

L'approche par compétences : regard sur quelques années d'expérience

Gérard BONHOURE
Inspecteur Général Education Nationale
Correspondant Académique pour l'académie de Nantes

Voici bien des années que l'approche par compétences est pratiquée, avec une ardeur et selon des modalités variables en fonction des disciplines. Généralisée par le socle commun, étendue à l'évaluation des professeurs, étudiée de près par la conférence des Grandes écoles jusque dans son application aux concours d'entrée, elle gagne du terrain. Comme pour toute pratique qui entre dans une forme de routine, le risque est grand pas de perdre de vue ce qui la justifie ainsi que ses objectifs ? D'autre part, des ilots - parfois des continents... - de non-application et des pesanteurs persistent. Si l'idée est vraiment bonne, pourquoi ces résistances ? Et comment les vaincre ?

Le texte suivant peut se définir comme un essai de mise en miroir des pratiques, de retour aux sources, une recherche de quelques repères simples dans cette réflexion partagée entre les professeurs, les corps d'inspection, les pédagogues au sens le plus large... et finalement les élèves, puisqu'une partie de l'iceberg que représente « l'approche par compétences » leur est rendue visible.



Vous avez dit « compétences » ?

Une définition non réservée au domaine de l'enseignement

On sait combien le terme est polysémique, discuté, confronté à de faux synonymes comme « capacité », « savoir-faire » et bien d'autres.

Prenons quelques définitions hors du domaine de l'éducation nationale pour tenter de bénéficier d'un regard dégagé des expertises qui lui sont spécifiques :

- « *Habilité reconnue dans certaines matières et qui donne le droit de décider* » (Littré).

- « *Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières* » (Le Petit Robert).

Ces deux définitions ont en commun de souligner que :

- la base de la compétence est un acquis savoir (connaissance) ou savoir-faire (habileté) qui cependant limite le champ d'exercice de cette compétence (« en certaines matières ») ;
- cet acquis est source de légitimité (« donne le droit ») pour parler, décider, agir ;
- cet acquis est « reconnu » : ceci renvoie à l'idée de la nécessité d'une évaluation, voire d'une validation, formelle ou informelle, qui permette de partager cette reconnaissance.

Une définition opérationnelle en gestion de ressources humaines

Si l'on adresse le domaine de la « *gestion des ressources humaines* », particulièrement intéressé par celui des compétences, il est possible de lire :

« Compétence est un mot ancien qui signifie, dans son acception première, attributions et pouvoirs qui sont officiellement reconnus à une autorité publique. Par extension, la compétence est une connaissance approfondie, un savoir-faire reconnu qui confère le droit de juger, d'intervenir dans tel ou tel domaine : le domaine de compétences. Dans le langage commun quelqu'un est compétent quand, sur le plan professionnel, on peut lui faire confiance, que l'on peut se fier à son jugement, à ses avis, qu'on peut le laisser agir. Avec d'autres mots, il est dit à peu près la même chose lorsque l'on déclare que quelqu'un connaît bien son métier, qu'il est un bon « professionnel ». (Séminaire management et gestion des ressources humaines – une intervention sur « la notion de compétences et ses usages en gestion de ressources humaines » Patrick Gilbert, professeur des universités, IAE, université Paris)

<http://eduscol.education.fr/cid46097/la-notion-de-compétences-et-ses-usages-en-gestion-des-ressources-humaines.html>

Une définition consensuelle compatible avec la notion de « compétence » utilisée dans l'Ecole

Il est à noter donc, aucune différence fondamentale entre cette approche et les définitions précédentes. La référence à l'action («... *qu'on peut le laisser agir* ») introduit l'idée d'autonomie, centrale dans le domaine éducatif. Il est possible d'embaucher une personne et de lui laisser sa marge d'action, dans son domaine de compétence attesté par une reconnaissance partagée.

La définition suivante, proposée par Michel Serres et Michel Authier, renvoie très directement à l'approche du socle commun avec ses trois rubriques de savoir (contenus), savoir faire (capacités), savoir être (attitude...). « *Combinaison des connaissances, des savoir-faire, des expériences et des comportements s'exerçant dans un contexte précis* » (Michel Serres – Michel Authier)

L'aspect opérationnel est plus particulièrement souligné dans les deux approches suivantes, ainsi que la « transférabilité » de la compétence : "*la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée*". ... le tout pouvant s'appliquer à une « tâche complexe ». "*La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés*".

