



Les Notes Scientifiques de la Commission Recherche

N° 1 – janvier 2023

***Quelques idées clefs à partager
à propos de « l'approche par
compétences » en éducation***

Pascale Ponté – Gilles Uhlrich

Présentation des notes de la Commission Recherche

La recherche est un élément déterminant pour appréhender l'évolution des contextes de scolarisation, identifier et valoriser des processus, des méthodes et des dispositifs favorables aux apprentissages, appréhender l'évolution des professionnalités scolaires et éducatives, interroger les ressources comme les tensions contemporaines avec lesquelles les institutions éducatives et les professionnels doivent composer. La recherche est un maillon essentiel de construction des contenus de formation, non pas seulement pour répondre aux contraintes d'aujourd'hui, mais pour appréhender aussi les enjeux de l'école et des institutions éducatives pour demain.

Les notes de la commission recherche visent à rendre compte, dans un format court et accessible, de l'état de la recherche sur une question qui fait écho à des enjeux de formation et de production scientifique en lien avec les questions éducatives. Elle s'adresse aux formateurs, étudiant·e·s, acteurs de terrain soucieux de découvrir des approches plurielles sur des sujets en prise avec leurs préoccupations. Elle est éditée trois fois par an.

Ce premier numéro se penche sur les travaux de recherche menés sur l'approche par compétences en formation.

Elle traite notamment de la question de l'approche par compétences en formation professionnelle d'adultes, et des enjeux de son déploiement.

Cette note a été rédigée par **Gilles Uhlrich**, Université Paris-Saclay, laboratoire CIAMS, et **Pascale Ponté**, CY Cergy Paris université, laboratoire EMA.

Pour citer cette note :

Uhlrich G., Ponté P., « Quelques idées clefs à partager à propos de « l'approche par compétences » en éducation », *Les notes de la commission recherche*, INSPÉ de l'académie de Versailles, n°1, janvier 2023

Quelques idées clefs à partager à propos de « l'approche par compétences » en éducation

Pascale PONTÉ - Gilles UHLRICH

I. Introduction

L'approche par compétences semble devenir une évidence lorsqu'il s'agit de formation professionnelle. Si « l'approche par compétences place au premier plan une démarche fondée sur les **résultats d'apprentissage** » (Ginestié et al., 2016), organiser pédagogiquement le chemin pour y parvenir n'a rien de simple. Définir la compétence comme « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont manifestés dans l'exercice d'un emploi-métier, dans une situation d'activité donnée » (Agence nationale pour l'emploi - 1993) ne dit rien de sa formation et son acquisition. D'autres auteurs définissent la compétence comme, « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas » (P. Perrenoud 1997) ; ou encore, « le processus par lequel nous mobilisons efficacement un ensemble de ressources à la fois cognitives, affectives et motrices, en situation de vie ». (A. Del Rey 2012). Comme on le constate, les propositions sont nombreuses et les concepts qui s'y rattachent semblent prendre des résonances différentes selon les disciplines scientifiques supports et les contextes de leur expression. Nous ne prétendons pas ici faire une énième synthèse de ces propositions mais nous allons chercher à formuler quelques propositions qui pourraient dans le contexte de l'académie de Versailles rendre opérante

une approche par compétences dans un contexte de formation professionnelle des enseignants mais aussi dans le champ scolaire.

Selon cette logique, il nous faut quand même spécifier ce qui constitue les caractéristiques d'une compétence. Nous pourrions considérer qu'une compétence présente un certain degré de complexité ; « Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes (culture, capacités, vécu...) et externes (guide d'utilisation, ressources documentaires, tutoriel) à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2013).

Une compétence est contextualisée parce qu'elle se réalise en situation. Il s'agit d'associer un comportement qui génère des actions, les opérations qui les mettent en œuvre et la situation qui donne du sens à l'activité. Être compétent, c'est alors se donner les moyens de progresser dans un contexte quitte à dépasser sa fonction initiale.

Une compétence est située parce que sa manifestation n'est jamais figée. L'activité n'est pas déterminée par les tâches seulement, mais est aussi tributaire des caractéristiques spécifiques de l'individu qui a un passé, une histoire, une expérience mais aussi du contexte d'exercice. Il y a multi-détermination.

Du coup, « Parler de la ou d'une compétence n'a guère de sens. » (De Montmollin et Leplat, 2001). C'est un changement de paradigme en formation qui identifie des dynamiques, des trajectoires dans le développement des apprenants bien plus que des acquis. Lorsque nous entendons formation, nous pouvons considérer selon des points de vue complémentaires qu'il en va tout autant pour la question de l'enseignement que de la



formation des futurs personnels éducatifs. Former les futurs intervenants éducatifs à l'approche par compétence obéit à des principes similaires à ceux envisagés dans la mise en œuvre d'une approche par compétence pour les élèves.

Nombre de définitions peuvent donc être convoquées pour définir la compétence et son corolaire pédagogique l'approche par compétence désormais APC, mais il paraît important d'essayer d'en identifier l'émergence puis d'en présenter certains aspects théoriques qui la détermine et déploient son appropriation. Enfin, nous aborderons les problématiques liés à ces approches dans ces aspects critiques pour en arriver au problème de l'évaluation qui pilote ses acquisitions.

II. Une longue évolution

A. De la vocation à la professionnalisation

Depuis maintenant près de trente ans l'APC semble prendre place dans le paysage scolaire français et timidement dans les plans de formation professionnels des enseignants, mais il n'en a pas toujours été ainsi.

