

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES : DU CONCEPT AUX PRATIQUES SCOLAIRES.

Dr. Akila KHEBBEB

Chercheur au Laboratoire d'Analyse des Processus Sociaux et Institutionnels, Département des Langues Etrangères, Université Badji Mokhtar, Annaba.

Résumé : *Il semble plus courant de parler de l'approche par compétences et de compétences à acquérir dans le cadre de la formation professionnelle et de l'apprentissage d'un métier. Mais qu'en est-il lorsqu'il s'agit d'enseignement général ou universitaire ? Par ailleurs, il y a matière à réflexion quant à la confusion possible entre les concepts notamment celui de pédagogie par objectifs. Comment considérer les savoirs (faire et être) ? Compétences globales ou compétences spécifiques ? Comment alors gérer la classe ? Avec quelles compétences d'enseignement ? Peut-on véritablement former à la pédagogie par compétences ? Comment organiser, hiérarchiser, identifier les compétences dans la dynamique de leur évolution chez l'apprenant et être au plus près de l'objectivité de leur évaluation ? Dans ce cas, quelle place pour la créativité, l'inventivité, l'imprévisible et les affects engagés dans les processus d'apprentissage et la construction des connaissances via les contextes ?*

Notre contribution s'inscrit dans une perspective de visibilité problématique suscitant la réflexion, d'une part, sur le concept de «compétence» et d'autre part sur la faisabilité du projet de pédagogie par compétences envisagé par les réformes de l'école Algérienne.

La lecture rétrospective des courants de pensée en pédagogie permet de reconnaître aujourd'hui la place accordée à l'apprenant dans le processus d'apprentissage et l'enseignement.

En effet, on est passé d'une logique de transmission du savoir à mémoriser, où l'on s'accordait à dire : «Celui qui sait, enseigne à celui qui ignore» selon le procès fait par Rousseau à l'école traditionnelle, à une logique plus centrée sur l'apprenant, devenu acteur de son développement et de son épanouissement.

L'expérience scientifique et les approches pluridisciplinaires du phénomène «apprendre à apprendre» consacré notamment aux travaux de Meirieu (1992), montrent de plus en plus la complexité du processus d'apprentissage au plan cognitif, conatif et émotionnel.

L'école à l'écoute des besoins de l'apprenant et des avancées de la recherche sur la question se propose alors d'innover et les gouvernements de réformer. Toutefois, le plus souvent l'on planche bien plus sur la question des contenus et de «la méthode» et sur les taxonomies à retenir que sur les moyens à fournir à la formation des enseignants. N'est ce pas à ceux là même que revient en fin de compte la charge d'application des nouveaux paradigmes liés aux méthodes pédagogiques ?

Réforme et formation des enseignants : On peut sans doute rejoindre C. Chiland (2000) qui s'est rendue «populaire» par sa définition des IUFM, en France (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) en leur substituant «Il est Urgent de Faire Mieux». Parler de formation des enseignants ne signifie surtout pas les acculer à une sorte d'applicationnisme réducteur par les modèles à imiter mais de concevoir cette formation dans une perspective recherche/action permettant à l'enseignant de procéder, lui-même, aux réajustements nécessaires à la compréhension fine et profonde de la situation pédagogique, particulièrement dans la gestion des aspects psychologiques qui «surgissent» en classe, c'est à dire savoir se confronter avec la réalité de l'élève dans une dynamique réflexive.

L'approche par compétences : Les enseignants algériens ont assisté, depuis l'indépendance du pays, à un véritable défilé de «réformettes» puisées ça et là au rythme des changements

sociopolitiques sans véritablement (hormis quelques séminaires de didactiques des disciplines) les associer à la réflexion sur ce qui constitue «la pratique enseignante».

La réforme actuelle s'oriente vers une approche par compétences, après avoir largement expérimenté une pédagogie par objectifs. Un débat houleux mais fructueux sur la question, a permis de s'inquiéter, lors du Séminaire de l'université de Tizi-Ouzou en mars 2005, quand aux résultats mitigés d'expériences ayant eu lieu en Belgique, Tunisie et Australie. L'on se pose alors la question de savoir si c'est vraiment là une alternative à l'échec scolaire. Qu'en est-il alors de l'efficacité de la CBA (Competencies Based Approach) qui pose déjà un problème de définition ?

