PRÉSENTATION

LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES :

REGARDS CRITIQUES

Max BUTLEN

Université de Cergy-Pontoise

ÉSPÉ de l’académie de Versailles

Laboratoire AGORA

&

Joaquim DOLZ

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l’éducation

Depuis le début des années 1980, on assiste à un mouvement mondial de révision des systèmes éducatifs selon la logique des compétences. Cette logique a d’abord été appliquée à la sphère du travail et de la formation professionnelle où elle a été clairement associée à l’idée d’efficience, de rendement dans l’action.

Dès lors qu’on examine la littérature pédagogique qui lui est consacrée, cette notion apparait polysémique, incertaine et objet de controverses (Dolz et Ollagnier 2002 ; Crahay 2006). Elle est associée à des définitions multiples selon les contextes (scolaires, professionnels), selon les recherches, selon les acteurs qui l’emploient, (par exemple, les variations sont sensibles entre psycholinguistes chomskyens, psycholinguistes de différentes orientations, cognitivistes, sociologues de l’éducation).

Comme le soulignait déjà F. Ropé, la notion de compétence « se présente comme l’une de ces notions carrefour dont l’opacité sémantique favorise l’usage inflationniste qui en est fait dans des lieux différents par des agents aux intérêts divers » (1994 : 63-93). Elle est employée avec un nombre de sens tellement différents qu’il est difficile d’en saisir le concept. Pour certains auteurs, il n’y pas de différence fondamentale entre cette notion et celles d’*aptitude*, *savoir-faire*, *habileté*, *expertise* ou *capacité*. Pour d’autres, la compétence ne se réduit pas à un savoir ou un savoir-faire. Être compétent, c’est pouvoir mobiliser les ressources disponibles dans la réalisation d’une tâche. Pourtant, il est difficile de dire à quel moment les auteurs parlent d’un ensemble de ressources organisées qui permettent la réalisation de la tâche ou de la mobilisation même de ces ressources.

Dans le monde économique, la compétence réside dans un certain rendement, elle met au premier plan l’articulation entre les besoins de l’entreprise et les potentialités individuelles des travailleurs. On insiste surtout sur *l’autonomie, le sens de l’initiative, la responsabilité, le traitement personnalisé, la flexibilité ainsi que la capacité d’influer sur le système*. L’appel des compétences remet en cause les métiers et les savoirs professionnels au profit des fonctions transversales qui interviennent dans l’organisation du travail. Cette remise en question est loin de faire l’unanimité. Selon É. Dugué :

la logique de la compétence imposée, sous prétexte de permettre aux entreprises de s’adapter plus rapidement, tend de plus en plus à détruire les formes de sociabilité qui existaient entre les travailleurs, tout en construisant l’illusion d’un consensus entre des individus différenciés et concurrents. (1994 : 273)

Être compétent dans le monde du travail, c’est surtout être compétitif.

De manière classique, deux notions s’opposent à celle de compétence : *savoir* et *qualification*.

La compétence apparait comme un concept qui valorise l’histoire individuelle, l’expérience et la construction des apprenants par rapport à la « transmission scolaire classique de savoirs » en dehors de leur contexte d’utilisation. Cependant, les savoirs et les connaissances permettent de mieux comprendre les actions et leur mise en œuvre. Les actions à elles seules n’aident pas les apprenants à comprendre les actes qu’ils effectuent. Faute de comprendre ce qui se joue, la tendance est d’appliquer des procédures avec rigidité. Lorsqu’on oppose la compétence au savoir, la conception qui semble se dégager du savoir est celle d’un produit statique et figé alors que le savoir est dynamique. S’il est vrai que la possession de savoirs n’est pas suffisante pour réaliser des actions efficaces, la centration sur l’utilité et l’efficacité de l’action peut aussi conduire à négliger une formation culturelle plus large qui inclue le rapport à toutes sortes de savoirs. Un modèle d’école qui donnerait une priorité aux compétences risque alors de limiter fortement la vocation de l’école par rapport à l’instruction. Les actions dans lesquelles les savoirs ne sont organisés qu’en fonction de besoins immédiats n’aident pas les élèves à comprendre la logique des actes qu’ils effectuent. Faute de comprendre ce qui se joue, la tendance est d’appliquer des procédures avec rigidité.

Dans le monde du travail, la consigne est de dépasser les qualifications (le niveau de scolarisation et la maitrise d’un corps de connaissances explicites mesurables) et d’examiner surtout l’efficience des travailleurs. C’est par référence à la modernisation des entreprises que des ressources individuelles cachées non codifiées par la qualification sont inventoriées.

Dans ce contexte, Il apparait indispensable de faire le point sur l’entrée, les usages, les effets de la logique de compétences dans l’enseignement du français au sein duquel, progressivement, sous l’impulsion de plus en plus appuyée de l’institution, les enseignants ont été invités à passer d’un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques, après apprentissage (Ropé *ibid.*).

La réalisation d’un bilan de l’émergence et la diffusion de la logique des compétences dans le domaine de l’enseignement du français nous permettra donc de reformuler deux questions toujours présentes depuis l’officialisation de l’usage de la notion dans le champ éducatif : quels sont les sens particuliers pris par la notion ? Comment s’établit le rapport entre les différents savoirs disciplinaires et les compétences ?

L’ancienne tradition centrée sur les disciplines a été souvent dénoncée à cause d’une tendance à l’empilement de connaissances, tandis que la nouvelle orientation par compétences était présentée comme susceptible de répondre, tout à la fois : à la nécessité d’un pilotage éclairé par des indicateurs fiables permettant d’améliorer la gestion du système, à des besoins sociaux et économiques de préparation et d’adaptation à l’emploi, à tous les souhaits d’amélioration des liens entre les institutions éducatives, les professionnels de l’enseignement et le monde du travail, et plus largement, à l‘urgence d’articuler les savoirs scolaires aux savoirs sociaux, aux nécessités de la vie quotidienne, aux exigences de formation du XXIe siècle.

Il en résulterait le passage d’une logique de la restitution à une logique de la compréhension exigeant une centration sur des comportements mesurables à travers la réalisation de performances, c'est-à-dire sur l’activité de l’apprenant, les tâches à réaliser et les actions situées dans un contexte institutionnel d’apprentissage donné. En conséquence, les enseignants de français gagneraient à approfondir les questions que posent « les rapports complexes entre la logique de l’enseignement des disciplines et la logique de la compétence associée à l’acquisition d’une expertise, complexe, transversale et exportable en dehors du champ scolaire » (Dolz et Ollagnier 2002 : 10).

Au total, bien que le concept se révèle flou dans ses usages sociaux comme dans ses usages savants, cette notion aux origines diverses n’en a pas moins renouvelé la question du transfert des apprentissages, celle de la formation en situation et, surtout, fait majeur, le courant de l’approche par compétences (APC) est devenu dominant dans l’ensemble de notre système d’enseignement dont les programmes sont désormais systématiquement rédigés en termes de compétences et d’objectifs. Pourtant, peu de professeurs, voire même, peu de formateurs savent précisément pourquoi et comment mettre en œuvre l’ambitieuse approche par compétences prônée avec une insistance croissante dans les référentiels.

Les enjeux théoriques, épistémologiques et pratiques sont multiples. Il n’est pas facile de démêler les nœuds idéologiques sous-jacents. Quel est le modèle d’école que la notion de compétence sous-tend ? Certains parmi les professionnels de l’enseignement voient une innovation majeure dans une logique qui considère la compétence comme un processus dynamique de mobilisation de ressources pour réaliser des actions langagières ; beaucoup d’autres s’interrogent et demandent des clarifications ; ils critiquent l’absence d’orientations et d’innovations dans les nouveaux référentiels en ce qui concerne les objets d’enseignement et les démarches didactiques. Ils ne perçoivent ni la nécessité de cette notion ni ce qui change véritablement dans les exigences et priorités des plans d’étude. Ils ne saisissent pas comment la notion de compétence peut s’appliquer concrètement dans les différents champs de pratiques de la classe de français tels que l’enseignement de la lecture, de l’expression orale et écrite, de la grammaire ou de la littérature.

L’ampleur des questions posées à propos de la définition comme de la mise en œuvre, du côté des praticiens comme du côté de la recherche et de la formation, conduit à s’interroger : s’est-on engagé dans une voie sans issue ? C’est la question qui est posée dans la conclusion du récent ouvrage dirigé par C. Dierendeck, E. Loarer et B. Rey (2014). Une soixantaine de chercheurs réunis par l’Association pour le développement des méthodologies d’évaluation en éducation (ADMEE) établissent un état des lieux des travaux de recherche et des pratiques en lien avec la délicate question de l’évaluation des compétences scolaires et des compétences professionnelles, puisque c’est précisément par l’évaluation que « l’énigme de la compétence » (Dolz et Ollagnier 2012) semble pouvoir être saisie.

Pour contribuer, dans l’ordre de l’enseignement du français, à la construction d’éléments de réponse à cette question, il conviendra donc de procéder à une nouvelle interrogation critique de la notion de compétences :

* Quels sont les contextes et modalités d’apparition, dans le monde de l’entreprise, quant à la recherche d’efficience des systèmes.
* Quelles évolutions et extensions du concept dans nos domaines : des premières apparitions en France, parallèlement à la notion de cycles d’apprentissages (à partir de 1990), jusqu’aux plus récents cadrages du Socle commun de connaissances et de compétences, puisque la présence de la notion est de plus en plus systématique dans les programmes, les publications officielles, les définitions des objectifs et dans les procédures d’évaluation des élèves.
* Nous tentons ainsi de situer la notion dans un cadre théorique, en nous efforçant d’aller vers une/ des définition/s, en notant les principales variations, en résumant les polémiques, notamment la position de M. Crahay (2006), selon lequel on ne connait presque rien des processus cognitifs de mobilisation des ressources qui sont pourtant au cœur de ce concept de compétence qu’il juge aussi peu précis et opérationnel que celui d’intelligence.

Malgré ce flou persistant, nous adoptons une position pragmatique parce qu’on ne peut pas, ne pas prendre en compte l’usage quasi universel de la notion. Dans cet esprit, nous reprenons certaines positions de recherche réalistes et constructives qui visent à centrer les efforts de la recherche et de la formation sur la compréhension des processus de mobilisation des ressources cognitives qui peuvent caractériser la notion de compétences, pour mieux apprécier son évaluation.

Ce numéro du *Français aujourd’hui* a donc pour objet d’interroger et d’apprécier dans notre champ la mise en œuvre de la logique des compétences. Au total, quel bilan peut-on faire ?

a) Comment et pourquoi cette logique s’est-elle imposée dans l’enseignement en général et dans l’enseignement du français en particulier ? Quelles conséquences pour l’évaluation ?

b) Comment cette logique se traduit-elle dans les différents domaines et les pratiques de l’enseignement du français ? Nous avons distingué les apprentissages langagiers fondamentaux (oral, écrit, lecture et grammaire) et l’enseignement de la littérature.

* Dans les apprentissages langagiers, l’évaluation des compétences a été un des premiers grands domaines d’application, d’expérimentation et de discussion du concept. En témoignent les travaux de recherche et l’analyse de cadrages institutionnels visant à interroger et apprécier la pertinence du concept et la valeur ajoutée à l’enseignement de la langue française depuis l’affirmation de la notion de « compétence de communication » (Hymes [1973] 1984). Dans ce numéro, les apprentissages à l’oral et à l’écrit, en lecture et en grammaire sont interrogés séparément en fonction de leurs spécificités. Comment par exemple, enseigner la grammaire quand on travaille par compétences ? Une attention particulière est également portée à la vision de la progression des apprentissages et aux changements introduits dans l’évaluation par l’approche par compétences.
* Dans l’enseignement de la littérature, selon F. Quet (2008), la notion de compétence suscite au moins autant de perplexité que de perspectives fécondes. Il se pourrait que cette notion même de compétence ne fasse pas bon ménage avec l’enseignement de la littérature. Il importe donc, compte tenu des variations et du peu de stabilité du jugement esthétique, d’identifier ces zones d’incertitude, mais aussi de considérer ce que la notion de compétence a apporté ou pourrait apporter à cet enseignement de la littérature. Que recouvrent les compétences littéraires ? Comment les mettre en place, les évaluer, à l’école élémentaire, dans le second degré ?

c)Quelles sont les conséquences de cette logique dans la formation des enseignants ?Comment les institutions de formation définissent-elles les compétences professionnellesdes futurs professeurs de français ?Quels dispositifs d’ingénierie didactique sont mis en place pour développer les compétences des élèves ? Comment considère-t-on les résultats d’enquêtes sur les logiques dominantes dans les pratiques ?

Sur la base de cette problématique, à partir des contributions de onze auteurs, le numéro a pu être structuré en trois parties qui organisent le bilan et le débat sur les questions soulevées dans cette introduction : i) la définition et les enjeux de l’approche par la logique des compétences ; ii) la compétence dans l’enseignement du français ; iii) la compétence dans la formation des enseignants. Enfin, pour mieux articuler les apports des contributions et les mettre en discussion, nous avons demandé à Jean-Paul Bronckart de rédiger une postface qui complète le regard critique souhaité.

La première partie, « Logique des compétences : les raisons d'une montée en puissance », réunit deux contributions qui clarifient l’usage du terme compétence dans différents champs et aident à comprendre l’intérêt, les enjeux des nouveaux référentiels et les pratiques d’enseignement souhaitées. L’importance de l’articulation entre savoir et compétence est ici soulignée. Les débats en cours générés par l’introduction du Socle commun de compétences sont clairement lancés par ces deux premières contributions.

À partir d’une analyse de l’usage de la notion de compétence dans le champ de l’entreprise, dans les référentiels de la formation professionnelle et dans les enseignements scolaires, la contribution de Bernard Rey, « La notion de compétence : usages et enjeux », montre comment elle contribue davantage à expliciter les résultats désirés (ce qu’elle est censée produire) qu’à clarifier les processus d’engendrement de ces résultats et les démarches à mettre en œuvre. L’auteur focalise alors son attention sur la mobilisation de connaissances et de procédures dans l’activité des acteurs de l’école. Il propose une autre approche cherchant à éclaircir les procédures suivies par les élèves pour réaliser les tâches scolaires.

La contribution d’Anne Jorro, intitulée « Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ? », considère les nouveautés apportées par le Socle commun de connaissances et de compétences et le déplacement que cela produit par rapport aux savoirs. L’auteure évoque la définition de X. Roegiers (2001) de la compétence pour montrer le caractère intégrateur de ressources diverses pour résoudre une famille de situations-problèmes. A. Jorro insiste sur le changement épistémologique en jeu. Pour elle, l’approche pragmatique modifie le rapport à la discipline enseignée et oblige à questionner autrement le rapport et l’articulation avec les savoirs, comme une des ressources à mobiliser par la compétence. C’est bien une nouvelle alliance qui est en jeu.

La deuxième partie, intitulée « Compétence et enseignement du français », propose une analyse de l’usage de la notion de compétence dans les différentes sous-disciplines du français, notamment la grammaire, l’oral et la littérature. Il s’agit d’examiner les apports et les limites de la compétence d’un point de vue didactique. La prise en considération des particularités du français comme discipline scolaire, de son histoire et des objets d’enseignement qui la caractérisent permet l’ouverture d’un débat sur les potentialités et les impasses de la notion de compétence pour l’enseignement du français.

La contribution d’Ecaterina Bulea Bronckart porte sur la grammaire. À la question « La grammaire est-elle une compétence ? », l’auteure répond négativement après une réflexion qui concerne aussi bien la notion de compétence, vue aujourd’hui comme processuelle et dynamique, que les notions de langue et texte, les connaissances individuelles des apprenants et les savoirs académiques collectifs sur la question. En revanche, la lecture et la production de textes sont considérées comme des bases pour la construction de compétences et pour l’intégration de ressources grammaticales.

« Qu’est-ce qu’être compétent en argumentation à l’oral au secondaire professionnel ? », telle est la question qui donne son titre à la contribution de Roxane Gagnon. Celle-ci nous semble particulièrement intéressante par le fait d’aborder l’apprentissage de l’argumentation à l’oral en classe de culture générale au post-obligatoire (genevois) et non dans le cadre de la classe de français. Lorsque les enseignants cherchent à développer des compétences argumentatives dans l’action, ce sont les dimensions macro en lien avec les situations de communication qui l’emportent. Les moyens langagiers et les procédés argumentatifs sont alors abordés superficiellement, ce qui peut être considéré comme une dérive possible de l’approche par compétences.

La contribution de François Quet interroge la place des compétences dans l’enseignement de la littérature : « Des compétences en littérature pour comprendre le présent ? » Comment articuler les savoirs littéraires avec les compétences mises en ouvre dans la pratique langagière littéraire scolaire ? Faut-il envisager la construction de compétences littéraires ou des compétences avec la littérature ? Une réflexion bien documentée sur les auteurs ayant contribué aux débats sur ces questions met en évidence les apports de la compétence pour la définition d’objectifs didactiques dans l’enseignement de la littérature (éloignés des modèles scientistes). Mais elle met en évidence aussi les risques de l’instrumentalisation de la littérature au service d’une philosophie pour comprendre et pour se comprendre.

Érick Falardeau et Marion Sauvaire, toujours dans le domaine de la littérature, essaient de catégoriser « Les composantes de la compétence en lecture littéraire » pour outiller les enseignants de l’école québécoise. Il s’agit de proposer des situations-problèmes lors de la lecture inédite d’un texte littéraire et de permettre une évaluation de la compétence. Les ressources (épistémiques, cognitives, psychoaffectives, axiologiques, socioculturelles, matérielles et spatiotemporelles) et les modes opératoires de la lecture littéraire sont présentés comme un réseau interconnecté. Le débat porte ici sur la difficulté de l’évaluation, en adoptant des libellés qui correspondent au niveau de maitrise des composantes de la compétence et des stratégies développées.

La troisième partie de l’ouvrage envisage la compétence du point de vue de la formation des enseignants. Comment a-t-on décliné la notion de compétence dans les référentiels professionnels des enseignants de français et dans leur formation ? Quel traitement des compétences en lecture et production écrite des élèves dans ce cadre ? Dans cette partie, la logique des compétences concerne donc aussi bien les compétences professionnelles des enseignants que les compétences des apprenants en lecture et en production écrite.

La contribution de Joaquim Dolz et Myriam Abouzaid, « Développer des compétences pour enseigner la production écrite en Suisse Romande », est le résultat d’une recherche empirique qui analyse les référentiels en didactique du français des institutions de formation des enseignants et les pratiques effectives de formation de manière à mettre en évidence la place des compétences dans les objets de formation. Il apparait que les référentiels de compétences se caractérisent par des définitions très générales et faiblement articulées à des objets de formation et d’enseignement précis en rapport à la production écrite. Par ailleurs, les mêmes référentiels se déclinent de manière différente dans les pratiques de formation qui donnent une priorité à l’outillage des enseignants et aux savoirs à enseigner et qui n’abordent qu’indirectement et de manière distanciée l’acte d’enseigner la production écrite.

Dans la dernière contribution, Anne-Marie-Chartier aborde « La logique des compétences dans l’histoire de la lecture scolaire ». La notion de « savoir lire » n’a pas un caractère invariant au cours de l’histoire. Elle a profondément évolué au cours des siècles. L’auteure montre l’imbrication avec les différentes disciplines scolaires, les modèles en concurrence dans l’alphabétisation restreinte et généralisée ou les modèles plus récents, intégrant les différentes composantes de la lecture d’une diversité de textes. Les tensions entre savoirs pratiques et savoirs discursifs ou avec les savoirs métacognitifs à propos de la lecture sont alors analysées dans le cadre des redéfinitions de la formation de maitres.

Une synthèse critique du bilan établi par les différents auteurs clôt le monographique. Les contributions, brièvement présentées dans cette introduction, sont mises en relation et discutées dans la postface par Jean-Paul Bronckart. Chargé de situer les positions épistémologiques et de dénouer les dimensions idéologiques introduites par la logique des compétences, J.-P. Bronckart nous rend attentifs aux paradoxes et aux contradictions, mais aussi à la nécessité, en didactique du français, d’envisager la conception processuelle et dynamique des compétences.

Max BUTLEN & Joaquim DOLZ

Références bibliographiques

* Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : Quelle pertinence pour l’étude de l’apprentissage des actions langagières. *In* J. Dolz & E. Ollagnier (dir.)*, L’Énigme de la compétence en éducation.* Bruxelles : De Boeck.
* Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences. *Revue française de pédagogie*, *154*, 97-110.
* Dierendonck, C., Loarer, E. & Rey, B. (2014). *L’Évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
* Dugué, É. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté. *Sociologie du travail, 3*, 273-291.
* Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir.) (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative ? *In* J. Dolz & E. Ollagnier (dir.), *L’Énigme de la compétence* *en éducation*. Bruxelles : De Boeck « Supérieur ».
* HYMES, D.H. (1973, trad. française 1984). *Vers la compétence de communication* (titre original : *Toward linguistic competence*, manuscrit n° 16, 1973, de la série non éditée, des *Texas Working Papers in Linguistics*), préface et postface (1982) de D.H. Hymes. Paris : Hatier CREDIF, 1984.
* Quet, F. (2008) <<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens>>.
* ROEGIERS, X. (2001). *La Pédagogie de l’intégration*. Bruxelles : De Boeck.
* Ropé, F. (1994). Des savoirs aux compétences ? Le cas du français. *In* F. Ropé & L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*. Paris : L’Harmattan.