Dès les débuts de l'École de la République l'instituteur fonctionnait sur le modèle du père de famille (Marcel 2005) : « L'instituteur gouvernait sa classe comme le père sa famille », cet aspect est soutenu dans la célèbre lettre du 17 novembre 1883 de Jules Ferry. Ces déclarations ministérielles renforçaient l'aspect « missionnaire » plus que de fonction et de métier du maître d'école. Et cette mission appelait plus la « vocation » que la notion de compétence.

L'évolution du système éducatif français va peu à peu faire du maître d'école un instituteur dans les années 60 du siècle dernier puis, un professeur des écoles avec la loi d'orientation de 1989 et la création d'un « corps » unique formé dans les IUFM.

Pour les enseignants du second degré, pendant de nombreuses années les exigences pour enseigner étaient conçues dans un but transmissif, il s'agissait d'acquérir des savoirs et de les transmettre, l'agrégation était en effet le seul concours d'accès aux fonctions de professeur titulaire de lycée.

Rappelons-le, les agrégés n'étaient pas concernés par une formation pédagogique, depuis l'arrêté du 26 juillet 1906 (réformé par l'arrêté du 5 mars 1929), les agrégatifs font un bref stage dans un lycée et suivent des conférences générales et disciplinaires. Avec

la création du CAPES en 1950 apparaît la nécessité de « formation pédagogique » mais il ne s'agit pas alors de « compétences ». C'est la volonté d'un « corps » unique voulu par la création des IUFM qui va rassembler les différents parcours d'accès au corps professoral.

Avec la création des IUFM arrive la notion de professionnalisation, (Robert et Terral, 2000). Il souligne le fait que la professionnalisation était déjà en gestation dans le Rapport Bancel (1989). Pourtant parallèlement, en 1994 Léopold Paquay notait : « ...dans la formation des enseignants tout particulièrement, il est difficile d'établir une telle « carte de compétences ». Ainsi que l'ont montré Crahay (1986) et Bayer (1986), il n'existe pas de profil type du bon enseignant ! ».

Dans cette mouvance viendront les différents référentiels de compétences dans un premier temps du stagiaire puis des métiers du professorat et de l'éducation (2010, 2013).

B. Cheminement de l'APC

Dès les années 2000 les référentiels métiers deviennent les organisateurs de la formation professionnelle. Il s'agit alors de transformer les référentiels de compétences en référentiels de tâches ou de situation afin de développer ces compétences attendues. Dans cette signification, dans le milieu de l'éducation nationale, « enseigner » n'est plus la simple transmission des savoirs, mais demande un déplacement de paradigme.

Mais la route est longue, même si dès l'avènement des référentiels de compétences les plans de formations adoptent des libellés déclinant des compétences, les

enseignements et leur corollaires d'évaluation restent dans des approches plus traditionnelles, comme un palimpseste l'aspect transmissif agit et nombre de critiques viennent questionner l'APC.



III. L'APC critiques

A. Tradition versus APC

Enseigner dans une logique d'approche par compétence ne signifie plus simplement faire apprendre les savoirs et savoir-faire dits de base (les « ressources », pour reprendre un concept associé à la définition de compétence), mais créer des situations propices à l'apprentissage de la mobilisation des ressources. L'enseignant appréhende alors la complexité de l'apprentissage non pas en se basant sur des seuls résultats de l'activité déployée par l'élève mais aussi sur le processus que l'élève adopte. Il ne s'agit pas pour autant d'occulter la performance, mais plutôt de s'intéresser à ce que Vygotski appelle la « répétition sans la répétition », c'est-à-dire une conduite qui se stabilise à partir de ses invariants et qui se réajuste selon l'évolution spontanée de la situation.

Du coup, la question de la pertinence du dispositif dans lequel est baigné l'apprenant est déterminante. Non pas dans ce qui en est attendu initialement mais bien dans ce que les élèves en font voir (notion d'activité attendue, activité réelle et activité empêchée envisagée par Y. Clot, 1999).

L'enseignant met en œuvre ses propres compétences professionnelles lorsqu'il est lui-même capable de proposer un dispositif d'apprentissage pertinent mais surtout lorsqu'il est capable d'en exploiter les potentialités au regard des réponses de ses élèves, quitte à en proposer rapidement des évolutions.

Dans l'approche par compétence, la question d'un enseignement « traditionnel » basé

strictement sur le résultat et sur une stabilité « relative » de la situation fait davantage place à une attention portée sur le processus employé par l'élève dans le dispositif d'apprentissage en se basant sur les réponses des élèves pour faire évoluer le dispositif initial.

Du coup, la perspective d'accompagner le développement des élèves suppose de « concevoir un curriculum qui repose sur une référentialisation des « éléments de

compétences » qui conserve la complexité des comportements attendus (Figari, 1994).

Ce glissement de paradigme est le terreau des détracteurs de cette approche et la critique la plus fréquemment émise : « les approches

situationnelles et donc l'approche par compétences se pratiquent au détriment du savoir disciplinaire. »

A cela nous pouvons opposer plusieurs arguments :

On ne peut développer et mettre en œuvre une compétence sans maîtrise des savoirs disciplinaires mobilisés par la compétence convoquée dans la situation.

Cette maîtrise des compétences entraîne une meilleure appropriation des savoirs à mobiliser et un pouvoir mobilisateur plus grand, car cela nécessite une connaissance didactique nécessaire à la mise en œuvre de l'apprentissage des élèves, le savoir étant l'élément à faire acquérir puisque cette tâche reste au cœur du métier d'enseignant. Il serait donc inconcevable de ne pas maîtriser les savoirs à faire acquérir.

