
La "joyeuse entrée" des compétences dans l'enseignement supérieur

MARC ROMAINVILLE, professeur à l'université de Namur

Un procès d'immobilisme en matière pédagogique est régulièrement instruit à l'encontre de l'enseignement supérieur. Cet immobilisme accentuerait le fossé entre un enseignement scolaire attentif au renouvellement de ses méthodes pédagogiques et un enseignement supérieur enfermé, selon l'image classique, dans sa tour d'ivoire et réfractaire à tout changement. L'objectif du présent article est de montrer que cette vision manichéenne reflète mal la réalité notamment en ce qui concerne l'usage du concept de compétence dans l'élaboration des programmes de formation.

L'enseignement scolaire semble avoir été acquis, depuis une vingtaine d'années, à l'approche par compétences, certes à des degrés divers selon les pays. Après de nombreux pays anglo-saxons, le Québec (Marsolais, 2006), la Suisse (Perrenoud, 1997) et la Belgique (Romainville, 2006) ont résolument franchi le pas. Les compétences se sont aussi introduites au sein des programmes en France, de manière plus mesurée cependant.

En regard de cette capacité de l'enseignement scolaire à s'adapter à son temps et aux exigences qui y sont liées, on reproche souvent à l'enseignement supérieur de ne pas disposer d'un tel

pouvoir d'innovation en matière de pédagogie et de méthodes de construction de programme. Ce procès est, à mon sens, largement infondé et le présent article cherche à montrer qu'au contraire l'enseignement supérieur commence aussi à être touché par la logique des compétences ce qui ouvre la voie d'un dialogue renforcé entre ces deux paliers du système éducatif.

La présentation de la « joyeuse entrée » des compétences dans l'enseignement supérieur sera articulée autour de quatre questions :

1. Quelles sont les **sources** de ce qui apparaît désormais comme une « irrésistible ascension » de la logique des compétences dans l'ensei-

nement supérieur ? Quels sont, en particulier, les motifs qui ont incité les responsables des expériences innovantes en la matière à se « convertir » aux compétences ?

2. Quels sont, par ailleurs, les avantages d'une telle approche ? En quoi cette logique des compétences constitue-t-elle une chance pour l'enseignement supérieur ? Que peut-on en attendre comme retombées positives ? De quels points de vue constitue-t-elle des **opportunités** à ne pas rater ?
3. Quels sont aussi ses **dangers** ? Comme toute nouvelle approche pédagogique, la logique des compétences comporte un certain nombre de limites et de risques potentiels, qu'il est impératif d'identifier afin d'en atténuer la portée. Génère-t-elle aussi des effets pervers, non désirables ?
4. Enfin, et sur la base des trois points précédents, dans quelles **perspectives** conviendrait-il de mettre en œuvre cette logique des compétences au sein des établissements d'enseignement supérieur ? Quelles sont notamment les quelques grandes balises à fixer à cette approche pour éviter les dangers identifiés dans le point précédent ?

À la source des compétences : des insatisfactions internes

et de nouvelles demandes externes

Deux sources majeures ont été à l'origine de l'introduction de l'approche par compétences¹ dans l'enseignement supérieur. Elle a d'abord puisé ses racines dans des sentiments récurrents d'insatisfaction et/ou de mécontentement par rapport aux acquis effectifs des étudiants en fin de formation. Cette première source, interne aux établissements, a donc trait à leur souci de remédier à ce qui leur apparaissait comme des lacunes importantes dans le bagage de sortie des étudiants. Trois types de lacunes avaient été régulièrement dénoncés :

- > la **superficialité** de certains apprentissages : même s'ils ont fourni, à un moment donné, des signes de maîtrise de certains savoirs, les étudiants se montrent souvent incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient perti-

nents. C'est tout le problème des « savoirs morts » ou des « connaissances inertes » qui est posé ici. Par ailleurs, ces savoirs résistent mal au temps : les enseignants de deuxième cycle s'interrogent, par exemple, sur l'étrange disparition de savoirs pourtant enseignés en premier cycle.

- > On constate aussi un **manque d'intégration** des savoirs. Les étudiants « saucissonnent » leurs apprentissages et éprouvent des difficultés à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que la pratique professionnelle l'exigera bien évidemment.
- > Enfin, on déplorait aussi que les formations traditionnelles ne parvenaient pas à installer chez les étudiants des acquis pourtant essentiels, précisément de l'ordre des compétences : le leadership et le travail en équipe, par exemple, pour les formations d'ingénieur. Des **compétences essentielles ne semblaient donc pas suffisamment installées** en cours de formation.

