

Les compétences, enjeux didactiques et éthiques

Alain Pastor, Défi-Langues

1. Se placer du point de vue des compétences signifie qu'on aborde la connaissance humaine sous l'angle de **l'action**. On distingue¹ deux modalités de connaissance : la connaissance *opérative* —résultat de l'action exercée par un sujet dans et sur un milieu— et la connaissance *figurative* —résultat de la perception, de l'imitation ou de la représentation de ce milieu. C'est la seconde modalité que privilégient la plupart des systèmes éducatifs, se référant à une conception réductrice, abstraite et élitiste DES "connaissances". A l'inverse, en reconnaissant la fonction première —quoique non exclusive— des savoirs d'action dans le développement de LA connaissance, l'approche par compétences (APC) tend à inverser cette échelle de valeurs², avec pour conséquences un changement de modèle d'apprentissage et une réécriture des curriculums³ dans un sens potentiellement plus démocratique.
2. Mais des ambiguïtés théoriques et idéologiques brouillent le sens de cette évolution. Dans le monde de l'entreprise, en particulier, s'est imposé un point de vue **empirique**⁴ : on décrit les compétences en décomposant les tâches à partir des comportements observables dans l'activité professionnelle et on en dresse des inventaires dans des référentiels métiers⁵. Alors que, dans la vie quotidienne, les compétences demeurent informelles et implicites⁶, cette démarche descriptive vise à expliciter ce qu'il faut être capable de faire pour accomplir une tâche (profil de poste) et ce qu'un sujet sait faire (bilans ou profils de compétences). La gestion des ressources humaines (GRH) dispose alors d'outils pour rationaliser les activités productives par la mise en correspondance des "missions" avec les "collaborateurs" au profil le mieux approprié. Mais que la GRH soit instrumentalisée par des managers en quête de productivité (gestion par objectifs) et la description devient prescription, instaurant un contrôle généralisé des performances qui, loin de responsabiliser les acteurs socio-économiques, génère des relations humaines hyper hiérarchisées, contre-productives par excès de stress. Or, cette conception empirique, avec ses dérives, se présente comme le seul modèle existant des compétences, y compris dans des secteurs comme l'économie sociale et solidaire ou l'éducation.
3. En effet, impulsées par les institutions éducatives des pays "avancés" et de leurs zones d'influence, se mettent en place des APC de type empirique fondées sur la formulation et l'évaluation des compétences attendues aux différents paliers éducatifs⁷. Si la clarification des objectifs et l'évaluation des acquis sont, bien entendu, nécessaires, ces approches tendent aussi à reléguer au second plan deux questions, pourtant incontournables pour tout apprentissage : celle des **situations** (non réductibles à un

¹ A la suite de Piaget

² Position qu'on trouve chez H. Wallon (*De l'acte à la pensée*), L. Vygotsky (*Pensée et langage*), J. Bruner (*Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire*), J. Dewey (*Expérience et nature*) et bien d'autres, comme P. Freire (*L'Éducation comme pratique de la liberté*)...

³ Le cadre européen pour les langues (CECRL), le socle commun (France) ou les compétences clés (U.E.) sont des exemples actuels de ces entreprises de refonte curriculaire.

⁴ Fondé sur l'expérience et une visée utilitariste plutôt que sur une analyse épistémologique et théorique visant à comprendre la nature des compétences.

⁵ On tente ainsi d'atteindre ce qu'il est convenu d'appeler le "cœur de métier".

⁶ Comme M. Jourdain, on fait de la prose sans savoir qu'on en fait.

⁷ Le socle commun en France en est un exemple caractéristique.

entraînement de type comportementaliste) et celle des **processus** (non réductibles à des routines en vue de tests portant sur des micro-capacités). De surcroît, le pilotage par les résultats instaure une évaluation contrôle omniprésente ("évaluationnite"⁸) qui met les écoles en concurrence, avantage celles où se concentrent les "héritiers"⁹ et accentue finalement les ségrégations sociales et culturelles¹⁰. L'idée de compétences, facteur potentiel de démocratisation, se mue en son contraire !

4. La mise en œuvre d'une APC requiert donc une vigilance critique sur les finalités, étayée par des choix théoriques¹¹ et didactiques¹² sans ambiguïté. Parmi les concepts clés, celui de **situation** est d'autant plus pertinent par rapport au développement de compétences que la distance culturelle entre formateurs et formés est importante :
 - 4.1. **l'acteur direct** d'une formation n'est pas le formateur mais l'apprenant —et la communauté d'apprenants— engagés dans des tâches. On ne peut pas développer de compétence si on n'est pas en situation d'**agir pour de bon**. On ne peut ni se former par délégation ni former par procuration (en montrant, en expliquant...).
 - 4.2. les tâches sont ancrées dans des **situations**. Une situation fait sens pour l'apprenant tout en le confrontant à un degré inédit (mais adapté) de complexité, impliquant la mobilisation coordonnée d'un ensemble de ressources nouvelles (opération de synthèse). Un référentiel de compétences efficace doit donc mettre en relation des ressources et **capacités types** avec des **familles de situations**.
 - 4.3. les **processus** d'apprentissage dépendent des systèmes de représentations et des valeurs de départ des apprenants, qui réinterprètent inévitablement ce qu'ils ont à faire en fonction de ce qu'ils savent (faire) et pensent déjà. Plutôt qu'une ligne droite vers des contenus préétablis, l'apprentissage est une **construction** au fil d'un parcours d'obstacles (cognitifs, affectifs, culturels, psychomoteurs, éthiques etc.) au cours duquel l'apprenant **adapte** progressivement son mode initial de pensée/action en fonction des situations successives. Les activités fermées (exercices à réponse unique, entraînement répétitif...) entravent ce processus de construction, qui requiert, au contraire, de ménager dans chaque situation les choix et l'autonomie de décision des apprenants (activités **ouvertes**).
 - 4.4. si apprendre consiste à s'adapter à des situations nouvelles, les situations doivent aussi s'adapter aux apprenants, en fonction des points d'appui et obstacles apparus en cours de formation. Cet apprentissage **co-régulé** change la fonction principale de **l'évaluation**, non réductible à un contrôle de performances *a posteriori* mais visant à placer progressivement l'apprenant en situation d'auto-évaluation (avec les pairs) de son activité et de co-évaluation (avec pairs et formateurs) des situations de formation. Il prend ainsi **pouvoir** sur sa formation.
 - 4.5. la compétence clé d'un formateur est sa capacité à concevoir et à mettre en œuvre des situations répondant à ces caractéristiques. **Enseigner par les situations** signifie que le formateur occupe une position d'**acteur indirect** de la formation — ce qui définit son champ d'intervention didactique sans dévaluer son rôle en rien. Les gestes professionnels et les "postures" de formateur dépendent de la compréhension en actes, et pas seulement en théorie, de sa position didactique.