Enfin, un troisième argument développé y compris par les apprenants eux-mêmes, repose sur le fait que l'APC donne du sens aux savoirs appris et mobilisés, évitant ainsi le

clivage souvent évoqué entre théorie et pratique.

En fait les compétences ne sont pas simplement des combinaisons d'opérations simples, mais elles sont des processus complexes de mobilisation des ressources variées qui convergent pour faire « apprendre ».

Ainsi, les différentes pédagogies par objectif, la pédagogie de projet et autres situations problème vont favoriser le terreau de l'APC. Avec l'APC on passe d'une « pédagogie par objectifs » à une « pédagogie situationnelle » (Jonnaert, 2002 ; Jonnaert et al., 2004 ; Jonnaert et al., 2006), d'une « pédagogie de la décomposition en savoirs et savoir-faire observables ».

Les savoir-faire articulent des pratiques, relevant de la technique, et des actions, relevant de la prise de décision. La prise de décision convoque le présent de la situation et son analyse, qui font de l'instant un élément déclencheur qui engage le futur. L'action fait coïncider les savoirs issus de l'expérience, les connaissances et la capacité d'action qui relève du savoir-faire et du savoir être. Cette connaissance est à spécifier au regard du savoir, en effet, certains auteurs (Margolinas, 2014) marquent une différence entre savoir et connaissance : dans une perspective de formation, où les connaissances acquises lors de la scolarité et du parcours de vie doivent se transformer en savoirs disciplinaires. En effet ce qui émancipe les connaissances acquises lors de la scolarité c'est la mise en perspective didactique, et, c'est cette institutionnalisation qui est

opérante lors de la structuration d'un apprentissage.

B. APC VS rentabilité

Autre critique des détracteurs d'une telle approche c'est l'aspect rentabilité qui ferait de l'APC un médium pour former selon des attentes spécifiques et ainsi rendre la formation des élèves formés pour être « utiles à ». Avec cet autre glissement de paradigme, il ne s'agit plus de développer un « esprit sain », le Kalos Kagathos dans son acception athénienne de l'homme idéal, mais en faire un « être » utile à la société. En France, cette dernière critique puise ces racines dans la promulgation du premier socle commun de connaissance et de compétence (2006) émis selon les directives européennes des « Recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », issues du Sommet de Lisbonne mars 2000.

Nous opposerons ici d'une part, la compréhension des différentes conceptions des compétences qui par définition souhaite rendre son possesseur autonome dans ses choix, et d'autre part la question irrésolue de la fonction de l'éducation. L'évolution même des Socles Communs des dernières années attestent de ces différentes conceptions avec l'avènement de la culture dans sa dernière terminologie. En France ces débats sont autant de concepts paradigmatiques des volontés politiques à l'œuvre.

Il existe 3 manières d'appréhender la compétence lorsqu'on est intervenant éducatif :

- par le sens de l'activité proposée aux apprenants. Ces derniers fonctionnent toujours avec des motifs ou des mobiles d'agir dans les dispositifs. L'approche par compétences ne peut être utile que si l'apprenant sait pourquoi il s'engage dans cette activité et ce qui va pouvoir lui bénéficier. Les mobiles des apprenants étant tous singuliers, il semble pertinent dans cette approche par compétence d'envisager des modes d'entrées différents dans les dispositifs proposés.
- par l'efficacité envisagée pour les apprenants. L'approche par compétence ne peut s'envisager sans une analyse approfondie de éléments qui composent la compétence et du coup les situations qui vont être utiles à leur développement. L'intervenant ne peut se borner à envisager des connaissances ou des savoirs pour ses formés sans considérer les moyens utilisés pour réaliser la tâche dans laquelle ils vont les développer.
- par l'efficacité déployée par les apprenants. C'est bien l'apprenant qui doit pouvoir mettre en rapport entre les buts qu'il a visés et les résultats qu'il a obtenus dans la situation à réaliser. Il s'agit donc pour le formateur de tendre le plus possible vers des formes d'auto-évaluation.

On le constate, l'approche par compétence suppose, non pas un abandon des éléments de connaissances disciplinaires ni le fait de ne pas poursuivre d'objectifs précis. Bien au contraire, il est nécessaire pour le formateur de maîtriser finement ce rapport à la compétence à construire et les éléments de connaissance mais aussi de mise en œuvre de ces

connaissances dans des contextes identifiés et porteurs de sens.

Pour aller plus loin, dans la compréhension de la compétence il s'agit de déterminer le référentiel de compétences sur la base d'un référentiel de tâches ou de situations afin de réaliser la complexité de la formation.

L'approche par compétence devient une analyse de l'activité ainsi nous convierons la didactique professionnelle et des concepts de la théorie de l'activité comme metteurs en scène de l'APC.

« On le constate, l'approche par compétence suppose, non pas un abandon des éléments de connaissances disciplinaires ni le fait de ne pas poursuivre d'objectifs précis. Bien au contraire, il est nécessaire pour le formateur de maîtriser finement ce rapport à la compétence à construire et les éléments de connaissance mais aussi de mise en œuvre de ces connaissances dans des contextes identifiés et porteurs de sens ».

