは、学位の体系的な職業専門化と密接に関連している。現在、高等教育のすべての学位は「職業専門化志向」となっており、コンピテンシーによって定義され、最近では「コンピテンシー・ブロック」[👉用語集「コンピテンシー・ブロック」参照]によって定義されるようになっている。

本発表は 3つのパートに分けて進める。このモデルは中等職業教育にヒントを得たものであるため、まず、APC が中等教育でどのように普及し、制度化されていったのかについて振り返る。

続いて、修了者の雇用可能性向上という名目だけでなく、1980 年代半ばから進められてきた高等教育の大衆化・民主化を確実なものとするため、このモデルが高等教育に導入された経緯について触れていく。

最後に、本論の核心である大学内での APC の段階的な導入について改めて取り上げる。大学や教員・研究者[👉用語集「教員・研究者」]には公式には大きな自治権が認められているが、すべての学位が「職業的」学位となったことで、新たな基準と新たな認識の枠組みが求められているのである。[👉用語集「大学」]

第一部

スライド 3：フランスにおける APC の始まり：1970 年代の職業中等教育

APC は 1970 年代、構成主義、目標達成型教育、ブルームのタキソノミーを基盤として、フランスで発展し始めた。米国発祥のこの手法は、ケベックを経由してフランスに伝わった (Monchatre, 2007)。

北米とフランス語圏ヨーロッパ間の越境的な思想交流において重要な役割を果たすケベック州との交流に触発され、中等工業資格のカリキュラム策定を担当するフランス教育省の視学官らが APC を導入した。彼らはこれを「知識 (savoirs)、技能 (savoir-faire)、態度 (savoir-être)」という三つの要素に翻訳し、これが中等職業教育のすべての課程に広まっていった。

スライド 4

APC に対する彼らの関心は、以下の点に基づいている。

- 明確な目標と成果指標を備えた教育法。こうした「橋渡し役」にとって、APC は学習により深い意味を与えるものである。当時非常に多かった留年や中退を防ぐ手段として、APC は位置づけられている。

- 職業教育課程が受け入れる生徒層。学業に困難を抱え、多くの場合自らの意思とは無関係にこの進路を勧められ、その大半が庶民階層に属する生徒たちである。

- APC が教育と就職の連携を強化するという期待。職業教育課程に在籍する生徒が 2 年間で取得する資格は主に労働者、事務職、職人、技術者といった職種への就職につながるものである。

コンピテンシーという概念は依然として曖昧ではあるものの、ある共通の定義が広まりつつあった。それは、状況に応じて効果的に行動するために、内部および外部の利用可能なリソースを動員できる能力である。

1985 年、社会党政権は極めて野心的な教育目標を掲げた。それは、2000 年までに同年齢層の 80% をバカロレア【👉用語集「バカロレア」参照】取得に導くというものであった。当時、その割合はわずか 30% に過ぎなかった。

これは、バカロレアへのアクセスをより広く一般的なものにすると同時に、バカロレアが入学資格となる高等教育【👉用語集「大学」参照】の民主化を図るものであった。1989 年には、もう一つの目標が追加された。それは、一世代の全員が少なくとも何かしら一つの学位を取得できるようにするというものであった。

大きな議論を呼んだこの政策は、より公正で平等な社会の実現への配慮や、経済のニーズに応える必要性によって公式には正当化されている。しかし、当時フランスを襲っていた深刻な景気後退に対処し、教育制度を修了した若者の失業問題を解消するためにも導入されたのである。

教育水準の向上と学位取得者数の増加は、政治的かつ現実的な解決策である。

スライド 5：職業バカロレア：中等職業教育におけるコンピテンシーアプローチ普及の推進手段

1985 年、教育政策目標を達成するために創設された職業バカロレアは、参照基準とコンピテンシーの普及手段である。各資格の免状には、対象とする職業活動の状況を提示する職業活動基準と、習得すべき能力やコンピテンシーを列挙した認定【👉用語集「認定」】基準がそれぞれ関連付けられており、これらは一つの文書にまとめられている。

職業資格は生徒だけでなく様々な対象者に向けられているため、教育・研修を連想させる要素はすべてこれらの基準から除外されている。これらの参照基準では、時に非常に長いコンピテンシーリストが提示され、それに「関連知識」（職業遂行に不可欠な一般知識）が併記されている。

パフォーマンス指標によって、期待される成果が具体的に示されている。

Lucie Tanguy (1994) が指摘したように、中等職業教育は、その後教育システムの他の分野へと波及していく実験の場となっている。

第二部

スライド 6：学位の職業専門化 (professionnalisation) と APC を通じた高等教育の発展

中世に大学が創設されて以来 (Tronchet, 2015)、高等教育には常に職業専門教育という目的があったが、1960 年代にその民主化が議論されるようになった際、雇用との結びつきが政治的な関心事となった。

機会均等の実現や雇用構造の変化への対応を目的として進められた高等教育の民主化は、経営学、情報・コミュニケーション学、デジタル科学技術といった新たな学問分野の誕生を促した。これらの分野は、新しい雇用機会を生み出す成長産業と密接に結びついている。