⁸ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2009/03/FrackLestrousnoirs.aspx>

⁹ P. Bourdieu, J.C. Passeron (1964). Cf. ce résumé : <http://www.evane.fr/livres/livre/pierre-bourdieu-et-jean-claude-passeron-les-heritiers-35199.php>

¹⁰ Pour comprendre certains des mécanismes produisant ces ségrégations, lire cet ouvrage récent : *La Construction des inégalités scolaires. Au cœur des dispositifs d'enseignement*. Sous la direction de Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon. Presses universitaires de Rennes, 2011.

¹¹ Cf. quelques unes des principales références théoriques en note 2.

¹² Qu'on songe aux pratiques et aux valeurs des différents courants d'éducation nouvelle.

5. Synthèse : le "feuilleté"¹³ des compétences

Les compétences (et leur développement) sont ...

| du point de vue scientifique ¹⁴ et éthique | du point de vue technique et empirique ¹⁵ |
|---|---|
| un processus dynamique (instable, susceptible de progresser comme de régresser) | un ensemble de capacités types ("fixées" par des descripteurs validés par une institution) |
| <i>de nature procédurale (opératoire, actionnelle)</i> | |
| et conditionnelle (située, adaptative) | à valeur générale, décontextualisée |
| à deux faces : externe, observable (actions) et interne, non observable (opérations) | observables par la réalisation d'actions audibles, visibles... |
| <i>progressant de l'informel (implicite) vers le formel (formulé, explicité, conscient...)</i> | |
| évalué selon des critères et indicateurs favorisant la dynamique des processus et leur conscientisation | évaluées selon des normes dont les critères et indicateurs sont orientés vers le contrôle de conformité des produits et des résultats |
| visant le développement de pouvoirs réels (décisions, <i>empowerment</i> , autonomie...) | visant la réalisation d'objectifs assignés à... |
| des acteurs sociaux, individuels ou collectifs | des acteurs sociaux principalement individuels |
| à des fins plus larges que celles de l'action elle-même : transformation, émancipation... | pour obtenir l'efficacité d'action maximale des sujets d'entités sociales ou économiques |

Comment confondre les deux conceptions, vu leur nombre limité de points communs ?

6. Directions de travail possibles GREF / Défi-Langues (exemples)

Propositions non exhaustives en vue de la décision éventuelle par les instances habilitées du GREF d'entamer une collaboration avec Défi-Langues.

- **Compétences et solidarités.** La problématique des compétences et l'aide au développement : compétences collectives d'une ONG, compétences des publics destinataires. Points de vue pragmatique, cognitif et éthique.
- **Aide à l'élaboration de curriculums** ou plans de formation par rapport aux missions du GREF.
Curriculum : conception, organisation et programmation d'activités d'enseignement/apprentissage/ évaluation. Projet allant de la formulation d'objectifs à la conception des situations. Reflète le positionnement didactique et éthique d'une institution et de ses formateurs par rapport à une réalité socio-éducative donnée et aux situations à maîtriser par les apprenants / formés.
- **Accompagnement à la préparation** ou à l'**analyse/évaluation de missions ou de situations de formation** : obstacles et points d'appui au développement de compétences ; situations et tâches ; rôle des formateurs, autonomisation des apprenants etc.

Les situations envisageables sont soit de type formation soit de type accompagnement lors de la préparation ou de l'évaluation des missions, voire *in situ* pendant les missions.

¹³ Expression empruntée à J.P. Bronckart (Université de Genève) qui l'emploie métaphoriquement pour rendre compte de la complexité d'un texte. La métaphore est tout aussi adaptée aux facettes interactives de la notion de compétences.

¹⁴ *Scientifique* non dans le sens de vérité absolue mais dans celui où une démarche scientifique a pour finalité de **connaître** le monde ou les objets du monde, par opposition à une démarche *technique*, dont la finalité est d'**utiliser** ces objets.

¹⁵ *Empirique* dans le sens de : "qui ne s'appuie que sur l'expérience" ou "qui constitue la première étape d'une démarche scientifique dont la seconde étape serait celle de l'abstraction, de la déduction, du raisonnement". *Trésor de la langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr>