HAL
open science

De la méconnaissance du concept de compétence

Benoît Escrig

To cite this version:

Benoît Escrig. De la méconnaissance du concept de compétence. 10ème Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES 2019), ENSTA Bretagne; IMT-Atlantique; UBO : Université de Bretagne Occidentale, Jun 2019, Brest, France. hal-02290509

HAL Id: hal-02290509

https://hal.science/hal-02290509

Submitted on 17 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

De la méconnaissance du concept de compétence

BENOIT ESCRIG

Toulouse INP, 6 allée Emile Monso Toulouse, 31000 Toulouse, escrig@enseeiht.fr

TYPE DE SOUMISSION

Point de vue

RESUME

La rapidité avec laquelle certaines formations « passent aux compétences », de même que la formulation de certaines compétences dans des référentiels produits par des instances d'accréditation, nous portent à croire que le concept même de compétence est parfois méconnu des acteurs engagés dans ces actions. Notre objectif est ici d'analyser une des définitions de la compétence les plus mobilisées dans le contexte de l'enseignement supérieur, celle de Jacques Tardif, pour expliciter l'impact structurant que cette définition peut avoir sur un projet de développement curriculaire et pour expliciter le caractère transformant que cette définition peut avoir sur les pratiques professionnelles enseignantes.

SUMMARY

In the context of higher education curriculum development (HECD), we observed that some competency-based approaches were implemented quite rapidly. In another context, we observed that some competencies in the competency frameworks provided by some accreditation institutions actually are not competencies. This seems to reveal a lack of knowledge about the concept of competency. In this paper, we spell out a well-known definition of the competency, the one from Jacques Tardif, and we explain its impact on competency-based approaches in HECD and on teaching practices.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Compétence ; approche par compétences ; transformation pédagogique

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Competency ; competency-based approach ; transformations in teaching

1. Introduction

Les journées d'études de l'enseignement supérieur comme les JIPES (Journées nationales de l'Innovation Pédagogique dans l'Enseignement Supérieur), les JAPES (Journées de l'Accompagnement Pédagogique des Enseignants du Supérieur) ou les journées de regroupement national du réseau RéNAPS'up (Réseau National des Approches Programmes et Compétences du Supérieur) sont des moments privilégiés d'échanges entre les acteurs

impliqués dans des projets d'approches par compétences (APC). Gouvernance, enseignants, étudiants, conseillers et ingénieurs pédagogiques s'y croisent pour partager leurs questions et leurs expériences de mise en œuvre de tels projets. En la matière, force est de constater que tous les établissements ne s'engagent pas dans l'APC avec la même efficacité apparente. Là où certains mettent un an par année de formation pour monter un projet d'APC, d'autres déclarent avoir fait passer, en deux ans, plusieurs dizaines de diplômes à l'APC. D'autres encore envisagent de passer aux compétences d'ici leur prochaine accréditation, soit dans un laps de temps de quelques mois. S'agit-il vraiment d'une question d'efficacité ? Toutes ces équipes mènent-elles à bien le même projet d'APC ? Quelles différences peut-il y avoir entre ces différentes mises en œuvre ?

Dans un autre registre, certaines compétences présentes dans les référentiels de compétences (RC) questionnent. Par exemple, dans le RC des mentions de licence (MESRI, 2015), dans la rubrique « compétences préprofessionnelles », nous trouvons des compétences comme « travailler en équipe autant qu'en autonomie et responsabilité au service d'un projet », « se mettre en recul d'une situation, s'auto évaluer et se remettre en question pour apprendre ». La première compétence, quoique répandue dans les RC, dit finalement assez peu de ce qui est réellement attendu de la part de l'étudiant. S'agit-il de développer des capacités organisationnelles comme la gestion de projet, ou bien des capacités relationnelles comme l'écoute active ? Dans la deuxième compétence, même si « se mettre en recul d'une situation » évoque le droit de retrait, il est ici question de réflexivité. Or, chez beaucoup d'auteurs (Chauvigné et Coulet, 2010 ; Le Boterf, 2015 ; Perrenoud 2001), la réflexivité n'est pas une compétence en soi ; c'est une partie intégrante de la compétence. Pourquoi alors isoler la réflexivité dans une seule compétence ? Dans les programmes pédagogiques nationaux des IUT (Instituts Universitaires de Technologie), le concept de compétence a été remplacé par celui d'activité (MESRI, 2017), les activités prenant appui sur des compétences. Les projets d'APC restent-ils centrés sur les compétences ou sont-ils alors déclinés en APA (Approche Par Activités) ? Enfin, dans les recommandations édictées par la CTI (Commission des Titres d'Ingénieurs) à destination des écoles d'ingénieurs, certaines formulations questionnent (CTI, 2016). Le « référentiel de base de compétences » est constitué de quatorze acquis d'apprentissage comportant à la fois des connaissances, des aptitudes, et des compétences ; et, dans le premier bloc d'acquis, nous trouvons des acquis comme « la connaissance et la compréhension d'un large champ de sciences fondamentales et la capacité d'analyse et de synthèse qui leur est associée » et « l'aptitude à mobiliser les ressources d'un champ