La seconde source de l'APC, davantage *externe*, a trait à l'évolution des demandes qu'adressent la « société du savoir » et « l'économie de la connaissance » à ses enseignements supérieurs. Dans nos sociétés où la croissance économique est plus que jamais liée au capital humain et au développement des sciences et des techniques, on attend certes que les étudiants sachent des choses, mais aussi et surtout qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social, en quelque sorte qu'ils soient compétents pour être compétitifs.

Or, des études récentes ont montré que ce sont précisément des compétences qui semblent « sous-produites » par les systèmes d'enseignement supérieur. Quand on interroge les diplômés sur l'écart entre ce qu'ils ont acquis durant leurs études supérieures et ce dont ils auraient eu besoin lors de leurs premières années de vie professionnelle, ils pointent du doigt des compétences telles que la capacité à résoudre des problèmes, à travailler sous la pression, à



- ■ ■ prendre des responsabilités et des décisions, à gérer son temps, à planifier, coordonner et organiser le travail (Paul et Suleman, 2005).

Les opportunités offertes par la logique des compétences

Les atouts principaux d'une approche par compétences se situent à deux niveaux : d'abord, elle place résolument la mobilisation des savoirs au cœur de la formation. Elle permet ensuite une meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis, profitables tant aux étudiants qu'aux enseignants ainsi qu'au monde extérieur.

Pour l'essentiel, une compétence n'est rien d'autre qu'un « savoir vivant » (par opposition au « savoir mort » décrit ci-dessus), c'est-à-dire un ensemble de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème. Malgré les nombreuses querelles sémantiques que le concept n'a pas manqué de provoquer, le message didactique des compétences est, en définitive, assez simple et vise précisément à pallier les lacunes énoncées ci-dessus. La logique des compétences cherche en effet à ce que, selon la séduisante formule de Ph. Perrenoud (1997), les acquis académiques des étudiants constituent pour eux d'authentiques « outils pour penser et pour agir dans le monde ». Il s'agit en quelque sorte de renverser la logique didactique classique qui a tendance à repousser en bout de formation la question de l'investissement de ce qui a été appris au sein de tâches significatives. Tout au contraire, **l'APC place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre** et met d'emblée l'accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux comprendre et de mieux gérer.

Ce recentrage de la formation sur la capacité des étudiants à mettre en œuvre les savoirs pourrait, en outre, être de nature à favoriser leur motivation. On sait en effet qu'un certain nombre de ceux qu'on appelle les « nouveaux

étudiants² » abordent désormais leurs études avec des motivations davantage « instrumentales » et immédiates. Ce qui les motive à réaliser des études supérieures n'est plus de l'ordre de l'intérêt intellectuel « gratuit » et à long terme, mais plutôt de l'utilité des savoirs *hic et nunc* (« à quoi cela peut-il nous servir ? »), voire de la stricte utilité sociale du diplôme. On peut, de plus, supposer qu'à l'avenir ce type de motivation fera tâche d'huile auprès de nos futurs étudiants, issus d'un enseignement secondaire tout acquis à la logique des compétences. Le fossé entre les deux paliers risquerait de s'agrandir rapidement au point peut-être d'être infranchissable pour certains.

Le second avantage majeur de l'APC est que cette démarche, en particulier l'élaboration de référentiels de compétences, permet d'assurer à la fois une **meilleure lisibilité et une plus grande transparence des acquis des étudiants**. Le travail d'explicitation des compétences attendues, s'il n'est guère aisé et requiert une méthodologie serrée, a l'immense avantage d'identifier clairement les finalités de la formation en termes d'acquis à installer chez les étudiants. Outre que cette opération recentre l'enseignement sur l'étudiant et ses apprentissages, la mise au point de profils de sortie (terminaux ou intermédiaires) est bénéfique à trois types d'acteurs.