この政策はまた、1959 年の上級技手免状 (BTS) [訳註:bac+2¹]、1974 年の高等専門職課程修了証 (DESS、現・職業修士の前身) [bac+5]、1999 年の職業学士号 [bac+3] など、明確な職業指向を持つ学位の創設を促した。これらの学位は現在も存続している。

入学選考を行うこれらの学位プログラムでは、企業での実習、新しい教育手法（例えば大講義形式が無いこと）、少人数制の授業、そして実践的な知識を専門とする外部専門家の指導を取り入れたカリキュラムが提供されている。

この政策は成果を上げ、1960 年から 1980 年の間に学生数がほぼ 3 倍に増加したものの、1981 年から政権を握った社会党政府は、この数字を不十分だと見なした。経済不況に対処するとともに、米国や日本などフランスよりも教育水準はるかに高い他国との競争に打ち勝つため、政府は教育水準の向上を目指す新たな政策に乗り出した。

スライド 7：国際機関と欧州委員会の相対的な影響

OECD やユネスコといった国際機関の影響は、具体的な数値目標として策定されたこの極めて積極的な政策（アラン・スピオが「数値によるガバナンス」（2015 年）と呼ぶもの）に見られ、そこでは雇用可能性と経済的ニーズが中心的な位置を占めている。

¹ 訳註：高等教育資格はバカロレア後何年 (bac+年数) という表記でその水準を示す。

2000 年、欧州委員会は、2010 年までに欧州を世界で最も競争力のある知識経済にするため、高等教育と「人的資本」の育成に取り組んだ（リスボン・プロセス）。また、欧州連合（EU）加盟国間では、学士・修士・博士（3/5/8）制度を通じて、学位の調和化プロセスも導入された。

フランスは、自らが推進の一翼を担ってきた欧州の政策において、重要な位置を占めている。しかし、欧州委員会が「大学教育の職業形成機能（中略）を政治的議論の対象とした」（Stavrou, 2013, p. 89）のに対し、フランスはこれを改革の主要な柱とした。欧州の「生涯学習（lifelong learning）」構想は、フランスでは「生涯にわたる職業教育・訓練（formation professionnelle tout au long de la vie）」として具体化されている（Maillard, 2012）。

まさに、2002 年に社会党政権によって制定された職業訓練に関する法律こそが、職業専門化、ひいては APC をすべての学位に一般化することで、高等教育を根本から変革することになるのである。

スライド 8：高等教育の学位に関する新たな定義と目的

2002 年の「社会近代化法」は、2 つの独創的な制度を提案している。それは、「全国職業資格総覧（RNCP）[👉用語集「全国職業資格総覧（RNCP）」]」と「社会経験認定制度（VAE）[👉用語集「VAE」]」の手続きである。

- 全国職業資格総覧（RNCP）は、国が認定するすべての職業目的の学位、資格、および証明書を登録する役割を担っている。国が認定するラベルの取得は、その品質を保証するものである。

「認定」という用語は、既存のあらゆる認定形態を包括するものであり、RNCP は各省庁が付与する学位と、業界団体や民間教育機関が発行する資格を同等に扱っている（Maillard, 2012）。

この法律は、急成長している市場を規制しようとするものである（Maillard, 2015）。

その目的は、専用のウェブサイトを通じて認定制度へのアクセスを容易にし、認定取得を希望するすべての人々が信頼できる情報を入手し、それらを比較（ベンチマーキング）できるようにすることである。

RNCP への登録は 5 年間有効であるため、資格は 5 年ごとに更新する必要がある。これらは 4～5 ページの資料にまとめ、以下の内容を記載する必要がある。資格の名称、発行機関、資格のレベル、対象となる職種の一覧および職務基準の概要、習得すべきコンピテンシーの一覧、資格の構成要素の説明。また、資格取得者の就職率についても明記する必要がある。

職業教育において、もう一つの新たな制度が導入された。それは「社会経験認定制度（VAE）」である。

- 社会経験認定制度（VAE）は、正規教育課程を経ることなく、試験を免除される形で学位や資格を取得できる制度である。

その目的は、経験の認定を通じて、学位取得へのアクセスを民主化することにある。1992 年に中等職業教育において導入された職業経験認定制度（VAP）では、少なくとも 1 つの試験を受け

ることが求められていたが、VAEはこの要件を撤廃した。この要件は過度に制限的であると判断されたためである。VAEはVAPに取って代わるものである。

VAEは、RNCPに登録されているすべての資格において適用されなければならない。

この制度を通じて、政府は、教育水準の向上に伴い拡大し続けた世代間の格差を是正したいと考えた。また、教育制度によって生じた不平等を「修復」することも目指している。教育制度を修了するすべての者および就労者を対象に資格認定を行うことを目的として、VAEは欧州委員会により、推進すべきグッド・プラクティスの一つと見なされている。

スライド9：

学位改革を通じた高等教育改革，教育機会の民主化と雇用との適合性の両立を目指して

高等教育省が付与する学位のすべてが特定の職業に特化したものではなく、また継続教育の学生をほとんど養成していなかったため、同省にはそれらをRNCPに登録する義務はなかった。

