

L'approche par compétences en éducation

BESSADAT Nouredine
(ENSET d'Oran)

Introduction

L'approche par compétences semble bien en voie de s'imposer dans presque toutes les sphères de l'activité humaine. Tout se passe actuellement comme s'il n'existait pas d'autre chemin pour rendre compte de la trajectoire de l'être humain de la naissance à la mort, pour juger de sa valeur, pour en évaluer la portée.

L'importance de retracer l'origine de l'approche par compétences et de mettre en perspective son impact sur les entreprises de formation et d'éducation apparaît évidente. Ce qui est sûr, ce sont les postures philosophiques, psychologiques et politiques qui infléchissent les actions éducatives, voire l'activité éducative dans son ensemble. Mais avant d'aller plus loin, il paraît essentiel d'insister sur la notion même de *compétence(s)* dont l'usage abusif contribue largement à l'instauration d'une pensée unique dans la plupart des champs de l'activité humaine.

1. La notion de compétence et ses nombreuses interprétations

Ce mot que l'on retrouve aujourd'hui sur toutes les lèvres reste difficile à définir de façon satisfaisante.

Tantôt il désigne un point d'arrivée marqué par un niveau de haute performance, tantôt un processus dont le

déroulement est ponctué par des bilans d'évaluation. Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de la nécessité de transformer tous les programmes d'études en socles de compétences, sont loin de s'entendre sur la définition de ce concept-clé. Ruano-Borbalan¹ en parle à juste titre comme d'un « concept flou » dans lequel vont se retrouver des éléments disparates, voire contradictoires.

La définition de la notion de compétences (au pluriel) varie donc sensiblement selon les auteurs.

La confusion demeure en ce qui concerne le rapprochement entre compétences, objectifs et standards de performance. Si les compétences sont définies comme une capacité d'action, il n'en reste pas moins qu'elles présupposent des connaissances, un savoir-faire, certains comportements et des capacités intellectuelles et globales, qui constituent les fondements de la compétence, mais non pas la compétence elle-même. Dans le monde industriel, les compétences font allusion à « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par leur entreprise ». Elles sont donc reliées à la performance requise pour occuper efficacement tel ou tel emploi qui est défini en termes de critères appelés « standards de performance ». Cette dernière expression

¹ 1 Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation : actes de forum Collectif d'auteurs - RUANO-BORBALAN Jean-Claude. EDITIONS DEMOS - Paris - Mai 2000 .Demos management - Ressources humaines - 190 p

fait allusion à des comportements attendus de la part des employés par les chefs d'entreprise.

Par ailleurs, il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. La première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité. Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier.

Enfin, le sens donné au mot compétence(s) varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée. C'est ainsi que les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune. Dans ce dernier cas, les choses sont beaucoup moins claires et il arrive même que des auteurs qui se réclament du socioconstructivisme confondent les deux types de définition.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs auteurs ramènent les compétences de l'élève à « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières ». Cette façon de considérer l'apprentissage demeure encore problématique.

Perrenoud², un sociologue suisse, souvent cité par les réformateurs des pays francophones, fait remarquer que « ce langage faussement familier conduit à sous-estimer l'ampleur du changement de perspective. Une approche par compétences appelle à une *reconstruction complète des dispositifs et des démarches de formation*».

2. Les origines et les fondements théoriques de l'approche par compétences

Le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie. Elle a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 et s'est vue un moment mise en opposition à l'approche centrée sur la personne dont Maslow et Rogers ont été les chefs de file.

Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. C'est ainsi que les décideurs sont passés de la culture des objectifs à celle des compétences tout en ne parvenant pas à les distinguer l'une de l'autre.

² PERRENOUD, Philippe. « L'école saisie par les compétences », texte reprenant et prolongeant certains éléments de la conférence d'ouverture du colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec, Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins, Québec, 7 octobre 1999, 21 p.

Contrairement à ce qui s'est produit dans le domaine de l'industrie, celui de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec le socioconstructivisme. La tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables d'inspiration comportementaliste selon Skinner et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu a pris un essor considérable au cours des dernières années.

Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans que pour autant leurs auteurs soient parvenus à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux et éducatifs. Le débat autour de la question est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie.

L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'*homo faber*. Ce serait une erreur de réduire ainsi le rôle que la société lui octroie.

3. L'impact de l'approche par compétences dans le monde de l'éducation et des sciences humaines en général

L'influence de l'approche par compétences dans le domaine de l'éducation et de la formation est considérable.

À l'heure actuelle, les programmes d'études sont rédigés la plupart du temps en termes de compétences attendues dans presque tous les pays occidentaux. À vrai

dire, ces programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même. Cette façon de procéder interpelle un nombre grandissant de critiques qui craignent à juste titre de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance.

- La part de l'élève

Les tenants de l'approche par compétences placent l'élève au centre de l'apprentissage. Ils considèrent ce dernier comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances. Pour ce faire, il aura à sa disposition des instruments que lui fournira son enseignant. Il faut dire que le rôle du maître est sensiblement modifié si on le compare à celui qu'il est appelé à jouer dans le contexte de l'école dite traditionnelle. L'enseignant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-classe qui sera invité à procéder à son organisation. On notera au passage que cette façon de procéder emprunte largement au courant de l'école dite nouvelle avec cette différence fondamentale qu'on aurait tort de négliger que, selon les principes de cette dernière, il appartient à l'élève de déterminer lui-même les objectifs qu'il poursuit. À vrai dire, dans une telle

perspective, l'enseignant doit éviter le plus possible la transmission de connaissance et même dissimuler à l'apprenant qu'il est soumis à une évaluation.. Cette centration prend ses racines dans le courant bien connu de l'école nouvelle. On sait que, déjà dans les années 1920, Dewey insistait, à l'instar des pédagogues et des psychologues européens (Decroly, Claparède, Ferrière, Montessori et Freinet), sur la part de l'initiative de l'élève dans son apprentissage: il s'en tenait entre autres à l'enseignement magistral et à l'autoritarisme dont l'éducation traditionnelle a été le théâtre depuis des siècles.

Ce courant préconise la centration sur l'élève plutôt que sur la matière ou la discipline. Il s'inspire, entre autres, de la psychologie humaniste dont Rogers³ a été l'un des principaux instigateurs.

- La relation maître-élève

Mais revenons à la relation entre l'enseignant et l'élève qui, comme nous le savons, est au centre de toute entreprise pédagogique. La conception que l'on se fait de cette relation est étroitement liée aux références théoriques et aux expériences de chacun. Pour leur part, les novateurs recourent aux principes que l'on retrouve à la base du constructivisme pour décrire tant le rôle de l'enseignant que celui de l'élève. Pour eux, la part de l'élève peut se résumer ainsi : l'élève est responsable de son apprentissage et devient un «*apprenant*». On s'attend à ce qu'il soit : curieux, plein d'initiative et persistant

³ Carl Rogers (né en 1902 à Chicago, mort en 1987 à La Jolla), psychologue humaniste

dans les tâches qu'il a à accomplir, qu'il soit en mesure d'organiser son propre travail. Il doit :

- recueillir de nouvelles informations ;
- apprendre de nouvelles façons d'apprendre ;
- savoir utiliser de nouvelles technologies: le *software* comme instrument pour atteindre de nouveaux objectifs, Internet pour avoir accès à de nouvelles informations et les partager, avoir accès à la recherche.

Alors que la part de l'enseignant prend la forme suivante. Il devient un facilitateur qui:

- planifie, organise des activités ;
- conseille, accompagne, encourage, soutient ;
- apprend en cours de route ;
- fait des suggestions mais n'impose jamais ;
- stimule la créativité, encourage le développement d'une pensée indépendante.

Le facilitateur soutient l'apprenant, tient compte de ses possibilités, de ses forces, de ses besoins, de ses sentiments.