La définition de la « compétence » apparaît donc assez consensuelle et tout à fait compatible avec l'utilisation qui en est faite dans l'éducation nationale.

Par delà ce consensus robuste, quelles peuvent être les raisons de s'acharner à penser aujourd'hui l'enseignement en termes de compétence ? Pourquoi tant d'insistance à le faire ?

Si cette insistance est justifiée, pourquoi la mise en œuvre se heurte-t-elle à autant de résistances, ainsi qu'en attestent les difficultés rencontrées en 2011 pour la première validation obligatoire des compétences du socle ?

Sur la base d'obstacles identifiés, que faire pour se former, que ce soit pour un nouveau professeur ou un professeur chevronné, pour développer une pratique fluide, réaliste et consciente ?



Pourquoi tant d'insistance pour promouvoir une approche par compétences ?

Pratiquer en conscience, c'est d'abord comprendre le sens de son action et le mettre en œuvre en s'attachant plus au sens qu'à la lettre de la demande. Alors, pratiquer une « approche par compétences », est-ce vraiment justifié ? Quelles raisons trouver pour faire preuve d'autant d'insistance ?

Pour faire comme tout le monde ?

Si céder à une mode constitue le pire des arguments, force est de reconnaître que le contexte est porteur. Cette philosophie générale se retrouve depuis bien longtemps dans les référentiels professionnels, dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE).

« Faire comme tout le monde » ne correspond donc pas à une attitude « moutonnaire » mais conduit en fait à se donner un véritable outil de partage entre mondes différents, l'École, l'université, l'entreprise par exemple.

Travailler par compétences amène fondamentalement à utiliser des outils partageables à l'externe, références communes de la reconnaissance des formations et de leur validation.

L'autonomie de l'élève au cœur de la compétence

L'idée même qu'une compétence est conçue pour être appliquée dans des contextes différents conduit rapidement à celle d'autonomie. Celui qui l'a acquise en possède le mode d'emploi, peut décider de l'appliquer à une situation différente de la situation d'apprentissage, sans référer à d'autres que lui-même... agir et réussir ! L'approche est résolument positive, constructive.

L'autonomie de l'élève est ainsi au cœur même de cette approche, avec tout ce qui l'accompagne; elle détermine des aspects pédagogiques (pratique réflexive et autoévaluation, dimension métacognitive); globalement, cette approche embrasse le développement de la personne (aptitude à distancier, responsabilité dans l'action, confiance en soi qu'apporte la sensation de savoir faire confortée par le succès de la réalisation).

Une approche globale, concrète, pratique... de la complexité

L'approche globale, synthétique par compétences se construit aux antipodes de ce que seraient des empilements d'acquis juxtaposés destinés à traiter chacun d'une seule situation : c'est ce qui fait sa force pratique. Les outils construits permettent aussi une considérable économie pour l'utilisateur par ce qu'ils sont multifonctionnels.

Trois conditions sont définies dans le texte introductif aux évaluations PISA sous le sceau de l'OCDE (<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> *La définition et la sélection des compétences clé*) :

Des compétences doivent être « valorisées » : elles doivent servir à quelque chose, l'objectif est pratique, concret, réaliste ;

Les compétences doivent s'appliquer à un vaste éventail de contextes (privé, professionnel, public) elles concernent donc la personne dans sa globalité ;

Des compétences ne sont pas cloisonnées dans un secteur d'activité : elles sont transversales.

Ainsi conceptualisé, l'intérêt est certain dans le domaine de l'enseignement : construire l'acquisition des compétences ou à les appliquer en s'appuyant parfois sur des situations simples du quotidien (sphère privée...). Il est également clair que cette approche contient en elle les germes d'une formation du citoyen (vie publique) : l'approche par compétences permet non seulement de décroiser les disciplines (transversalité) mais aussi de sortir de l'Ecole !

Les compétences-clé permettent de s'adapter aux exigences du monde actuel

Citons encore l'introduction des tests PISA.

Pourquoi les compétences sont-elles aussi importantes aujourd'hui ?