そこで疑問が生じる。なぜ同省の責任者たちは、2002年の法律を適用し、高等教育のすべての学位を職業専門化して、RNCPの要件に従わせることを決定したのだろうか。

欧州比較研究の専門家たちは、フランスが欧州連合（EU）の他の国々が採用した方針とは異なる、「適応主義的」な選択を行ったと見ている（Stavrou, 2011; Charles, 2014）。これは、教育に対する経済的な観念に基づくイデオロギー的な選択であると言えるだろう。

フランスの政治家が掲げる理由としては、修了者の就職を確実に保証するために高等教育と労働市場との連携を強化する必要性、および学位の目的や職業的な目標を明確に提示することで学位の「透明性」を高める必要性が挙げられている。

スライド9

しかし、他にも以下のような正当化の根拠が挙げられる。

- 社会問題と見なされている大学での中退を抑制し、職業専門化およびAPCを通じて学位取得者数を増やすこと。
- 選抜制の職業教育課程と開放的な一般教育課程との区別を撤廃すること（Kavka, 2017）。ただし、大学では非常に低い水準にある授業料を引き上げないこと。
- 学士号または修士号取得者の一定割合を達成すること（目標値はその時の政府によって異なる）。

公式な議論においては、職業専門化と民主化は結びつけられてきた。しかし、両者の関連性の質については、研究者の間で見解が分かれている。一部の研究者（Rose, 2014）によれば、職業専門化こそが、庶民階層の若者が進路を成功させるための最良の手段であるという。

しかし、他の研究者たちにとっては、職業専門化は新たな不平等を生み出し、その民主化への野心は単なる見せかけに過ぎない。職業専門化は教育プログラムや学生の進路の多様化をもたらし、それによって高等教育における不平等と分断を助長する（Erlich and Verlay, 2010; Kergoat and Lemistre, 2014）。研究者たちが最も頻繁に関心を寄せてきたのは、この職業専門化への要請である。というのも、それは大きな断絶を生み出すからである。すなわち、「有用な」知識を優先し、経済競争の要請との関連性が低い学問分野を排除しようとするのである（Agulhon et alii, 2012）。

今日、教育制度を修了する者の半数は、高等教育の学位を取得している。

第三部

スライド 11：導入に時間を要しているにもかかわらず、広範に見られるコンピテンシーの浸透

コンピテンシーという概念は、労働の分野と同様に徐々に教育・研修の分野にも浸透してきた。しかし、高等教育、とりわけ本発表の主題である大学においては、教員・研究者が APC に賛同していないか、あるいは誰も彼らにその手法について指導したことがないため、このアプローチを十分に理解していないという理由で、必ずしもその存在が顕在化しているとは限らない。

- 大学コミュニティ内における抵抗や困難

大学の教育課程は各大学によって運営されており、学位プログラムは各大学で独自に設計されている。学位プログラムの内容、目的、評価方法などは、教員・研究者が策定している²。したがって、5年ごとに見直される RNCP の記述票の作成は彼らに委ねられており、現在、修士課程は 8,000 コース、学士課程は 2,400 コースが存在している（高等教育・研究・イノベーション省の 2023 年データ）。

これらの教員は、学術面での大きな自由を享受しており、その学術的業績に基づいて競争試験を経て採用される。したがって、彼らが教えるべきとされるのは、自らの研究における理論、研究手順、および研究成果である。また、2017 年までは、彼らには教育に関する研修が一切行われていなかった。教育に関する研修が義務化されたのは 2017 年以降であり、かつ新たに任命された准教授に限られていた。

職業専門性の強化や APC への要請に対する一定の抵抗と相まって、これらの要因が、公式な指針の適用が遅々として進まなかった理由の一つとなっている。また、職業教育全般に関わるものが多く、高等教育に直接関係しないものも含む法律や改革が立て続けに実施されたことも、メッセージを曖昧にしている可能性がある。

スライド 12

- 根強く残る批判と、新たなコンピテンシーの識別に向けた提案

² 現在、彼らは教育エンジニアのサポートを受けており、学位プログラムの「設計案（maquettes）」の作成を支援するとともに、省庁の規定に準拠しているかを確認している。

APC の限界や、知識がコンピテンシーに従属させられることに対して依然として批判があるものの (Hugrée and Poullaouec, 2022) 、コンピテンシーモデルはもはや欠かせないものとなっている。職業専門化と結びつけられ、明確に特定された目標と労働界との関連性を通じて、学習により意味を与える手段として提示されている (Tardif, 2019) 。

議論や反対意見は依然として存在しているが、それらは次第に、キャリア形成、適応、実習などのコンピテンシー (Maillard, 2016) など、そのリストが尽きることのない新たなコンピテンシーの提案に取って代わられつつある。

私が最近の研究で実施した、RNCP に掲載されている修士課程のコース概要[訳註:RNCP に登録されている資格を記述する票・シート]の分析では、経営学と人文・社会科学という 2 つの専攻分野のコース概要を比較した結果、これらを作成した担当者にある程度の独創性が見られた (Maillard, 2023) 。中には、独自のコンピテンシー定義を提示しているものもあり、さらに、挙げられている職種との関連性が極めて不自然であるケースも見受けられる。そして、私の仮説とは裏腹に、この傾向は両分野に共通して見られる (Maillard, 2023) 。