Effectivement, la relation maître-élèves a fait l'objet de beaucoup de travaux depuis plusieurs décennies. On tend aujourd'hui à adopter une ligne de conduite qui se situe dans une perspective d'interaction, d'échange, de synergie, pour reprendre un mot à la mode. Entre le maître-camarade et le maître absolu, entre la non intervention et la modification des comportements sous toutes ses formes, n'y aurait-il pas une place pour des positions plus nuancées ? C'est du moins la question que se posent plusieurs observateurs qui se demandent à juste titre comment il peut être possible de combiner une approche

axée sur l'efficacité, l'obligation des résultats (comme le préconise l'approche par compétences) et une approche qui se dit humaniste et respectueuse du rythme de développement de chacun des apprenants.

4. Conception de l'apprentissage

L'apprenant, selon l'approche par compétences, est invité non pas à acquérir des connaissances, comme cela se faisait au temps des programmes d'études établis à partir d'objectifs, mais bien à développer des compétences attendues. La différence est loin d'être évidente. Dans les deux cas, on se retrouve en présence de listes d'actions à accomplir qui sont, comme on le sait, établies par des experts ; dans les deux cas, apprendre, c'est se comporter en tenant compte de comportements, de compétences attendues, donc de visées établies à l'avance par des tiers. Qui plus est, les élèves doivent savoir à quoi sert telle ou telle notion et comment ils pourront effectuer son transfert dans un autre champ selon le principe de la transversalité également imposé par les réformateurs.

Il n'est plus question d'apprendre pour le simple plaisir de savoir ! Apprendre, dans une telle perspective, c'est être en mesure de puiser dans un stock de compétences établies à partir de conditionnements antérieurs.

5. Les bilans de compétences

Il est de plus en plus question de bilans de compétences dans le monde des affaires sociales comme celui de l'éducation. Ces bilans prennent la forme d'une liste de compétences attendues ; il s'agit, pour le formateur, de

vérifier dans quelle mesure tel ou tel sujet est en mesure de démontrer sa maîtrise des compétences visées par le programme auquel il est inscrit.

Ces bilans ont essaimé du monde de l'industrie à celui des systèmes scolaires : ils sont utilisés pour évaluer les compétences tant des étudiants que des enseignants (du moins ceux de l'école primaire et du secondaire) et servent de plus en plus à l'évaluation des personnels scolaires ou professionnels. Cette façon de procéder s'inscrit dans le droit fil du courant de l'obligation de résultats ou de reddition des comptes propres au monde de l'industrie et du commerce.

Cette conception du bilan des compétences ou des apprentissages n'est fort heureusement pas univoque.

Il existe une autre façon de considérer la prise en compte des acquis effectués par un individu en cours de carrière qui se centre davantage sur le processus de développement personnel et professionnel. Ce type de bilan est préconisé notamment par les responsables de la formation continue. Géré par la personne elle-même, cet instrument permet à chacun d'évaluer ses forces et ses limites, de vérifier dans quelle mesure telle ou telle disposition a porté ses fruits.

Il s'agit ici d'un véritable « dossier de réalisation » et non plus d'une liste de compétences à développer pour répondre tout simplement à une autorité quelconque, administrative ou gouvernementale.

Ces deux conceptions du bilan des compétences méritent d'être éclaircies, elles ne s'inspirent pas de la même philosophie, elles ne visent pas les mêmes buts. Dans le premier cas, il s'agit ni plus ni moins de vérifier un certain niveau de savoir-faire par rapport à certaines tâches

prescrites à l'avance, dans l'autre, d'un instrument d'autoformation et de développement.

Conclusion

Attentes réalistes, démarche pédagogique adaptée à la compétence à développer et à ses éléments, objectifs des cours articulés les uns aux autres, concertation régulière entre les enseignantes et les enseignants, didactique favorisant la prise en charge individuelle et collective des apprentissages par les élèves eux-mêmes, planification précise mais souple, encadrement serré et centré sur les difficultés des élèves, évaluations formatives et sommatives appropriées au service des apprentissages, voilà autant de principes directeurs qui contribuent ensemble à assurer la qualité des programmes d'études.

Références

BOUTIN, G. ; JULIEN, L. 2000. *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la Formation des enseignants*, Montréal, Éditions Nouvelles.

BOUTIN, G. 2000. « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes », *QuébecFrançais*, no 119, p. 37-40.

PERRENOUD, P. 1998. « Former des élèves compétents, la pédagogie à la croisée des chemins »