Problème de concept et définition : Deux prémisses contradictoires coexistent et nous engagent dans un dilemme dans la mesure où l'une se situe dans une optique constructive et l'autre semble aussi intéressante puisqu'elle propose des mises en gardes. Les recherches canadiennes portent essentiellement sur le caractère constructif de l'approche par compétences et s'inscrivent dans une logique d'apprentissage signifiant (Tardif 1997) permettant, par le sens qui est attribué aux apprentissages, de faire évoluer la compréhension que l'apprenant a du monde et son pouvoir d'action sur lui. L'autre versant théorique observe un risque, à long terme, de réduction et appauvrissement du niveau culturel des jeunes (retour au béhaviorisme et sa panoplie d'objectifs).

Définition : En fait, qu'est ce qu'une compétence ? Le Boterf (2000) la définit comme : «un savoir-agir reconnu». Les compétences ne sont alors valables que si elles sont disponibles au moment opportun à la résolution de problèmes ou à la prise de décisions.

C'est une définition qui situe d'emblée la démarche dans l'action selon St Arnaud (1992).

«L'apprendre par le faire» développé par Méirieu (1995), la construction, voire la co-construction des connaissances s'avère complexe non seulement par la mise en jeu de processus cognitifs, mais aussi par la nécessité de considérer les contextes (linguistiques, culturels et sociaux) dans l'apprentissage (Legros et al., 2000). La prise en compte des NTIC qui s'impose à notre époque dans

l'enseignement/apprentissage vient encore complexifier les choses dans la mesure où il ne s'agit plus de les considérer seulement comme des outils facilitant l'accès et le traitement de l'information mais comme des moyens d'apprentissage engagés dans les modes de fonctionnement cognitif et de la pensée. Ainsi, les enseignants doivent considérer le processus d'apprentissage dans la dynamique de son transfert : dans un premier temps, par le traitement de l'information, sa transformation en connaissances et sa construction personnelle des savoirs (constructivisme Piagétien) ; dans un deuxième temps, en terme de co-construction des savoirs dans un contexte social d'interaction et de coopération (socioconstructivisme, Vigotsky).

Les apprentissages ont d'autant plus de sens qu'ils sont intégrés dans une réalité sociale que l'élève «comprend» (résolution de problèmes, projet, recherche...).

Ainsi, Ropé et Tanguy (1994) expliquent que les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations complexes. Ils nous donnent alors l'exemple d'étudiants de médecine, apprenant en étant confrontés à une situation problème et ayant renoncé aux cours ex cathedra.

Comment faire émerger les compétences ? D'une époque à l'autre, d'une réforme à l'autre du système éducatif, on est toujours confronté au même problème qui dépasse la simple terminologie : Comment faire pour que l'élève soit capable finalement, de mobiliser les acquis scolaires (en dehors de l'école), dans des situations diverses, complexes et souvent imprévisibles ? En fait, c'est se poser la question de l'efficacité du réinvestissement des acquis scolaires.

Parlant de compétences, Perrenoud (1994) pense que le problème se pose surtout dans la pratique. Dans un effort de classification, le service de développement professionnel Canadien montre une difficulté d'appliquer dans les détails les différentes composantes de l'approche par compétences en la différenciant de la pédagogie par objectifs, et qui se résume comme suit :

- L'énoncé de la compétence ou l'objectif général
- L'objectif (éléments de compétences) ou objectifs spécifiques
- Les éléments de contenu (mêmes énoncés)

- Les stratégies d'apprentissage et ce qui caractérise les critères de performance (idem dans les deux cas).

Par conséquent, ne parle t-on pas de compétence seulement pour spécifier un objectif en terme de comportement à observer ?

L'observation de compétences doit elle faire référence aux compétences globales ou spécifiques ?

Quelle conduite à tenir par les enseignants confrontés à d'importants effectifs dans la classe ?

Comment peuvent ils repérer, identifier et évaluer la «compétence» chez chaque apprenant en situation pédagogique ?

Goulet (1995b) considère l'évaluation sommative des compétences comme un «beau problème». A titre d'exemple, le bulletin de notes ou fiche d'évaluation proposé cette année aux élèves du primaire en Algérie comporte les indications suivantes :

- L'élève possède un ensemble de compétences motrices
- Adaptation au milieu scolaire
- Interaction avec l'environnement immédiat etc....

L'enseignant attribue alors une note sans que l'on sache réellement comment il a pu mesurer toutes ces données le long du cursus chez chaque élève.

Si l'on peut admettre «l'estimation» de la compétence par la fréquence d'apparition des conduites à des fins de régulation (évaluation formative), il semble moins évident de comptabiliser la somme des composantes d'une compétence globale.

Plus généralement, la notion de compétence selon Tardif et al., (1995) est réservée à des «savoirs faire» de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Elles peuvent alors se décomposer «en éléments de compétences».

Compétences et enseignement général : Considérant différentes définitions de la notion de compétence, il semble nécessaire de l'envisager dans le cadre d'une situation complexe et de pratique. Or, si son acception est admise pour l'apprentissage d'un métier ou une profession, elle l'est beaucoup moins s'agissant de l'enseignement général et universitaire surtout dans les

formations ne conduisant pas forcément à une profession. Qu'en sera-t-il alors de la formation à vocation culturelle ? Peut être faudrait il considérer la démarche dans un effort de conciliation entre «approche par compétences» et «souci d'une culture générale».

Laliberté (1995), dans une grille qu'il propose nous permet de noter par exemple, l'habileté à communiquer, la formulation **claire** de jugements, la compréhension entre l'individu et son **environnement**, la capacité à comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons, la capacité de réagir aux arts et développer sa **sensibilité** artistique, etc.

Pour conclure, nous dirons la nécessité de prendre conscience des limites du transfert des connaissances scolaires, évaluables peut être dans le long terme, lorsque l'élève est confronté à des situations problèmes complexes.

Par ailleurs, des initiatives d'enseignants chercheurs au prise avec des difficultés scolaires particulières (exemple des ZEP) tendent vers une sorte d'éclectisme des méthodes en fonction de la réalité du terrain (Simon 2000).

Enfin, la dimension fondamentalement humaine de la co-construction des connaissances dans une perspective constructionniste, révèle que chacun se constitue un parcours. A travers ce parcours, on retrouverait la part des acquis scolaires (déterminants par ailleurs) et la part d'un itinéraire d'apprentissages multiples propre à l'élève et qui échappe à la pragmatique et l'organisation du système éducatif de par la variabilité de ses contextes.

.....La connaissance en progression ?

BIBLIOGRAPHIE

Simon F. «Si l'apprendre à apprendre n'était ni un concept définitivement stabilisé, ni un concept mou ?» Les Cahiers Pédagogiques, l'intelligence, ça s'apprend, n°381, 2000.

Laliberté J. «Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements» in Goulet J. Enseigner au collégial, Association

Québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1995.

Tardif J. et al., Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement, in Goulet J. Enseigner au collégial, Association Québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1995.

Tardif J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Les éditions Logiques Montréal, 1997.

Goulet J. Enseigner au collégial, Association Québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1995a.

Goulet J. L'évaluation sommative des compétences, Association Québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1995b.

Perrenoud Ph. La formation des enseignants entre théorie et pratique, l'Harmattan, Paris 1994.

Ropé F. et Tanguy L. Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, l'Harmattan, Paris 1994.

Legros D., Crinon J., Tricot A. Les effets des outils et des systèmes multimédias sur la cognition, l'apprentissage et l'enseignement. Education et formation, numéro spécial (TICE) 2000.

Méirieu P. Apprendre...oui, mais comment, collection Pédagogie, ESF, 1992

Méirieu P. Eduquer, un métier impossible ? ou «Ethique et pédagogie» in Goulet J. Enseigner au collégial, Association Québécoise de pédagogie collégiale, Montréal, 1995.

St Arnaud Connaître par l'action. Les Presses de l'université de Montréal, 1992.

Le Boterf G. L'approche par compétences. Approches selon le PDF. École Québécoise. 2000.

Chiland C. Perspective 2000 : Peut on augurer de l'avenir en tirant les conclusions du passé ? Psychologie et éducation, n° 41, 2000.