IV. La didactique professionnelle et l'APC

En postulat, nous poserons que comme tout apprentissage la compétence se développe dans l'activité. La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail et son hypothèse est que l'activité humaine est organisée sous forme de schèmes dont le noyau central est constitué de concepts pragmatiques. (P. Pastré & al 2006)

En effet la didactique professionnelle cherche à articuler les deux dimensions de l'activité, la dimension théorique et la dimension pratique (P. Pastré & al. 2006). Le principe organisateur étant que l'apprentissage résulte de l'activité, de Piaget à Bachelard en passant par Vygotski le savoir d'action est opérationnel en termes de subordination d'apprentissages dans et par le travail.

De Vygotski et surtout de Bruner, on retiendra la nécessaire triangulation opérante dans la zone proximale, espace de médiation de tutelle, qui sous-tend un des points saillants de l'APC.

Même si la connaissance est un processus biologique, pour Piaget, et culturel, historique et social, pour Bachelard, il n'en demeure pas moins que l'activité devient la pierre angulaire de l'apprentissage. Et c'est dans la biographie des futurs enseignants que se nouera la différence de conceptions dans les modèles opératifs et cognitifs.

On ne saurait continuer sans prendre le soin de préciser des concepts qui irriguent la mise en œuvre de l'APC c'est la notion cognitive qui

conditionne l'activité. La didactique professionnelle aborde deux notions : la notion d'image cognitive et l'image opérative (Ochanine 1981). L'image cognitive décrit toutes les composantes d'un objet, pour nous enseigner, alors que l'image opérative décrit l'objet à l'identique mais met en relief les seules propriétés opérantes de ce même objet dont elle a besoin pour exécuter la tâche à accomplir au moment T.

Autrement dit il y aurait dans la résolution de la tâche, donc de l'activité, des choix puisés dans les composantes de la tâche à accomplir afin de rendre optimale la résolution de l'acte professionnel. Les professionnels expérimentés laisseraient certaines composantes pour privilégier celles qu'ils estiment plus opérationnelles dans le moment de la résolution de la tâche. Ce qui, de notre point de vue, indique une nécessaire temporalité qui contribuera à l'expérience qui rend opérationnelle les choix et détermine l'invariance d'une tâche.

Ainsi l'image cognitive décrit les composantes de l'activité complexe : enseigner. L'image opérative, elle, puise dans l'image cognitive, selon l'expérience acquise, les éléments nécessaires à la résolution de la tâche, actualisé par tous les éléments adjacents au contexte d'enseignement.

« Ainsi l'image cognitive décrit les composantes de l'activité complexe : enseigner. L'image opérative, elle, puise dans l'image cognitive, selon l'expérience acquise, les éléments nécessaires à la résolution de la tâche, actualisé par tous les éléments adjacents au contexte d'enseignement ».

Les piagétiens identifient le concept d'invariants opératoires. Ces invariants seraient des instruments de la pensée qui servent à conduire des activités, et qui permettraient de mettre de la régularité dans l'activité. Mais, ce ne sont que les composantes de l'activité qui sont invariantes, pas l'activité elle-même. Ces invariants seraient autant de concepts à l'œuvre et d'éléments prédictifs pour la résolution de la problématique posée par l'activité.

Ainsi nous pouvons dorénavant définir notre conception de l'approche par compétence : il s'agit de mettre en place des situations relevant du métier, donc complexes, afin de développer chez le jeune enseignant des concepts opérationnels pour réaliser les composantes de l'activité : la fonction cognitive et la fonction opératoire. La compétence devient une capacité à s'adapter et s'ajuster aux circonstances et celle-ci se développe de façon dynamique dans la pratique d'une activité.

Cependant, si comme le veulent les piagétiens l'apprentissage est une adaptation, il faut préciser qu'il y a une dynamique du processus adaptatif. Ainsi, les schèmes piagétiens s'adaptent à une situation et sont autant d'éléments de construction de l'expérience qui par là même se transforment et s'enrichissent progressivement. Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situation. (P. Pastré, 2006). Ce qui caractérise le développement des schèmes est qu'ils sont en réorganisation et réorganisent les classes de situations dans lesquelles ils s'exprimaient, ainsi la minorité professionnelle utilise des schèmes qui s'adapteront au fur et à mesure du

développement professionnel. On entend par minorité professionnelle le fait que les stagiaires quel que soit leur âge n'ont pas d'expérience d'enseignement.

C'est pourquoi dans cette perspective d'approche par compétence, on prendra soin de considérer la tâche à accomplir, et de problématiser les situations d'enseignement afin de favoriser le déplacement, l'adaptation et l'appropriation des compétences nécessaires à l'enseignement, c'est pourquoi ***l'APC nécessite une approche modulaire***. Une approche modulaire peut se définir comme un produit complexe, dont les différents éléments ont été conçus indépendamment, mais fonctionnent ensemble comme un tout homogène (Sako et Murray, 2002).

Cette conception renvoie à l'idée que les composantes d'une activité peuvent s'autonomiser et devenir un tout singulier, mais lorsque ces composantes sont à l'œuvre dans une même unité fonctionnelle (Ponté, Thomazet, Mérini, 2011), elles forment un système unique. Nous entendons par unité fonctionnelle un système organisé, repéré et institué en matière d'espace, de temps et d'activité. Ces activités sont structurées, entre autres, par la prescription. Elles se situent à l'intérieur d'autres espaces de pratiques professionnelles comme l'école ou l'institution. Selon Claparède (1931), qui a été un des premiers à utiliser le point de vue fonctionnaliste, tout organisme vivant constitue un système qui tend à s'auto-conserver ce qui fait de lui une unité fonctionnelle.