scientifique et technique spécifique ». Ces formulations nous questionnent car nous y voyons des paraphrases de la définition de la compétence produite par Tardif : la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation de et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006).

Les observations que nous venons de présenter nous incitent à penser que le concept de compétence est parfois méconnu par certains acteurs de l'enseignement supérieur. Plus exactement, et ce sera notre angle d'attaque dans cet article, nous posons l'hypothèse que les définitions même des compétences sont méconnues au sens qu'elles ne sont pas reconnues à leur juste valeur par certains acteurs de l'enseignement supérieur, comme s'ils considéraient ces définitions comme des formulations élégantes d'un concept déjà maîtrisé. Or, méconnaître le concept de compétence, méconnaître les définitions qui en sont données, n'est pas sans effet car c'est alors possiblement méconnaître aussi le caractère structurant de ce concept dans un projet de développement curriculaire comme l'APC et c'est aussi méconnaître le caractère transformant du concept dans les pratiques professionnelles enseignantes. Ces définitions, celle de Tardif ou de Coulet par exemple, porte des intentions, des conceptions de la relation enseignement-apprentissage qui ont structuré elles-mêmes ces définitions.

Notre objectif, dans cet article, est ainsi de montrer ce qu'il y a derrière une définition de la compétence, de révéler ce qu'elle porte comme perspective éducative, de montrer en quoi elle impacte la façon de concevoir les formations, la façon d'enseigner et la façon d'apprendre. Nous avons choisi ici la définition de Tardif ; premièrement, parce que c'est une des définitions les plus mobilisées, à l'heure actuelle, dans les projets d'APC mais aussi parce que Jacques Tardif a eu l'occasion d'expliciter les principes qui sous-tendaient sa définition, tant sur le plan de l'apprentissage des étudiants que le plan du développement curriculaire (Tardif, 2016). Dans un premier temps, nous présenterons ce que Tardif retient des théories de l'apprentissage pour concevoir une APC. Dans un second temps, nous présenterons quels sont les impacts de telles théories dans un projet d'APC.

2. Les théories de l'apprentissage sous-tendant la définition de Tardif

Passer à côté du fait que Jacques Tardif est un cognitiviste, c'est passer à côté d'un pan essentiel de l'APC selon Tardif. Nous n'allons pas présenter ici le cognitivisme mais nous allons présenter des marqueurs de cette théorie de l'apprentissage, tels qu'ils sont présentés par l'auteur lui-même.

2.1. L'apprentissage est un changement permanent

« Si un étudiant vous dit qu'il a oublié, c'est qu'il n'a pas appris » (Tardif, 2016). Pour Tardif, l'apprentissage est un changement permanent, au sens de définitif. Voilà donc de quoi inspirer la relation enseignement-apprentissage. Nous avions déjà Michel Saint-Onge et son « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? » (Saint-Onge, 2014) ; ici, l'intention est encore plus ambitieuse : enseigner de façon à ce que ça ne soit pas oublié. S'inspirer de Tardif pour un projet d'APC, c'est placer la qualité de l'apprentissage des étudiants comme objectif premier du projet. Un auteur inspire Tardif dans cette vision de l'apprentissage, c'est Chomsky et ses travaux sur le développement du langage chez l'enfant (Chomsky, 1965). Dans cet apprentissage, il y a des jalons fondamentaux qui, une fois franchis, le sont pour toujours. Ces apprentissages ne pourront être désappris. Beaucoup d'auteurs attribuent d'ailleurs à Chomsky le concept même de compétence. Tardif s'en inspire pour développer son concept d'apprentissage critique. Tardif cherche à décomposer la compétence et ses jalons en apprentissages clés qui, une fois acquis, agissent comme le clapet d'un engrenage. Il n'y a pas de marche arrière.

Ce premier point est important car il questionne déjà grandement les pratiques enseignantes. A l'heure où la pédagogie active peine encore à pousser les portes de l'enseignement supérieur français, combien sont-ils à enseigner pour que les étudiants apprennent et, parmi eux, combien sont-ils à enseigner pour que cet apprentissage soit permanent ?

2.2. On doit distinguer l'apprentissage en surface versus l'apprentissage en profondeur

Suivant ce que font les étudiants pour apprendre, nous pouvons déterminer s'ils apprennent en surface ou en profondeur. Dans l'apprentissage en surface, l'intention des étudiants est de satisfaire aux exigences de la tâche ; dans l'apprentissage en profondeur, l'intention est de comprendre. Les étudiants apprennent en profondeur lorsqu'ils se lancent dans les activités suivantes (Romano, 1991) :

- Se centrer sur la signification et la structure globale ;
- Distinguer les idées nouvelles de ses connaissances antérieures et faire des relations entre elles ;
- Relier les concepts à son expérience personnelle ;
- Distinguer les preuves et les arguments et établir un rapport entre les deux ;
- Organiser et structurer le contenu ;

- Considérer la tâche comme quelque chose qui permet de se développer.

Ce qui questionne ici c'est moins ce que les étudiants font que ce que les enseignants font pour accompagner les activités des étudiants. C'est en ce sens que nous sommes ici en présence d'une opportunité majeure de transformation pédagogique : passer d'une pédagogie magistro-centrée, centrée sur la transmission de contenus pour migrer vers une pédagogie pédo-centrée, centrée sur l'accompagnement des apprentissages.

2.3. L'apprentissage est fortement ancré dans des réalités concrètes

Pour Tardif, l'ancrage d'un apprentissage passe par le transfert d'apprentissage (Tardif, 1997). Il n'y a pas d'apprentissage sans activités de recontextualisation durant lesquelles il est demandé aux étudiants d'imaginer des situations authentiques au cours desquelles ils mobilisent les apprentissages qu'ils viennent d'acquérir. Pour être efficiente, cette pratique doit être enseignée aux étudiants : « il n'y a pas d'apprentissage sans transfert et il n'y a pas de transfert sans apprentissage du transfert » (Merieu, 1996).

2.4. L'apprentissage est la résultante d'un traitement actif de l'information

Nous sommes ici au cœur du cognitivisme porté par Tardif : l'apprentissage résulte d'un traitement actif de l'information. Cette théorie questionne la relation enseignant-apprenant beaucoup plus qu'il n'y paraît. En effet, il ne suffit pas de placer les étudiants dans une situation où ils traitent de l'information pour qu'ils apprennent, que ce soit lors de travaux dirigés, de travaux pratiques et autres mises en situation. Pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le traitement de l'information soit accompagné, suivi et validé par l'enseignant. « Mettre en situation », ce n'est pas « former à ». Ce n'est pas parce que quelqu'un est jeté à l'eau, qu'il va apprendre à nager. Ici aussi, nous sommes en présence d'un levier majeur de transformation pédagogique.

2.5. L'apprentissage s'inscrit dans un prolongement de connaissances antérieures (un parcours)

Ici, il ne s'agit plus de cognitivisme mais de constructivisme (Piaget, 1964). L'apprentissage ne résulte pas seulement d'un traitement de l'information mais également d'une reconstruction de connaissances antérieures, par assimilation et par accommodation. L'enseignant n'imprime donc pas ses savoirs sur les étudiants comme s'ils s'agissaient de pages blanches. Les savoirs transmis sont traités à partir d'un matériel déjà existant. Encore une fois, c'est la posture de

l'enseignant qui est ici en question : il s'agit de passer de la transmission de savoirs à l'accompagnement de l'apprentissage.

2.6. L'apprentissage nécessite une organisation systématique des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être

L'APC selon Tardif propose de placer les étudiants dans des situations où ils vont devoir organiser de façon cohérente et pertinente des savoirs. Il ne s'agit pas seulement de placer les étudiants devant des cas pratiques d'une seule discipline mais de leur faire résoudre des problèmes pluridisciplinaires. Par exemple, il ne s'agit pas seulement de savoir programmer, mais de savoir développer une application pour téléphones mobiles. En ce sens, cette approche est en rupture avec une vision morcelée des apprentissages véhiculée par les pédagogies par contenus et préconise des activités d'intégration tout au long de la formation.

2.7. L'apprentissage en profondeur nécessite une explicitation de ce que l'on sait maintenant et que l'on ignorait avant (réflexion)

Nous abordons ici la question de la réflexivité (Schön, 1983). La réflexivité peut être vue comme la capacité à réfléchir non plus dans l'action mais sur l'action, comme la capacité d'évaluer et d'ajuster son agir (Leplat, 2006), comme la capacité à s'ajuster et à ajuster sa façon de s'ajuster (Vermersch, 1994). Tous les auteurs mobilisent la réflexivité dès qu'il s'agit de compétences. Pour eux, pas d'apprentissage sans conscience de son apprentissage, pas d'apprentissage si l'on ne sait pas que l'on sait. C'est dépasser le désir de réussite pour celui de comprendre et d'apprendre, de ses échecs comme de ses succès. C'est un des motifs de la mise en place du portfolio. Outre le rôle de CV étendu, le portfolio représente un moyen de médiation pertinent entre l'enseignant et l'apprenant pour évaluer cette capacité réflexive. Cette capacité ne doit pas être considérée comme une capacité transversale à laquelle les étudiants seraient formés en dehors de tout contexte et qui, une fois validée « hors sol », pourrait être mobilisée partout et tout le temps. La réflexivité est une dimension intégrée de la compétence et l'étudiant doit apporter la preuve de sa réflexivité pour toutes ses compétences comme un signe supplémentaire de la qualité de son apprentissage.

3. Les implications de la définition au niveau de la formation

Après avoir passé en revue ce que la définition de la compétence incluait comme concepts liés à l'apprentissage, nous passons à présent en revue les implications que la définition a sur la formation (Tardif, 2016).

3.1. La formation doit être significativement inscrite dans une logique de parcours

Nous illustrons la notion de parcours (*curriculum* au sens premier du terme) avec un exemple : une formation de trois années en électronique où il s'agit, en fin de formation, de concevoir des systèmes électroniques. Dans une approche orientée contenus, la première année est consacrée à l'enseignement des composants, la deuxième à l'enseignement des circuits (en tant qu'assemblages de composants), la troisième à l'enseignement des systèmes (en tant qu'assemblages de circuits). Dans une APC, les étudiants conçoivent des systèmes électroniques dès la fin de leur première année. Le parcours réside dans la complexité croissante de l'activité « concevoir un système électronique » au fil des ans : complexité croissante des systèmes à concevoir, prescription de moins en moins explicite sur les étapes de conception, prise en compte progressive de dimensions autres que la dimension technique : dimension économique, managériale ou environnementale. L'impact de l'APC est ici considérable. Elle nous fait quitter une vision taylorienne de la conception des formations (Tyler, 1949), où l'apprentissage d'une tâche complexe est morcelé en apprentissages élémentaires de tâches plus simples, la combinaison de tous les apprentissages n'étant abordée qu'en toute fin de formation.

3.2. La formation doit placer l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage

Cette expression est souvent interprétée comme l'intention de se préoccuper de la réussite de l'étudiant, de son avenir, de son bien-être. Ce sont certes des objectifs louables mais cette expression signifie ici que la question principale dans l'APC est de savoir comment un savoir va être appris plutôt que de savoir comment il va être enseigné. L'APC pose la question de l'apprentissage avant de poser celle de l'enseignement.

3.3. La formation doit confronter l'étudiant à la complexité des problématiques ou des situations dans l'ensemble de son parcours

Nous retrouvons cette logique de parcours évoquée plus haut avec l'idée que, dès le début de la formation, les étudiants sont placés devant des tâches réelles, authentiques, similaires à celles qu'ils devront traiter en fin de formation. Dans ce contexte, la notion de complexité est parfois, elle aussi, mal interprétée. En effet, la complexité est ici davantage liée à la situation qu'à la réalisation d'un calcul, d'un geste ou d'une opération.

3.4. La formation doit contraindre l'étudiant à établir régulièrement des liens synergiques et complémentaires entre compétences et connaissances

La compétence s'exprime dans la capacité à mobiliser des théories pour servir des tâches à mener à bien. En s'inspirant de la théorie anthropologique du didactique de Chevalard (1998), nous dirons que les programmes actuels sont souvent inspirés de pédagogies centrées sur les contenus et privilégient un chemin qui part des théories pour aller vers les tâches. L'APC propose un chemin inverse : partir des tâches pour remonter aux théories. Perrenoud (1999) justifie ainsi le recours à au transfert et à la mobilisation : « il est de moins en moins défendable de considérer le transfert ou la mobilisation comme le faîte de l'édifice, selon un schéma classique : on accumule des connaissances d'abord et on se préoccupe ensuite de les utiliser. Il y a de fortes raisons de penser que cette façon de voir est doublement élitiste : (i) elle privilégie ceux qui atteindront effectivement le bout du chemin ; les autres sont comme des maisons inachevées, parce que le temps a manqué pour réaliser l'ensemble du plan ; (ii) elle privilégie ceux qui sont capables d'assimiler des connaissances sans savoir à quoi elles servent ».