La mondialisation et la modernisation génèrent un nouvel environnement placé sous le signe de la diversification et de l'interdépendance. Pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement et s'y sentir à l'aise, les individus doivent par exemple maîtriser de nouvelles technologies et dégager du sens de gros volumes d'informations. Ils se trouvent également face à des défis collectifs, notamment concilier la croissance économique et la protection de l'environnement, ou la prospérité et l'équité sociale. Dans ce contexte, les compétences dont les individus ont besoin pour atteindre leurs objectifs sont plus complexes. Il ne leur suffit plus de maîtriser certains savoir-faire bien définis.»

Les ministres de l'Éducation de l'OCDE <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Bien au-delà de la simple mémorisation d'information, l'approche par compétences implique de savoir traiter, comprendre, critiquer l'information et pas seulement la mémoriser en recherchant une illusoire exhaustivité.

Le monde actuel est un monde d'interactions, en évolution rapide, nécessitant avant tout de savoir s'adapter... Construire des compétences participe à former des individus adaptables.

Une approche centrée sur la personne

L'approche par compétences met résolument la personne au centre des objectifs, l'individu et ses relations aux autres. Les compétences appartiennent à celui qui les possède; elles le « qualifient » dans tous les sens du terme.

Pour l'enseignement, l'impact de ce nouveau regard est considérable. Il implique que l'élève soit mis au centre des objectifs, avec sa singularité : la discipline devient un vecteur pour l'amener à construire ses compétences. Le regard du professeur est porté sur l'élève, la discipline est l'outil. Aucune discipline ne détient d'exclusivité dans la construction d'une compétence, par définition même. Une seule discipline ne permet pas non plus de construire toutes les compétences. Le partage est obligatoire, la transversalité s'impose par la logique, mise au service de l'élève.

En passant du cours de mathématiques à celui de lettre ou d'histoire, il reste fondamentalement le même, dans une continuité de sens même si le support change.

Cette continuité se justifie bien sûr aussi verticalement, dans l'articulation entre l'école-collège, collège-lycée, lycée-université, jusqu'au monde du travail.

Cette démarche implique aussi que le professeur sache se décentrer par rapport à sa discipline. « Couvrir le programme » n'est pas un devoir vis-à-vis de la discipline, mais recouvre l'engagement qu'il prend de faire acquérir par chaque élève des compétences que le programme définit, sur les savoir faire et les savoir-être autant que sur les contenus.

L'approche centrée sur la personne mène également très directement à l'idée de « personnalisation ».

Concrètement, cette réflexion impose un partage entre les enseignants : le socle commun, tel qu'il est défini, crée un contexte qui doit amener à plus faire travailler les professeurs ensemble, susciter les échanges sur la formation et sur les évaluations. La réforme du lycée doit également y conduire, en particulier autour de l'accompagnement personnalisé. L'ensemble des professeurs se trouve amené à réfléchir :

- pour tous les élèves, à une sorte de « programmation » partagée de l'acquisition des compétences;
- pour chaque élève, à la prise en compte des différences.

L'évaluation : un maillon crucial

Dans ce processus, l'évaluation permet de prendre des repères collectifs et individuels, partageables entre disciplines, tant pour concevoir une sorte de « programme de travail » qu'au moment de dresser des bilans, pour la classe comme pour chaque élève, par exemple lors des conseils de classe.

Présentée ainsi, la tâche peut sembler absolument insurmontable au regard du nombre de classes et d'élèves dans lesquels un enseignant doit intervenir. Il n'est, bien entendu pas question de travailler avec une ambition d'exhaustivité. Mais il suffit de constater que pour l'essentiel, tout « se passe bien » pour un grand nombre d'élèves. Point n'est besoin de passer des heures à détailler des programmations pointillistes, segmentées à l'excès. Un des intérêts de l'évaluation est qu'elle permet d'identifier des difficultés, des obstacles : telle compétence « ne passe pas » avec telle ou telle classe, ou bien pour tel ou tel élève. Des objectifs sont alors à définir avec beaucoup plus de précision et limités, pour permettre de traiter des difficultés bien identifiées, ce qui rend de fait, l'adaptation aux particularités des groupes ou des élèves, réalisable.

Enfin, en termes de « développement personnel », l'évaluation par compétences est d'abord une « évaluation en positif » : est évalué ce que l'élève a acquis ; chacun peut ainsi observer ses progrès, dans une démarche encourageante et qui permet de donner confiance. À l'exigence de perfection qui aboutit encore souvent à « pénaliser les manques ou les erreurs », approche désespérante qui amène l'élève à penser que tel Sisyphe, « il n'y arrivera jamais », se substitue un regard qui entérine les succès. Le principe de « faillibilité » qui fait qu'un échec dans une situation donnée n'amène pas à remettre en cause l'état d'acquisition d'une compétence est important : la « panne » est tolérée, le droit à l'erreur reconnu ! Exit la culpabilisation.

L'évaluation des compétences se détache de la logique de notation actuelle et de sa large part d'arbitraire : un 6 ou un 14 n'a pas le même sens selon les établissements, les classes, les professeurs ! Dans cette démarche, le professeur accepte d'abandonner toute position dominante, fondée sur 20 de la perfection qui est souvent réservée au « maître »... ou représente l'idéal du succès dans la discipline et non celui de l'élève. Mais cet abandon est salutaire car il adoucit le regard

et fonde le processus d'enseignement sur la confiance et la reconnaissance, plutôt que sur l'exigence abstraite et la sanction.

L'évaluation n'est plus un outil de pouvoir mais un support partagé aussi entre le professeur et ses élèves dans un diagnostic à deux effets :

- pour le professeur, un diagnostic de « l'état de la classe » et d'identification des élèves en difficulté ou au contraire en « succès total » permettant donc d'infléchir et d'adapter son enseignement;
- pour l'élève, un outil d'auto-évaluation voire d'auto-appréciation.

La procédure de « validation », qui a certainement trop confisqué d'énergie en 2010 pour traiter des livrets personnels de compétence des élèves de troisième des collèges, peut accompagner l'évaluation, s'étaler dans le temps de façon beaucoup moins pressante.

L'approche par compétences : un outil de développement durable !

Si l'on suit l'OCDE, en passant à la dimension collective, l'approche par compétences devient un outil du développement et bien sûr, de développement durable :

« Le développement durable et la cohésion sociale dépendent fondamentalement des compétences de toute la population – « compétences » s'entend ici comme un ensemble de connaissances, de savoirs, de dispositions et de valeurs. »

Présente à tous les niveaux de l'école élémentaire aux CPGE, institutionnalisée dans les programmes depuis 2005 avec le socle, l'approche par compétences est bien loin d'être intégrée « en routine » dans les enseignements, alors même que l'insistance que manifeste l'institution apparaît clairement justifiée.

Mais alors, pourquoi suscite-t-elle autant de résistance ?



Pourquoi tant de résistance vis-à-vis des « compétences » ... et comment les vaincre ?

La validation du socle a révélé, dans un nombre important de collège des difficultés de mise en œuvre. En lycée, à côté des dispositifs, comme l'évaluation des capacités expérimentales en sciences, elle reste largement ignorée, tant le rituel des épreuves du bac et la notation, déterminante pour les affectations, occupent le paysage.

De plus, toutes les disciplines n'ont pas le même vécu dans ce domaine.

Quelles peuvent être les causes de cette résistance ? Plusieurs facteurs peuvent s'exercer auprès des professeurs pour ralentir la généralisation du concept. Comment les dépasser ?

Ne pas se battre sur les mots pour mieux percevoir le sens

Des querelles de spécialistes sur le sens des mots capacités, compétences etc..., la polysémie du mot compétence, peuvent faire penser qu'il s'agit là d'une affaire de « didacticiens » ou de spécialistes, sans intérêt sur le terrain de la classe.

La succession de différentes présentations, avec chacune leur vocabulaire malgré une logique unique dans les intentions, fait percevoir, comme une succession de modes, ce qui est pourtant une évolution profonde de la réflexion !

Pourtant, quelques formulations simples (comme le triptyque savoir/savoir-faire/savoir-être ou l'assemblage [I Ra Re Co] *s'Informer, Raisonner, Réaliser, Communiquer*) fournissent des repères simples, mais dont la complexification et la sophistication excessive masque l'intérêt. En particulier, les supports associés à la mise en œuvre du suivi des acquis prennent parfois la forme de véritables « usines à gaz », avec un abominable saucissonnage des items, une confusion entre formation et évaluation.