Par la suite, le terme d'unité fonctionnelle a été étendu à la vie artificielle, désignant tout système unifié adaptatif. Les unités fonctionnelles sont des entités organisées pour une fonction précise ayant une certaine homogénéité de fonctionnement : ici,

l'appropriation d'élément constitutif de l'activité d'enseignement. Ainsi l'unité fonctionnelle « enseigner » peut revêtir nombres de modalités de mises en œuvre selon le contexte d'exercice comme de la maternelle à l'université.

Pour ne prendre que cet exemple on comprendra que cette unité fonctionnelle se verra mise en scène selon le contexte, même si l'objectif est identique : faire acquérir des notions/savoirs.

Cette approche à l'œuvre nécessite donc une élémentarisation du processus de professionnalisation qui prend en compte les conceptions initiales ou le « déjà là » pour rendre opérante les compétences élaborées dans des situations convoquant la complexité du métier. On peut ainsi formuler une progressivité modulaire dans l'APC de la formation des professionnels de l'éducation :

- Un module prenant en compte « le déjà », tant dans les conceptions initiales des stagiaires que de leurs connaissances et capacités déjà acquises dans d'autres espaces, c'est l'aspect non pas individuel mais personnalisé de la formation dans sa dynamique adaptative.

- Un module de connaissance didactique et pédagogique qui s'ouvrira sur le dernier module. Ce dernier module sera une prise en compte de la psychogénétique et des théories de l'apprentissage mais aussi du milieu socioculturel et topographique du milieu d'exercice.

Il s'agit d'une écologie de la formation qui nécessite une temporalité suffisamment large pour que cela se construise dans des allers-retours de pratiques, d'analyse et d'apports spécifiques, puisque rappelons-le ***c'est dans et par cet aller-retour entre pratiques et mises en discussion triangulée*** que se construisent et se stabilisent des compétences.



V. Ce qui nous amène à parler des formateurs de l'APC

Tout d'abord, il convient d'interroger l'intitulé même de « l'approche par compétence ». Si nous continuons le parallèle avec la pédagogie par objectif, nous constatons que parler d'une « approche par » fait davantage référence à une posture du formateur plus qu'une injonction institutionnelle. Même si la compétence est identifiée, il convient d'admettre que le formateur va se poser davantage dans une position de guide des apprenants. Son rôle consiste à mettre en œuvre les conditions les plus propices pour que les apprenants se saisissent des opportunités proposées. En cela, ce n'est qu'une approche qui génère beaucoup d'incertitudes. Dès lors, il s'agit d'approcher la question de l'apprentissage et du développement de l'élève ou de l'étudiant tout en sachant que ce dernier est personnel et bien difficile à apprécier.

Les dispositifs (Albéro, 2010) proposés favorisent la construction et la manifestation des compétences à travers une activité déployée par chaque individu. Dans cette dynamique la référence aux travaux de Léontiev (1976) semble intéressante lorsqu'il enchâsse dans toute pratique, une activité portée par des motifs d'agir, des actions comme les éléments signifiants de son comportement et les opérations comme les manières de réaliser les actions. Cette caractérisation est intéressante au principe qu'elle permet de mettre en lien compétence et activité des apprenants. Être compétent dans une activité c'est lier sens et efficacité et c'est surtout parier sur le sujet qui est capable de se mettre dans cette activité.

« Le sujet capable, est, par-delà le quotidien, un sujet en devenir. Non seulement parce qu'à travers les âges de sa vie, il parcourt, comme chaque être vivant, les évolutions dynamiques de l'ontogenèse, mais aussi et surtout parce que c'est un sujet acteur de son propre mouvement et de ses propres dynamiques évolutives. Le sujet capable est à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur. Il est sujet en développement, et sujet de son développement, sur l'ensemble des dimensions pertinentes et valides pour ses activités » (Rabardel, P. p. 13, 2005).

Pour le formateur, mettre en œuvre une approche par compétence ne signifie pas seulement répondre à un objectif d'apprentissage par les formés, mais bien de favoriser le développement, c'est-à-dire la possibilité offerte à des sujets de tirer de leur expérience passée, verbalisée et pensée, les ressources d'une action nouvelle. Ce changement de posture augure des conditions de mise en œuvre des dispositifs d'enseignement qui respectent certaines dimensions.

VI. Conditions de mise en œuvre de l'APC

Il semble que quatre dimensions importantes sont inférées dans la mise en œuvre d'une approche par compétences :

- la prise en compte par le formateur des attendus institutionnels, notamment par l'interprétation des référentiels de compétence et des réalités de fonctionnement du monde scolaire. Il est en effet nécessaire de prendre en considération tout au long de la mise en œuvre de l'approche la perspective de former un futur citoyen cultivé, lucide et autonome. Par exemple, le fait pour un intervenant éducatif stagiaire de réfléchir à un dispositif d'apprentissage doit nécessairement l'amener à interroger les éléments qui dans le contexte qu'il va proposer vont permettre à l'élève de construire des conditions d'autonomie et de citoyenneté (qu'est-ce que l'élève va pouvoir faire avec le maître, les autres mais aussi seul ?) ;
- la construction d'un curriculum de formation qui associe éléments de compétences et situations qui en permet la mobilisation. Il s'agit alors d'envisager dans le curriculum les éléments constitutifs de la compétence mais aussi les signes de sa manifestation. Par exemple, lorsqu'un formateur anime un atelier d'analyse de pratique d'intervention éducative, il va chercher par le dispositif qu'il met en place à créer les conditions pour les formés associent

systématiquement le comportement de leurs élèves aux actions qu'il a pu réaliser, ce qui correspond à un élément de compétence professionnelle à lire l'efficacité du dispositif mis en place. Dans ce contexte le signe du développement de la compétence correspond au recours de plus en plus systématique à la description de comportements élèves en lien avec l'action de l'enseignant ;

- le développement d'un espace d'échange et de développement des acteurs de la construction de cette approche. L'approche par compétence ne peut se réaliser que par la mise en place d'un collectif de formateur. En effet la manifestation de la compétence peut prendre des réalités différentes dans différents contextes. Il est nécessaire du coup de pouvoir échanger à la fois sur les dispositifs mis en place et sur les résultats obtenus ;
- une dernière dimension insiste sur les connaissances disciplinaires et didactiques pour l'analyse et la mise en adéquation avec les savoirs acquis des élèves et la progressivité des apprentissages ; ainsi que leur élémentarisation pour une adaptation aux différents profils cognitifs des élèves ;
- la mobilisation de ses quatre dimensions crée les conditions de l'opérationnalisation de l'approche par compétences. Aussi, ces conditions supposent que les acteurs de cette approche aient eux-mêmes construit des compétences professionnelles utiles, notamment par l'interprétation

voire la mise en interrogation des référentiels de compétence, par une réflexion approfondie des dispositifs mis en œuvre, ce qui suppose un fort savoir disciplinaire enchâssé dans une maîtrise didactique et pédagogique utile et par une capacité à travailler au sein de collectif, c'est-à-dire en sachant faire équipe. C'est un changement de point de vue qui interroge dès lors la formation initiale et continue des enseignants ;

- envisager cette approche ne peut pas nous soustraire à une question singulière que le système scolaire français porte depuis toujours. Comment peut-on évaluer l'évolution du sujet dans une approche par compétence mais aussi comment apprécier les effets de cette APC ?



VII. Évaluation et APC

En effet, nous avons vu tout au long de cette réflexion qu'une compétence avait des contours mal définis, qu'elle se manifestait de manière particulière selon les individus et qu'une approche par compétence reposait aussi sur du tâtonnement et de l'adaptation. D'ailleurs Jonnaert affirme (2011, p. 32) « L'évaluation des compétences des personnes reste nébuleuse puisque, théoriquement, une compétence se construit en situation et ne peut donc, par-là, être prescrite dans un programme de formation ». Dès lors, « Appréhender une compétence pour l'évaluer nécessite un retour sur ce processus dans le temps et le contexte qui en ont permis ou non le développement. » (Jonnaert, Ibid, 2011). Pour Legendre (2008, p.39), « la compétence ne se donne jamais à voir directement, elle est indissociable de l'activité du sujet et de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce, elle est structurée de façon combinatoire et dynamique, elle est construite et évolutive, elle comporte une dimension métacognitive et une dimension à la fois individuelle et collective ». Enfin, Jonnaert (2009) affirme encore, « À toute compétence correspondent une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe, se construit et s'adapte tant et aussi longtemps qu'elle y est viable. Toute référence à une compétence renvoie nécessairement à la situation au départ de laquelle elle a pu être construite ».

La question de l'évaluation de la compétence passe alors nécessairement par la mise en place de « situations de référence » (Marsenach, J. et al., 1991). Ici, la situation fait référence dès lors qu'au regard d'une « référence » à une pratique sociale (pratique sociale de référence, Martinand, 1989), elle

conserve une part d'authenticité. Elle fait aussi référence parce qu'elle peut s'envisager sur différents moments du cycle d'enseignement-apprentissage. Cette situation devient alors un fil conducteur de l'appréciation de la maîtrise des éléments de compétence par le formé « Dans le premier cas, la référence est « anthropo-didactique » (didactique disciplinaire) et dans le deuxième cas elle est plutôt « pédagogico-didactique » et relève alors d'une logique d'intervention (didactique professionnelle) » (Ouitre et Lacoste 2018).

Masciotta, Roth et Morel (2007) précise encore qu'une évaluation de la compétence peut se distinguer selon trois phases. Durant la première phase, le traitement compétent de la situation aboutit à une expression en acte de la compétence, ancrée dans la situation. C'est par une lecture précise de l'activité d'apprentissage des élèves que l'intervenant éducatif sera amené à apprécier l'efficacité des comportements manifestés. Au cours de la seconde phase, la personne réfléchit sur son action passée, elle en parle, la met en mot : la compétence est réfléchie et explicitée. Sa maîtrise se manifeste par les discours qui sont tenus sur les actions, leur mise en langage et en discussion. Dans la troisième phase, le sujet adapte cette compétence à une nouvelle situation : la compétence est dès lors généralisée. Cette réflexion par un apprenant sur son action en situation et son analyse sur la possibilité d'adapter et, par-là, de généraliser ce qu'il a réalisé à d'autres situations, le conduit progressivement vers la conceptualisation de sa compétence (Pastré, 2004 ; Pastré et Samurçay, 2001).

Nous pouvons aussi caractériser trois moments dans l'appréhension d'un dispositif qui amènent les formés à manifester des comportements significatifs de la

mobilisation de compétences. Par la « prise en main » (Éloi et Uhlrich, 2013) du dispositif, le formé manifeste une première forme de compétence en exprimant la compréhension de ce qu'il a à réaliser. Puis le formateur perçoit les signes de l'efficacité de la compétence par les actions et les opérations visibles en situation (Léontiev, 1976) que le formé manifeste. Enfin, les formés, lorsqu'ils sont capables d'endosser un autre rôle dans la situation en échangeant sur des actions avec leurs partenaires, voire en agissant sur le dispositif initial pour le faire évoluer comme une « mise à leur main » (Éloi et Uhlrich, 2013), l'enseignant infère le niveau de conceptualisation de la compétence atteint par ses élèves.