こうした事例は、コンピテンシーモデルを導入することの困難さを示すものであり、また、このモデルに対して提起されている批判を裏付けるものでもある。しかし同時に、それらは、RNCP の記述票によって課された形式的な枠組みを遵守することが、他の要請に優先されうることをも示している。

- 「職業的未来の選択自由に関する法律」の施行以来、学位は「コンピテンシー・ブロック」に分類することが義務付けられていること

APC の普及を加速させるため、職業訓練に関する法律を通じて、新たな政策が打ち出された。

2014 年の「職業訓練、雇用および社会的デモクラシーに関する法律」以来、RNCP への資格登録には、それらを「コンピテンシー・ブロック」に切り分けることが義務付けられている。労働法第 L.6113-1 条では、これらの「ブロック」を次のように定義している。「職業資格は、職業活動の自律的な遂行に寄与し、かつ評価および認定が可能な、均質かつ首尾一貫したコンピテンシーの集合体である『コンピテンシー・ブロック』から構成される」。

このような構成方法は、職業経験認定制度 (VAP) の実施を促進するため、1990 年代にはすでに中等教育段階の職業資格にも適用される予定であった。しかし、その複雑さに加え、職業資格の設計に携わる関係者からの反発もあって、この構想は断念された。その反発とは次のようなものである。果たして、一つのコンピテンシー・ブロックだけで自律的な職業活動へのアクセスを保証できるのだろうか。また、一般教養的知識は、行為のための資源としてのみ定義されるべきなのだろうか。

労働分野の専門家たちもこうした批判に同調しており、この制度は教育、労働、雇用の実情にあまり適していないと見なしている。人間工学の専門家、社会学者、労働心理学者にとっては、職業活動は単なる業務の集合体ではないため、彼らは APC に強く反対している (Prot, 2014) 。職業活動には、労働環境やツール、意見交換なども必要とされる。

言い換えれば、状況に応じて適切に行動するためには、必要な手段を備えていなければならない。さらに、経営学の知見（Dietrich, 1999; Batal and Fernagu, 2013）によれば、評価の対象となるのはコンピテンシーそのものではなく、あくまでパフォーマンスであり、そこからコンピテンシーが推論されるのである。

スライド 13

2014 年の法律が掲げた目標にもかかわらず、コンピテンシー・ブロックの導入はほとんど進まなかった。そこで、導入を加速させるため、2018 年 9 月 5 日付「職業的将来の選択自由のための法律」がまた、コンピテンシー・ブロックを義務付ける³とともに、「コンピテンシーによる新しい社会」の推進を図ったのである。

教員・研究者がこれらコンピテンシー・ブロックを設計するのを支援するため、高等教育省は 2025 年に実戦のための『資格認証の論理と教育・訓練の論理を接続するためのガイド』を発行した。そこには次のように記されている。「これはパラダイムシフトである。内容中心のアプローチからコンピテンシー中心のアプローチへの移行には、教員にとっての意識と視点の転換が必要となる。これは、確立された実践に疑問を投げかけ、新しい教授概念や方法への適応を求めるものであるため、困難を伴う可能性がある」（p. 26）。

しかし、これは単なる教育実践の改革に過ぎないのだろうか？

スライド 14: 依然として「分離的」な拡大政策

フランスでは、教育システムの特定の分野における大衆化の各段階は、ピエール・メルルが「分離的民主化」（2002）と呼ぶ枠組みの中で、新たな学位や課程の創設に基づいて進められてきた。この原則は、右派・左派を問わずすべての政権によって適用されてきた。これが、フランスの教育システムの複雑さを説明している。

現在、フランスには 300 万人の学生が在籍しており、大衆化は確かに実現したと言える。社会的に最も多様な学生層を受け入れているのは大学であるが、高等教育全体に占めるその割合は低下しており、2025 年には学生のわずか 54%しか受け入れていない。

結論として、フランスは高等教育システムを改革するために、政策手段による統治を採用したと考えられる（Lascoumes et Le Galès, 2005）。経済や雇用のニーズを理由として絶えず再構成することが可能であるという点で、職業資格は柔軟であると同時に極めて有効な公共政策の手段となっている。

こうして、フランスの高等教育には新たな未来が描かれつつあり、同時に新たな問いもまた提起されているのである。

³ 各コンピテンシー・ブロックは、学位が完全に取得されていない場合でも、労働市場においてその有効性が認められ、評価されるものでなければならない。

L'approche par compétences (APC) dans l'enseignement supérieur français : genèse, objectifs et limites

Diapositive 1 : présentation

Bonjour. Je remercie les personnes qui m'ont invitée à ce symposium ainsi que les personnes présentes. Je suis professeure des universités à l'Université Paris 8 et c'est en tant que sociologue spécialiste des diplômes professionnels et des relations formation-emploi, et donc principalement à partir de mes travaux, que je m'exprime ici.

Il faut préciser que le sujet est très complexe, même à mes propres yeux, il n'est donc pas certain que j'aie réussi à le rendre aussi accessible que je l'aurais souhaité. Je répondrai bien sûr, dans la mesure du possible, aux demandes d'éclaircissement au moment de la discussion.

Diapositive 2 : Une conférence en trois points

L'approche par compétences se développe dans l'enseignement supérieur français depuis 3 décennies. Elle y est associée à la professionnalisation systématique des diplômes. Tous les diplômes de l'enseignement supérieur sont désormais "à finalité professionnelle", définis par des compétences et depuis peu par des "blocs de compétences".

Mon propos se déroulera en 3 parties. Comme ce modèle s'inspire de l'enseignement secondaire professionnel, je vais d'abord revenir sur la manière dont l'APC s'y est diffusée puis institutionnalisée.

Ensuite j'évoquerai l'importation de ce modèle dans l'enseignement supérieur, au nom de l'employabilité des diplômés mais aussi pour assurer la massification-démocratisation de l'enseignement supérieur, mise en place depuis le milieu des années 1980.

Je reviendrai dans la dernière partie sur l'implémentation progressive de l'APC au sein de l'université, qui est au coeur de mon propos. Même si les universités et les enseignants-chercheurs disposent officiellement d'une grande autonomie, le fait que tous les diplômes soient devenus "professionnels" impose de nouvelles normes et un nouveau cadre cognitif.

Première partie

Diapositive 3 : Les premiers pas de l'APC en France : dans l'enseignement secondaire professionnel au cours des années 1970

L'APC a commencé à se développer en France dans les années 1970, à partir du constructivisme, de la pédagogie par objectifs et de la taxonomie de Bloom. Partant des Etats-Unis Elle est arrivée en France via le Québec (Monchatre, 2007).

Inspirés par leurs échanges avec le Québec, région-clé dans la circulation des idées transnationales entre l'Amérique du nord et l'Europe francophone, ce sont des inspecteurs de l'Education nationale chargés de concevoir les curriculums des diplômes secondaires industriels

qui ont importé l'APC. Ils la traduisent par le triptyque : savoirs, savoir-faire, savoir-être, qui va se répandre dans tous les diplômes professionnels secondaires.

Diapositive 4

Leur intérêt pour l'APC repose :

- sur une pédagogie dotée d'objectifs explicites associés à des indicateurs de performance ; pour ces "passeurs", l'APC donne plus de sens aux apprentissages. Elle apparaît comme un moyen de limiter les échecs et les abandons, alors très nombreux.

- sur le public accueilli dans l'enseignement professionnel : des élèves en difficultés scolaires souvent orientés sans l'avoir choisi et qui appartiennent en majorité aux milieux populaires.

- sur les promesses de l'APC pour mieux corrélérer formation et emploi, sachant que les élèves inscrits dans l'enseignement professionnel préparent en 2 ans des diplômes qui mènent principalement à des emplois d'ouvriers, d'employés, d'artisans et de techniciens.

Même si la notion de compétence reste floue, une définition consensuelle se diffuse : savoir mobiliser les ressources disponibles, internes et externes, pour agir efficacement en situation.

En 1985, un objectif éducatif très ambitieux est promu par le gouvernement socialiste : conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat en 2000, alors que ce taux n'est que de 30 %.

Il s'agit à la fois de généraliser l'accès au baccalauréat et de démocratiser l'enseignement supérieur, dont le baccalauréat est le diplôme d'entrée. Un second objectif sera ajouté en 1989 : mener 100 % d'une classe d'âge à un diplôme au moins.

Très controversée, cette politique est officiellement justifiée par la souci d'une société plus juste et plus égalitaire, et par la nécessité de répondre aux besoins de l'économie. Mais elle intervient aussi pour affronter la forte récession économique qui touche alors la France et pour résorber le chômage des jeunes qui sortent du système éducatif.

Augmenter le niveau d'éducation et le nombre des diplômés constitue une solution à la fois politique et pragmatique.

Diapositive 5 : Le baccalauréat professionnel, vecteur de généralisation de l'APC dans l'enseignement professionnel secondaire

Créé en 1985 pour répondre aux objectifs de la politique éducative, le baccalauréat professionnel est un vecteur de généralisation des référentiels et des compétences. Chaque diplôme est associé à un référentiel d'activités professionnelles, qui présente les emplois ciblés visés et les contextes de l'exercice professionnel ; et à un référentiel de certification qui liste les capacités et les compétences à atteindre. Ils sont rassemblés dans un même document.

Comme les diplômes professionnels s'adressent à différents types de publics, et pas seulement à des élèves, tout ce qui évoque la formation est exclu de ces référentiels. Ils exposent des listes

parfois très longues de compétences, assorties de "savoirs associés" (les savoirs généraux indispensables à l'exercice professionnel).

Des indicateurs de performance précisent les résultats attendus.

Comme l'a montré Lucie Tanguy (1994), l'enseignement professionnel secondaire constitue un laboratoire d'expérimentations qui se diffusent ensuite dans d'autres segments du système d'enseignement.

Deuxième partie

Diapositive 6 : Le développement de l'enseignement supérieur : par la professionnalisation des diplômés et par l'APC

Si l'enseignement supérieur a toujours eu des objectifs de professionnalisation, depuis la création de l'université au Moyen-âge (Tronchet, 2015), c'est surtout lorsqu'il a été question de le démocratiser, dans les années 1960, que ses liens avec l'emploi deviennent une préoccupation politique.