Le sens profond de ces évolutions, leur intérêt se retrouve masqué par des outils massifs, amenant les professeurs à dépenser plus d'énergie à comprendre l'outil plutôt que les intentions.

Faire au plus simple en s'attachant au sens ...

Il importe certainement de se recentrer sur les véritables objectifs du travail par compétences et de ses intérêts pour construire ses pratiques pédagogiques, avant de se laisser submerger par les textes et les outils, penser d'abord des outils simples, se les approprier et avancer en conscience plutôt que par obéissance, bref, exercer d'abord son libre arbitre, son jugement expert de professeur.

Bousculer le poids des habitudes

Évaluer les compétences de l'élève et pas seulement ses « performances disciplinaires » implique, pour des professeurs chevronnés, de bousculer parfois un peu les habitudes et pour les nouveaux professeurs de sortir des modèles et des représentations construits autour de ce qu'ils ont vécu comme élèves.

Difficile également de sortir de la note, qui constitue encore une attente des parents, à laquelle souscrivent sans difficulté nombre de professeurs; quant aux élèves, les notes appartiennent à leur quotidien. La coexistence avec une notation traditionnelle, le maintien en parallèle du brevet des collèges, contribue à entretenir l'ambiguïté et à faire percevoir le LPC comme se surajoutant à l'évaluation traditionnelle. Le poids des notes, dans l'affectation post troisième, comme dans tous les processus d'affectation jusqu'au post-bac renforce cette sensation et maintient artificiellement la suprématie de la note dans la pédagogie.

Évoluer dans les représentations, sortir de « la note » pour entrer dans « les compétences »

Il est vrai que cela est difficile. Mais est-il possible de réussir dans cette voie sans que n'évolue la représentation des professeurs, des parents, des élèves... Malgré les ambiguïtés entretenues par le contexte, il faut probablement apprendre à « sortir de la note » en même temps qu'il faille « entrer dans les compétences », et bousculer ainsi des générations entières d'habitudes.

Pratiquer plus la transversalité

Le décloisonnement des disciplines et le partage, le travail en équipes qu'implique l'approche par compétences ne sont pas encore rentrés dans les « routines » de fonctionnement de l'école.

De plus, le temps à consacrer à cette forme de concertation est considéré comme un surcroît de travail, non prévu dans les horaires (l'obstacle du décret de 50 !); sa non prise en compte sert fréquemment de justification.

Certes, il ne faut pas nier que tout cela prend du temps. Mais il y a des contreparties positives, pour les élèves tout d'abord, et même pour le professeur. Consommation de temps... ou investissement ?

D'autre part, avec la pratique, les échanges entre disciplines deviennent progressivement moins consommateurs.

Investir dans le travail en équipe et la transversalité

La transversalité peut et doit déboucher sur un gain de temps et une augmentation d'efficacité. La « surconsommation » initiale qu'elle implique ne relève-t-elle pas de « l'investissement » ?

Rééquilibrer le regard entre formation, évaluation et validation

L'évaluation, puis la validation, sont probablement trop mis au centre de la communication en particulier sur le socle commun, alors que l'approche par compétence concerne d'abord la formation. L'obligation de valider les compétences des élèves en fin de troisième a créé un électrochoc dans un certain nombre de collèges qui a fixé le regard sur cet aspect de l'approche par compétences. Il est certain que rentrer dans la problématique des compétences par ce processus de validation a toutes les chances d'être vécu comme lourd, contraignant et artificiel.

La continuité, la répartition de la réflexion et de la charge de travail spécifique lié à cette validation sont des conditions essentielles de l'efficacité et de l'acceptabilité de la démarche.

Conclusion

Le changement de paradigme que le socle commun a introduit en mettant les compétences au cœur de l'Ecole ne relève certainement pas d'un effet de mode, mais bien un élément clé du nouveau « contrat entre l'Ecole et la Nation ». Tout en mettant le développement de la personne au centre des objectifs, l'approche par compétences constitue une formidable machine à lutter contre l'échec par la valorisation des acquis de chacun. Investir dans une réflexion sur « les compétences », mettre en œuvre le produit de cette réflexion, c'est prendre le pari qu'une école exigeante, ambitieuse pour ses élèves, peut d'abord être une « école de la confiance ».