L'approche par compétence suppose alors que le collectif enseignant mobilisé autour de cette forme de travail ait la capacité de déterminer non seulement les éléments de la compétence à mobiliser, mais aussi les dispositifs qui permettent la manifestation et les signes qui l'amèneront à déterminer le degré de développement. En reprenant Jonnaert, « Repenser l'évaluation pour approcher réellement les compétences des personnes, c'est prendre ses distances par rapport aux modèles et aux méthodes traditionnelles de la mesure, de l'évaluation, de la docimologie, ... C'est construire une évaluation qui permette d'appréhender le développement d'une compétence dans sa durée et sa complexité. C'est observer et écouter des personnes en action dans des situations. C'est décoder l'évolution de la situation à travers les actions, les propos, les hésitations, les arrêts, les blocages, les redémarrages des personnes en action en situation. » (ibid., p. 41)

Dans une approche traditionnelle, on apprend en vue de l'évaluation (Marcel, 2005) qui n'est alors qu'une vérification des apprentissages.

Dans une approche par compétence, l'évaluation s'attache à l'analyse de l'activité en elle-même, mais aussi des connaissances et des compétences des formés dans ses conceptions et ses acquis. Il y a donc une dynamique spécifique ancrée dans un espace-temps repéré, analysé et ainsi déterminé. C'est également un déplacement de paradigme : d'une évaluation des résultats à une évaluation dynamique qui s'attache au processus d'apprentissage.

Ce glissement de paradigme implique le remplacement des partiels multiples à des situations d'évaluation exigeant des productions réalisées en situation. Nous suggérerons un exemple de recueil et de support à l'évaluation : le concept de portfolio emprunté au champ des pratiques professionnelles, en particulier celles de l'artiste, du photographe, du journaliste qui présente à un futur employeur, à un jury de concours ou à une exposition publique, une collection de productions qui attestent de ses compétences.

VIII. Conclusion

L'approche par compétence fait à coup sûr évoluer les contenus d'enseignement, mais certainement davantage encore la relation du formateur à l'activité du formé et à la place du formé lui-même dans son processus de développement. Si elle présente des intérêts incontestables, il convient d'être prudent et surtout patient quant à l'efficacité de sa mise en œuvre. Cette prudence correspond à une prise en considération de la complexité des compétences que tout individu va avoir à construire, quel que soit son contexte d'apprentissage. C'est bien cette double complexité qui fait que de nombreux auteurs se retrouvent autour de l'idée que la compétence est *finalisée, observable*, pour partie et en situation, *généralisable* au regard de la situation qui en permet la manifestation.

Les quelques réflexions que nous avons proposées ici et qui pourraient être considérées comme le starter d'une activité collective d'équipes d'intervenants éducatifs à propos de la mise en œuvre d'un processus d'approche par compétence nous amène à suggérer :

- Que plutôt qu'un découpage de compétences en « sous compétences », il semble judicieux d'envisager la notion d'éléments de la compétence qui permet le développement de l'apprenant.
- Que pour construire un référentiel de compétence avec les éléments qui la compose, l'écriture s'envisagerait à partir d'un « sujet capable de... », ce qui ne correspond pas à la compétence en tant que telle, mais qui la met en activité ...
- Qu'il s'agit d'associer l'activité à produire, les actions à réaliser et le contexte de cette production.

- Qu'il est important de penser des conditions de progressivité modulaire qui ne vont pas se découper en « tranches » de compétences, mais bien en condition de leur complexification... (Expression collective puis individuelle ou d'un cadre homogène vers un cadre plus hétérogène). Selon ce principe, il serait aussi utile à s'attacher également à la personnalisation qui tient compte des capacités propres à chacun, ce qui entraîne des curriculums spécifiques sous forme de parcours.
- Qu'il est nécessaire de concevoir d'emblée des évaluations qui s'attachent au produit, mais aussi au processus de mobilisation d'une compétence dans des contextes identifiés (manifestation dans un cadre précis = projet, séquence d'apprentissages, exposé, débat).
- Qu'il convient d'envisager autant que faire se peut des rôles différents pour les formés dans le contexte de fonctionnement du dispositif pour qu'ils aient la possibilité de faire, mais aussi de comprendre en échangeant avec les autres participants du dispositif sur leur propre activité.

Bref, une approche par compétence tente d'appréhender la complexité du fonctionnement humain dans toute sa richesse, sans l'appauvrir et en prenant appui sur un sujet capable (être capable de...) qui va développer des éléments de compétences qui font sens pour lui et qui s'expriment par une activité efficiente dans une situation donnée.

IX. Bibliographie

- Albero, B (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Apprendre avec les technologies. Ss la dir. de Bernadette Charlier et France Henri, PUF, 47 – 59
- Allal. L (2002). L'acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire in l'énigme de la compétence en éducation, ss la dir. de Joaquim Dolz et Edmée Ollagnier. De Boeck, 75 – 94.
- Altet. M, Paquay. L, Charlier. E Perrenoud. P, (2001), Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Collection : Perspectives en éducation et formation, De Boeck Supérieur, version en ligne. 272.p
- Bachelard, G. (1938). La formation de l'esprit scientifique. Paris : J. Vrin.
- Baillat, G. (2003). Polyvalence, conceptions didactiques et partage du travail chez les enseignants du premier degré. Rapport de recherche. Reims : IUFM de Champagne-Ardenne.
- Braslavsky, C. (2001). Tendances mondiales et développement des curricula. Bruxelles : Conférence, AFEC, Colloque international, 9-12 mai 2001. En ligne : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-enligne/publications/documents-de-travail-du-bie.html>
- Bruner, J. s. (1983). Savoir-faire, savoir dire : le développement de l'enfant. Paris : PUF.
- Bruner, J. s. (2000). Culture et modes de pensée. Paris : Retz.
- Claparède, E. (1931), L'éducation fonctionnelle, Delachaux Niestlé. 1931
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF.
- Crahay, M. (2006). Danger, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation, Revue française de pédagogie, n° 154, p. 97-110.
- Léontiev, A. (1976). Le développement du psychisme. Paris : Editions Sociales
- Leplat, J et De Montmollin, M (2001). Les compétences en ergonomie. Toulouse, Octarès Éditions, 2001.
- Del Rey, A. (2012) Le succès mondial des compétences dans l'éducation : histoire d'un détournement. In Rue Descartes 2012/1 (n° 73), pages 7 à 21
- Éloi, S. & Uhlich, G. (2013). La mobilisation d'un artefact réglementaire dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley ball. Recherche et formation n°73, 73 - 88.
- Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles : DeBoeck.
- Jonnaert, P., (2009). Principes de base pour la construction de grilles d'appui à l'élaboration et à l'évaluation de manuels scolaires et d'ensembles didactiques. Paris : OIF.
- Jonnaert, P. (2011) Sur quels objets évaluer des compétences ? Education & Formation – e-296
- Jonnaert, Ph, Barrette, J., Boufrahi, S. et D. Masciotra (2004), Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, Revue des Sciences de l'Education, XXX, 3, 667 - 696.
- Jonnaert, Ph, Barrette, J., Masciotra, D. et M. Yaya (2006), La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce

concept à celui de « l'agir compétent ». Genève : Bureau international d'éducation de l'UNESCO, IBE Working Papers on Curriculum Issues N°4.

- Legendre, M. F. (2008) La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In *Compétences et contenus, les curriculus en question*. Ss la dir. de François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon. De Boeck. 27 – 50.
- Marcel, J-F (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. ADRESE/CIRNEF. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* n° 38, 31 - 59
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°2, 23-30.
- Margolinas, C. (2014). *Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ?* Losego, Philippe. *Sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières*. Suisse. Haute École pédagogique de Vaud, 17 - 44.
- Marsenach, J. et al. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Nordmann J.F, 2012, *De la transmission des savoirs à la formation par compétences : une hypothèse sur l'école et son besoin de mutation*. Collège international de Philosophie. Rue Descartes n° 73. 66 à 87
- Ochanine, D. A. (1981). *L'image opérative*. Actes d'un séminaire (1-5 juin 1981) [organisé par l'] université de Paris 1 (Panthéon-Sorbonne), Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine ; recueil d'articles de D. Ochanine. Paris : Université de Paris 1.
- Ouitre, F. et Lacoste, B. (2018). *Les situations de référence*. Document électronique, académie de Normandie.
- Paquay, L. (1994) *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* In *Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation*. Recherche & Formation n°16. 7 - 38.
- Pastré, (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, (p. 1-14). Toulouse : Octares.
- Pastré, P. et R. Samurçay, (2001). *Travail et compétence : un point de vue de didacticiens*. *Activité de travail et dynamique des compétences*, in J. Leplat et M. de Montmollin, (dir.), *Les compétences en ergonomie*, Toulouse : Octares, 147-160
- Pastré, P. (2004). *Introduction*. in *Recherche en didactique professionnelle*, ss la dir. de R. Samurçay et P. Pastré ; Octarès édition. 190 p.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G (2006). *La didactique professionnelle*, in *Revue Française de Pédagogie* n° 154, 45-198
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. *Pratiques et enjeux pédagogiques*, Paris, ESF éditeur, p.7.
- Piaget J (1967). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard.
- Ponté, P., Thomazet, S. & Mérini, C. (2012), *Au seuil de la classe le maître E régule différentes temporalités*. *Revue Recherches En Éducation*. Nantes. Hors-série N°4.
- Rabardel (2005). *Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir*. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* Toulouse : Octarès. 11 - 29.

- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éd. du Seuil.
- Robert, A-D. & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). *Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions*. In R. Samurçay & P. Pastré (Eds.). *Recherches en didactique professionnelle* Toulouse : Octarès. 163-180
- Sako M. & Murray F., (2002) « Automobile, informatique et stratégie modulaire », *Les Echos*, Dossier « L'art de la stratégie », <http://www.lesechos.fr/>
- Tardif, J. (2013). *L'approche par compétences : un changement de paradigme*. Conférence donnée à l'Icap (Innovation, Conception et Accompagnement pour la Pédagogie), Université de Lyon 1, Février 2013.
- Vygotski L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute [1re éd. 1934].
- *Rapport sur le suivi de la mise en place des ESPE au cours de l'année 2014-2015 (IGEN-IGAENR) Rapport conjoint IGEN / IGAENR - Octobre 2015*



Uhlich G., Ponté P., « Quelques idées clefs à partager à propos de « l'approche par compétences » en éducation », Les notes de la commission recherche, INSPÉ de l'académie de Versailles, n°1, janvier 2023