Promue au nom de l'égalité des chances et de l'évolution des emplois, cette ouverture de l'enseignement supérieur à de nouveaux publics a généré la création de nouvelles disciplines comme les sciences de gestion, les sciences de l'information et de la communication, les sciences et technologies du numérique, etc., liées à de nouveaux secteurs d'activités porteurs de nouveaux emplois.

Cette politique a également suscité l'invention de diplômes à vocation professionnelle explicite, comme le brevet de technicien supérieur (BTS) en 1959, le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS, ancêtre du Master professionnel) en 1974 ou la licence professionnelle en 1999 ; ces diplômes sont encore vivants aujourd'hui.

Sélectifs à l'entrée, ces diplômes proposent des curriculums comprenant des stages en entreprise, de nouvelles modalités pédagogiques (sans cours magistraux par exemple), des cours en petits effectifs et l'intervention de professionnels extérieurs dédiés aux savoirs pratiques.

Bien que cette politique ait obtenu des résultats, puisque que le nombre des étudiants a presque triplé entre 1960 et 1980, le gouvernement socialiste en place depuis 1981 trouve ces chiffres insuffisants. Pour affronter la récession économique mais également la concurrence des autres pays, dont le niveau d'éducation peut être bien plus élevé que celui de la France, comme aux Etats-Unis et au Japon, il s'engage dans une nouvelle politique de hausse du niveau d'éducation.

Diapositive 7 : L'influence relative des organisations internationales et de la Commission européen

L'influence des organisations internationales, comme l'OCDE et l'UNESCO, s'observe dans cette politique très volontariste, formulée en termes d'objectifs chiffrés (ce qu'Alain Supiot appelle "la gouvernance par les nombres", 2015), où l'employabilité et les besoins de l'économie occupent une place centrale.

En 2000, la Commission européenne s'engage dans le développement de l'enseignement supérieur et du "capital humain" (processus de Lisbonne), pour faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde en 2010. Un processus d'harmonisation des diplômes est également mis en place au sein des pays membres de l'Union européenne via le système Licence/Master/Doctorat (3/5/8).

La France occupe une place notable dans les politiques européennes, qu'elle a contribué à impulser. Cependant, si la Commission européenne a fait de "la fonction professionnalisante de l'enseignement universitaire (..) un objet du discours politique" (Stavrou, 2013, p. 89), la France en a fait son principal vecteur de réforme. Le projet européen de "lifelong learning" y est traduit par "formation professionnelle tout au long de la vie" (Maillard, 2012).

C'est justement une loi portant sur la formation professionnelle, mise en place par le gouvernement socialiste en 2002 qui va profondément transformer l'enseignement supérieur, en généralisant la professionnalisation et donc l'APC à l'ensemble des diplômes.

Diapositive 8 : Une nouvelle définition et de nouvelles finalités pour les diplômes de l'enseignement supérieur

La loi "de modernisation sociale" de 2002 propose deux dispositifs originaux : le **Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)** et la procédure de **validation des acquis de l'expérience (VAE)**

- Le **Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)** est chargé d'enregistrer tous les diplômes, titres et certificats à finalité professionnelle reconnus par l'Etat. L'obtention du label de l'Etat est une garantie de leur qualité.

Le terme "certification" englobe toutes les formes certificatives existantes : le RNCP met à égalité les diplômes des ministères et les titres délivrés par des branches professionnelles ou par des organismes de formation privés (Maillard, 2012).

La loi tente de réguler un marché en pleine expansion (Maillard, 2015).

L'objectif est de rendre accessible l'offre de certification grâce à un site dédié, afin de permettre à toutes les personnes qui veulent obtenir une certification de disposer d'informations fiables et de les comparer (*benchmarking*).

Une commission spécifique, la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP), gère le RNCP.

Comme l'inscription au RNCP dure 5 ans, les certifications doivent être révisées tous les 5 ans. Elles doivent être présentées dans des fiches de 4-5 pages où figurent : l'intitulé du diplôme, l'organisme qui le délivre, le niveau du diplôme, la liste des emplois ciblés et un résumé du référentiel d'emploi, la liste des compétences à acquérir, un descriptif des composantes du diplôme ; les taux d'insertion des diplômés doivent également être précisés.

Un autre dispositif expérimenté dans l'enseignement professionnel voit le jour : la validation des acquis de l'expérience (VAE).

- La **validation des acquis de l'expérience (VAE)** permet d'obtenir un diplôme ou un titre sans passer par la formation formelle et dispense d'examens.

Son but est de démocratiser l'accès au diplôme grâce à la reconnaissance de l'expérience. Alors que la validation des acquis professionnels (VAP), instituée en 1992 dans l'enseignement professionnel secondaire, exigeait le passage d'une épreuve d'examen au moins, la VAE supprime cette exigence, jugée trop restrictive. Elle remplace la VAP.

La VAE doit être appliquée par l'ensemble des certifications inscrites dans le RNCP.

Avec ce dispositif, le gouvernement veut compenser les inégalités entre les générations, qui n'ont cessé de se creuser sous l'effet de la hausse du niveau d'éducation. Il veut aussi "réparer" les inégalités produites par le système éducatif.

Avec l'objectif de certifier l'ensemble des sortants du système éducatif et des actifs, la VAE est considérée par la Commission européenne comme l'une des bonnes pratiques à promouvoir.

Diapositive 9 : Réformer l'enseignement supérieur par ses diplômes, en associant démocratisation et adéquation à l'emploi

Dans la mesure où les diplômes du ministère de l'Enseignement supérieur n'étaient pas tous dédiés à des métiers précis, et qu'ils formaient peu d'étudiants en formation continue, ce ministère n'avait pas l'obligation de les inscrire dans le RNCP.

La question se pose : pourquoi ses responsables ont-ils décidé d'appliquer la loi de 2002, de professionnaliser tous les diplômes de l'enseignement supérieur et de les soumettre aux exigences du RNCP ?

Les chercheurs spécialistes des comparaisons européennes estiment que la France a fait un choix "adéquationniste", différent de celui adopté par d'autres pays de l'Union européenne (Stavrou, 2011 ; Charles, 2014). Ce serait un choix idéologique, soumis à une conception économique de l'éducation.

Les raisons affichées par les responsables politiques français invoquent en effet la nécessité de rapprocher l'enseignement supérieur du monde du travail pour mieux garantir l'insertion des diplômés ; et de rendre les diplômes plus "transparents" en présentant clairement leurs objectifs et leurs cibles professionnelles.

Diapositive 10

Cependant, d'autres registres de justifications peuvent être proposés :

- Limiter l'échec à l'université, considéré comme un problème public, et augmenter le nombre des sortants diplômés grâce à la professionnalisation et à l'APC.
- Abolir la distinction entre filières professionnalisantes sélectives et filières généralistes ouvertes (Kavka, 2017), sans augmenter les frais d'inscription, qui sont très faibles à l'université.
- Atteindre un certain pourcentage de titulaires d'une licence ou d'un Master (objectifs variables selon les gouvernements).

Professionnalisation et démocratisation sont désormais associées dans les discours officiels. Cependant, les chercheurs se divisent sur la qualité de leurs liens. Pour certains (Rose, 2014), la professionnalisation est le meilleur moyen de permettre aux jeunes des milieux populaires de réussir leur parcours.

Mais pour d'autres chercheurs, la professionnalisation génère de nouvelles inégalités et ses ambitions de démocratisation ne sont qu'un leurre : elle produit une diversification de l'offre de formation et des parcours étudiants, ce qui accentue les inégalités et la segmentation de l'enseignement supérieur (Erllich et Verlay, 2010 ; Kergoat et Lemistre, 2014). C'est à cette injonction à la professionnalisation que les chercheurs se sont le plus souvent intéressés, en raison des ruptures qu'elle produit : pour privilégier des savoirs "utiles" et éliminer les disciplines les moins corrélées aux exigences de la compétition économique (Agulhon et alii, 2012).

Aujourd'hui, la moitié des sortants du système éducatif sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Diapositive 11 : Troisième partie
L'omniprésence des compétences malgré une implémentation lente

Peu à peu, les compétences ont envahi l'espace de l'éducation et de la formation, comme celui du travail. Dans l'enseignement supérieur cependant, et surtout dans les universités, au coeur de mon propos, elles ne sont pas toujours visibles, soit parce que les enseignants-chercheurs ne sont pas favorables à l'APC, soit parce qu'ils méconnaissent cette approche, à laquelle personne ne les a jamais formés.

- Des résistances et des difficultés au sein de la communauté universitaire

L'offre de formation universitaire est régie par les universités, les diplômes sont conçus localement. Ce sont les enseignants-chercheurs qui élaborent les diplômes, leurs contenus, leurs finalités et leurs modalités d'évaluation¹. C'est donc à eux que revient l'élaboration des fiches RNCP, revues tous les 5 ans, sachant que l'on compte aujourd'hui 8 000 parcours de Master et 2 400 en licence (chiffres du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, 2023).

Ces enseignants, qui bénéficient d'une grande liberté académique, sont recrutés par concours à partir de leurs productions scientifiques. Ce sont donc les théories, les protocoles et les résultats de leurs recherches qu'ils sont supposés enseigner. Par ailleurs, jusqu'en 2017, ils ne recevaient aucune formation pédagogique. Cette formation n'est devenue obligatoire qu'à partir de cette date et pour les seuls maîtres de conférence nouvellement nommés.

Joint à certaines résistances face à l'injonction à la professionnalisation et à l'APC, ces éléments contribuent à expliquer la lenteur avec laquelle les consignes officielles ont été appliquées. La succession très rapide de lois et de réformes, dont plusieurs concernent la formation professionnelle en général et pas directement l'enseignement supérieur, peut également brouiller les messages.

¹ Ils sont désormais accompagnés par des ingénieurs pédagogiques, qui les aident à construire les "maquettes" des diplômes et veillent à leur mise en conformité avec les prescriptions ministérielles.

- Des critiques qui persistent mais des propositions d'identification de nouvelles compétences

Même si c'est sur les limites de l'APC et sur la subordination des savoirs aux compétences que portent encore certaines critiques (Hugrée et Poullaouec, 2022), le modèle compétences est devenu incontournable. Associé à la professionnalisation, il est présenté comme un moyen de donner plus de sens aux apprentissages (Tardif, 2019), grâce à des objectifs bien identifiés et à leurs liens avec le monde du travail.

Les discussions et les oppositions restent présentes, mais elles sont progressivement remplacées par des propositions de nouvelles compétences, dont la liste semble infinie : compétences d'orientation, d'adaptation, de stage... (Maillard, 2016).

L'examen de fiches de Master publiées dans le RNCP auquel j'ai procédé dans une recherche récente, en comparant des fiches de deux filières disciplinaires, Management et Sciences humaines et sociales, montre également une certaine inventivité de la part des rédacteurs de ces fiches (Maillard, 2023). Certains proposent des définitions des compétences qui leur sont propres, en plus de liens parfois très improbables avec les emplois qu'ils nomment. Et contrairement à mon hypothèse, cela vaut pour les deux disciplines.

Si ces usages montrent les difficultés à intégrer le modèle compétences, au-delà des critiques qu'il suscite, ils signalent également que le respect du cadre formel imposé par les fiches RNCP peut l'emporter sur d'autres exigences.

- Des diplômes obligatoirement découpés en "blocs de compétences" depuis la loi "pour la liberté de choisir son avenir professionnel"

Pour accélérer le rayonnement de l'APC, une nouvelle politique a vu le jour, en passant une fois de plus par des lois portant sur la formation professionnelle.

Depuis la loi de 2014 "relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale", l'enregistrement des certifications dans le RNCP impose leur découpage en "blocs de compétences". L'article L. 6113-1 du Code du travail définit ces "blocs" ainsi : "Les certifications professionnelles sont constituées de blocs de compétences, ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées".

Cette organisation devait déjà s'appliquer, dans les années 1990, aux diplômes professionnels du secondaire, pour favoriser la mise en application de la validation des acquis professionnels (VAP). Elle avait cependant été abandonnée, non seulement en raison de sa complexité mais aussi à cause des réticences manifestées par les concepteurs des diplômes professionnels. Un seul bloc de compétences peut-il vraiment donner accès à une activité professionnelle autonome ? Les savoirs généraux ne doivent-ils être définis qu'en tant que ressources pour l'action ?

Des spécialistes du travail se sont joints à leurs critiques, ce dispositif leur paraissant peu adapté aux réalités de la formation, du travail et de l'emploi. Pour les ergonomes, les sociologues et les

psychologues du travail, une activité professionnelle n'est pas un agrégat de tâches, c'est pourquoi ils s'opposent volontiers à l'APC (Prot, 2014). Elle réclame également des conditions de travail, des outils, des échanges...

Autrement dit, pour savoir agir en situation, encore faut-il disposer des moyens nécessaires. Par ailleurs, selon les sciences de gestion (Dietrich, 1999 ; Batal et Fernagu, 2013), on n'évalue pas la compétence mais seulement une performance, dont on déduit la compétence.

Diapositive 13

Malgré les ambitions de la loi de 2014, les blocs de compétences ont rarement été mis en place. C'est donc pour accélérer le mouvement que la loi du 5 septembre 2018 "pour la liberté de choisir son avenir professionnel" les impose à son tour², tout en promouvant "une nouvelle société des compétences".

Pour aider les enseignants-chercheurs à concevoir ces blocs, le ministère de l'Enseignement supérieur a publié en 2025 un Guide pratique, "Articuler les logiques de certification et de formation". Il y est écrit : "Il s'agit d'un changement de paradigme : passer d'une approche basée sur le contenu à une approche axée sur les compétences nécessite un changement de mentalité et de perspective pour les enseignants. Cela peut être difficile car cela remet en question les pratiques établies et demande une adaptation aux nouveaux concepts et méthodes pédagogiques" (p. 26).

Mais s'agit-il seulement d'une réforme des pratiques pédagogiques ?

Diapositive 14 : Une politique de massification qui reste "ségrégative"

En France, chaque épisode de massification de tel ou tel segment du système éducatif repose sur la création de nouveaux diplômes et de nouvelles filières, dans le cadre de ce que Pierre Merle appelle une "démocratisation ségrégative" (2002).

Ce principe a été appliqué par tous les gouvernements de droite comme de gauche. Il explique la complexité du système éducatif français.

La France rassemble aujourd'hui 3 millions d'étudiants, la massification a donc bien eu lieu. C'est l'université qui accueille le public socialement le plus mixte mais sa part baisse dans l'enseignement supérieur puisqu'elle n'accueille plus que 54 % des étudiants en 2025.

Pour conclure, il me semble que c'est un gouvernement par les instruments que la France a adopté pour transformer son système d'enseignement supérieur (Lascoumes et Le Galès, 2005). Le fait qu'ils puissent être recomposés en permanence au nom des besoins de l'économie et de l'emploi fait des diplômes professionnels des instruments d'action publique à la fois souples et très efficaces. C'est donc un nouvel avenir qui se dessine pour l'enseignement supérieur français et de nouvelles questions qui s'ouvrent.

² Chaque bloc de compétences doit pouvoir être validé et valorisé sur le marché du travail lorsque le diplôme n'a pas été entièrement acquis.