Pour les **étudiants** d'abord, cette opération participe à la *clarification* du « *contrat didactique* ». On sait en effet qu'un ensemble de règles, souvent implicites, régissent les relations entre l'enseignant et les étudiants. Dans le supérieur en particulier, un des aspects les plus cruciaux du métier d'étudiant (Coulon, 1997) consiste à décoder, sur le tas, les exigences de l'évaluation, trop souvent diffuses et tacites. Dès lors que ce sont les étudiants les plus favorisés qui détiennent, grâce à leur éducation familiale et à leur capital culturel, les grilles de décodage de ces attentes implicites, l'opacité du contrat didactique constitue un obstacle majeur à la démocratisation des études supérieures (Bourdieu et Passeron, 1964). Identifier les compétences à atteindre et en informer clairement les

étudiants permet que l'évaluation ne se réduise plus au « jeu du chat et de la souris », mais retrouve sa fonction première, à savoir mesurer l'atteinte, par les étudiants, des objectifs de l'enseignement. L'évaluation y gagne en validité et en fidélité. La clarification des règles du jeu représente donc une piste majeure de promotion de la réussite, mais aussi de démocratisation de cette réussite.

Toujours au bénéfice des étudiants, l'élaboration de profil de formation facilite aussi la *mobilité* entre établissements, puisque ces derniers sont ainsi mieux renseignés sur les finalités qui devraient être poursuivies à l'occasion d'un séjour d'échange. Ultérieurement, on peut aussi faire l'hypothèse que l'*employabilité* de l'étudiant en soit favorisée : ce dernier sera davantage capable de « se vendre » vis-à-vis d'éventuels employeurs, puisqu'il pourra informer ceux-ci de ses acquis effectifs et pas seulement faire état d'un niveau d'étude général. C'est d'ailleurs une des fonctions du supplément au diplôme européen.

Pour les **enseignants** ensuite, le fait de disposer d'un référentiel commun de compétences à atteindre en fin de formation possède également un grand nombre d'avantages. *La cohérence et l'articulation* entre des différents enseignements devraient en être augmentées, puisque les enseignants ont les mêmes grandes visées en point de mire. Les référentiels constituent aussi d'excellentes occasions de *dialogue* entre enseignants. Ils peuvent de surcroît favoriser le travail *interdisciplinaire* dans la mesure où les compétences sont par nature interdisciplinaires : l'efficacité dans l'action se moque des découpages arbitraires du savoir en disciplines.

De manière plus générale enfin, les **acteurs du monde extérieur** peuvent également bénéficier d'un travail interne de clarification des profils de sortie. On imagine aisément le bénéfice que pourraient en retirer les partenaires de la formation, comme les responsables des stages, qui peuvent ainsi coordonner leurs exigences aux visées explicites de la formation. Les

employeurs apprécient aussi de connaître les acquis réels des étudiants quand ils recrutent en fonction d'un profil de qualification précis.

Les dangers liés à la logique des compétences

La logique des compétences n'a bien sûr pas que des mérites... Comme toute approche pédagogique, elle possède ses propres limites. Elle pourrait, en outre, entraîner des dérives dommageables, voire des effets pervers non souhaitables.

L'implantation de la logique des compétences dans l'enseignement supérieur rencontre deux **limites** majeures. La première a trait à *l'inégale prédisposition des différentes filières, disciplines et finalités* à « s'habiller » en compétences. Il est frappant de constater que les premières applications de l'APC au sein de l'enseignement supérieur ont concerné des filières de formation préparant à un profil professionnel relativement bien défini, voire à des métiers très ciblés (ingénieur, médecin, infirmier, ...). Rien ne nous assure donc qu'une transposition de cette logique à des études au terme desquelles l'avenir professionnel des étudiants est imprécis, large et diversifié ne soit ni aisée ni possible. De plus, bon nombre d'expériences d'APC se sont développées au sein de filières sélectives. De ce point de vue aussi, rien ne dit que le recours à la pédagogie active, corollaire fréquent de la logique des compétences, soit possible avec tous les types d'étudiants des filières non sélectives. On sait en effet que cette pédagogie est en définitive plus exigeante pour les étudiants eux-mêmes (nécessité d'une autogestion des travaux de groupes, plus grande autonomie dans la structuration des connaissances, insuffisance de la simple restitution, ...).

La seconde limite touche à *l'évaluation*, particulièrement délicate dans le champ des compétences. Le concept de compétence reste flou et polysémique et la réalité qu'il désigne est complexe. La compétence englobe en effet des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des attitu-





des ; l'ensemble de ces ressources devant être, de surcroît, « mobilisé » de manière articulée, ce qui suppose aussi une volonté d'agir. Reste que les enseignants, dans une APC, sont invités à évaluer les acquis de leurs étudiants, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité des évaluations. On peut même se demander si les cadres et les outils traditionnels de l'évaluation dans le supérieur (les examens terminaux, la compensation, ...) sont réellement compatibles avec une évaluation des compétences. On perçoit, en tout cas, que des formes d'évaluation plus adaptées doivent être mises en place, comme le portfolio. La question de l'évaluation des compétences est d'autant plus cruciale qu'une condition d'implication des étudiants dans une logique des compétences réside dans la congruence entre méthodes d'enseignement et méthodes d'évaluation. Dès lors que le comportement des étudiants est véritablement dicté par les exigences de l'évaluation, mettre en place une logique de formation par compétences tout en conservant le type d'évaluation traditionnelle ne peut conduire qu'à l'échec.

Quatre **dérives** potentielles de l'APC peuvent être identifiées. La première serait de déployer une *approche trop étroite et pratico-pratique* des compétences. L'injonction à sans cesse montrer comment les savoirs peuvent être mobilisés pourrait conduire à centrer l'APC sur des savoir-faire concrets et triviaux, en délaissant les objectifs complexes de plus haut niveau.

Le deuxième écueil d'une logique des compétences serait qu'elle aboutisse à *une parcellisation et à un émiettement* des objectifs de formation. La tentation est en effet grande, lors de l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'affiner sans cesse la description et de multiplier à l'infini et de manière de plus en plus détaillée les compétences et sous-compétences à atteindre. Le référentiel en devient illisible et n'aide plus à centrer la formation sur l'essentiel.

La troisième dérive de l'APC consisterait à ce que la formation se subordonne de manière excessive aux attentes du monde professionnel. Les référentiels de formation ne doivent pas être confondus avec des référentiels de métier. Si un dialogue entre le monde de la formation et celui des professions autour des finalités des programmes est salubre, les établissements de formation doivent conserver leur autonomie, notamment pour les raisons suivantes :

- > ils poursuivent des finalités qui leur sont parfois spécifiques et qui ne sont pas nécessairement valorisées par le monde du travail ;
- > les compétences à atteindre en fin de formation débordent les métiers (par exemple, elles incluent la capacité précisément de changer de métier ou encore d'aborder de manière innovante les métiers) ;
- > les associations professionnelles ne sont pas nécessairement les mieux placées pour identifier les compétences-clés à développer en formation, notamment parce qu'elles ne représentent souvent qu'une partie seulement des débouchés professionnels.

Une approche purement « cosmétique » de la logique des compétences peut être perçue comme un quatrième écueil possible. Si l'APC se ramène à une nouvelle mode pédagogique, certains auront vite fait (en attendant la suivante...) de parer les anciens contenus de formation des atours des compétences et d'en rester à ce ravalement de façade. Or, l'établissement d'un référentiel de compétence, d'une part, exige une révision en profondeur des finalités de la formation et, d'autre part, ne porte pleinement ses fruits qu'à la condition qu'il ait des effets à la fois sur les pratiques de formation (on ne développe pas des compétences uniquement comme on enseigne des connaissances) et sur les pratiques d'évaluation.

Enfin, deux **effets non souhaitables** de la logique des compétences peuvent être dénoncés. Le premier renvoie à un célèbre dilemme pédagogique qui veut que les méthodes les plus innovantes et actives, qui sont bien souvent des corollaires de l'APC, ont tendance à « favoriser

les favorisés », c'est-à-dire à mieux convenir aux étudiants issus de milieux sociaux en phase avec les principes et les modes de fonctionnement de ces méthodes. D'où l'importance, d'une part, de ne pas se centrer uniquement sur ce type de méthodes, même dans l'APC (cf. ci-dessous) et de contrecarrer cet effet en développant, en complément aux méthodes actives, des activités de structuration plus classique des savoirs.

La deuxième crainte a trait au *soubassement idéologique* des compétences. En effet, si le monde de l'éducation s'est, en partie, tourné vers les compétences pour des raisons qui lui étaient propres, il a aussi été « poussé dans le dos » dans ce sens, notamment par de nouvelles demandes pressantes que lui adressait la société (cf. ci-dessus). Il est donc impératif d'identifier lucidement le jeu dans lequel on joue et les enjeux de société sous-jacents à la logique des compétences. Deux axes de réflexion seraient en particulier à explorer. D'une part, on voit bien comment les compétences pourraient servir de support bureaucratique à une perspective managériale de contrôle des établissements d'enseignement supérieur. Dans ce sens, on peut aussi s'interroger sur les finalités exactes du cadre européen de qualification (EQF).

D'autre part, la logique des compétences constitue une grille de lecture particulière des situations de formation et de travail (Dolz & Ollagnier, 1999). Elle met en effet l'accent sur les qualités individuelles des personnes davantage que sur les conditions dans lesquelles ces personnes sont placées. La sociologie du travail avait déjà attiré notre attention sur cet aspect des compétences lors de leur entrée dans le monde professionnel : il n'est pas anodin d'analyser ce qui se joue sur un poste de travail en termes de compétences des individus plutôt qu'en termes organisationnels (Curie, 1998).

Quelques perspectives de mise en œuvre

Il s'agirait d'abord d'opter pour une **vision large et non étriquée des compétences**, compatible avec les finalités ambitieuses qui ont toujours été celles de l'enseignement supérieur : assurer des

acquis solides et conformes aux avancées les plus récentes de la science et apprendre aux étudiants à penser par eux-mêmes. La compétence n'est pas seulement de l'ordre du « savoir agir », mais relève plutôt du « savoir pour agir ». Autrement dit, les finalités du supérieur restent, même dans une logique de compétences, de fournir aux étudiants des outils intellectuels de compréhension en profondeur des situations qu'ils seront appelés à gérer et des solutions qu'ils auront à mettre en œuvre, de manière à ce qu'ils restent critiques par rapport à ces situations et solutions. Dans cette perspective, une logique de compétences dans l'enseignement supérieur ne peut faire l'économie d'une réflexion sur le sens et sur les valeurs qu'elle souhaite promouvoir.

Les compétences doivent également être introduite de manière **souple et non dogmatique**. Ainsi, un référentiel de compétences est un outil, et non un carcan, qui aide à réfléchir collectivement sur les finalités d'une formation. Dans ce sens, il convient de trouver le degré de généralité adéquat dans l'élaboration de ce référentiel. On doit sans doute s'en tenir à un petit nombre de compétences-clés, mais significatives, tout en évitant des généralités creuses. Dans cette perspective, la multiplication des niveaux de description des compétences ne serait pas souhaitable.

Enfin, c'est une **conception ouverte et non exclusive** d'une logique des compétences qui devrait présider à sa diffusion dans l'enseignement supérieur. En particulier, un référentiel de compétences précise les finalités d'une formation, mais plusieurs chemins peuvent y conduire. Même si une approche par compétences a sans doute des impacts sur les pratiques de formation, on ne doit pas lier automatiquement logique des compétences et basculement complet du programme vers les méthodes actives. Les autres types d'approches pédagogiques ne doivent en aucun cas être bannies d'une logique des compétences, notamment parce qu'elles sont susceptibles de mieux convenir à certains types d'étudiants et à certains types d'apprentissages.





Références

- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- CURIE J. (1998). Le discours de la compétence ou l'expert et la diseuse de bonne aventure. *Éducation permanente*, 135, 133-142.
- DOLZ J. & OLLAGNIER E. (eds) (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives*, 2.
- PAUL J.-J. & SULEMAN F. (2005). La production de connaissances dans la société de la connaissance. *Éducation et Sociétés*, 15 (1), 19-43.
- MARSOLAIS A. (2006). Des compétences et de la pédagogie au Québec. *Les Cahiers pédagogiques*, « *Quel socle commun ?* », 439, 21-23.
- PERRENOUD PH. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF éditeur.
- ROMAINVILLE M. (2001) Les implications didactiques de l'approche par compétences, *Enjeux*, 51, 199-223.
- ROMAINVILLE M. (2006). Les compétences en Belgique. *Les Cahiers pédagogiques*, « *Quel socle commun ?* », 439, 24-25.

(1) Par commodité, on parle d'Approche Par Compétence (APC), même si cette expression floue englobe des pratiques assez diverses qui vont de l'élaboration collective de référentiels de compétences jusqu'à la mise en place de dispositifs pédagogiques visant à développer spécifiquement des compétences.

(2) C'est-à-dire les étudiants qui ont bénéficié de la massification de l'enseignement supérieur en accédant à celui-ci alors qu'ils en auraient été exclus auparavant en fonction de leur parcours scolaire antérieur et/ou de leur origine sociale.