3.5. La formation doit obliger l'étudiant à réfléchir dans le cours de l'action et à partir de l'action

Encore une fois, une attention particulière est portée sur la pratique réflexive. Tardif nous invite ici à concevoir des dispositifs pédagogiques au cours desquels les étudiants apprennent à produire un feedback sur leur activité (Schön, 1983). Il ne s'agit pas ici d'auto-évaluation au sens où il est demandé aux étudiants de savoir évaluer la note qu'ils vont avoir. Il s'agit davantage de former les étudiants à évaluer leurs pratiques. A quelles références ces partiques sont-elles comparées ? Qu'est-ce qui va être régulé dans ce processus ? Les techniques (première boucle de Schön) ou bien les connaissances sous-tendant les techniques (deuxième boucle de Schön) ? Les enseignants abordent-ils la façon d'ajuster ces connaissances et ces techniques ? L'intention est bien présente chez les enseignants car il s'agit là du fameux « apprendre à apprendre ». Dans les faits, nous questionnons dans quelle mesure cet « apprendre à apprendre » fait réellement l'objet de formation et d'évaluation.

3.6. La formation doit imposer à l'étudiant d'expliciter les apprentissages assurant la progression dans son parcours

Nous sommes toujours ici dans l'apprentissage de la réflexivité. Dans la section précédente, le focus portait sur l'action. Ici, l'effort de décentration qui est demandé aux étudiants porte sur leurs apprentissages, pour leur faire faire des liens, construire du sens, ancrer les apprentissages.

4. Conclusion

En ayant observé des formations déclarant être passées en APC en quelques mois, en ayant observé certaines formulations de compétences dans des RC produits par des instances d'accréditation, il nous est apparu intéressant, utile et important de préciser le concept de compétence et d'expliciter quel était l'impact de ce concept dans un projet d'APC et l'impact de ce concept sur les pratiques enseignantes. A travers une définition particulière de la compétence, celle de Jacques Tardif, en commentant les liens que l'auteur fait lui-même entre compétence et apprentissage d'une part, et entre compétence et développement curriculaire d'autre part, nous avons voulu lever le voile sur les implications conséquentes que le concept de compétence pouvait avoir sur la relation enseignement-apprentissage. Il ne nous appartient pas de prescrire telle ou telle méthode pour gérer un projet d'APC ou pour rédiger un RC ; il nous semble cependant que ces deux projets autour des compétences gagneraient en cohérence, en pertinence, en justesse et en complétude si les acteurs responsables de ces projets étaient au fait des principes sous-tendant les définitions des compétences.

Références bibliographiques

Chauvigné, C. et Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?. *Revue française de pédagogie*, *172*, 15-28.

Chevalard, Y. (1998). *Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques : l'approche anthropologique*. Repéré à yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Analyse_des_pratiques_enseignantes.pdf

Chomsky, N (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, USA : The MIT Press.

Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI). (2016). Références et orientations. Repéré à https://www.cti-commission.fr/fonds-documentaire/document/15

Leplat, J. (2006). *La notion de régulation dans l'analyse de l'activité*, Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, *(8)1*, Repéré à http://pistes.revues.org/3101

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, France : Eyrolles.

Merieu, P. (1996). *Frankenstein Pédagogue*. Paris, France : ESF Editions.

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). (2015). Les référentiels de compétences des mentions de licence. Repéré à http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid61532/les-referentiels-de-competences-en-licence.html

Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). (2017). Programmes pédagogiques nationaux du D.U.T. Repéré à www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53575/programmes-pedagogiques-nationaux-d.u.t.html

Perrenoud, P. (1999). *Transférer ou mobiliser ses connaissances ?* Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html

Perrenoud, P. (2001). *Quelques définitions et citations à propos des compétences*. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/tc101/competence_concept.html

Piaget, J. (1964). *Six Etudes de Psychologie*. Genève, Suisse : Editions Gonthier.

Romano, G. (1991). *Etudier … en surface ou en profondeur ?*, Actes du 11ème colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale, Sherbrooke, Québec, Repéré à https://core.ac.uk/download/pdf/52960103.pdf

Saint-Onge, M. (2014). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Montréal, Québec : Chronique Sociale.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, USA: Basic Books.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. 3ème édition. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Québec : Chenelière Education.

Tardif, J. (2016). *L'approche par compétences dans la formation universitaire : du rêve à la réalité, de l'intention initiale aux retombées concrètes pour les étudiants*. Repéré à http://idea.univ-paris-est.fr/fr/seminaire-competences-du-27-juin-2016/document-2740.html

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, USA : The University of Chicago Press.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF Editions.