

Les impacts de l'approche par les compétences sur les pratiques des enseignants

> Stéphane VINCE

CAFOC de Nantes

RÉSUMÉ • Les politiques éducatives en France peuvent se référer à certaines expériences européennes traitant des curricula souples, des approches par compétences, etc. Adossé à une expérience en formation continue, nous avons pu repérer des parallèles entre certaines pratiques de formateurs et les évolutions attendues des enseignants des lycées de l'enseignement secondaire en termes de postures et de façons de faire. En partant des définitions des curricula, nous analysons les pratiques d'équipes pédagogiques en termes de nouvelles représentations du rapport au Savoir, via les approches par les compétences.

MOTS-CLÉS • Approche par compétences, Curricula individualisés, positionnements, accompagnement personnalisé.

La rénovation de la voie professionnelle et la réforme des lycées d'enseignement général et technologique sont le reflet de politiques éducatives portées par des principes induisant des pratiques pédagogiques que les enseignants doivent mettre en œuvre. Entre la fin du 20^{ème} siècle et les 10 premières années du 21^{ème} siècle, nous sommes passés de « l'Ecole pour tous » à « la réussite de chacun ». Entre la loi d'orientation de 1989 et la circulaire de rentrée de 2010, le système scolaire français est passé de l'élève **acteur du système** à l'élève **acteur de son parcours**. Le glissement sémantique, aussi perceptible soit-il, s'est accompagné d'une transition que d'aucuns diront brutale ou bien prévisible pour les plus observateurs. Ces choix stratégiques et prospectifs infèrent autant les organisations des établissements que les applications des acteurs mobilisés.

Portée par la Stratégie de Lisbonne, la France a lancé une démarche favorisant **l'égalité des chances** en accentuant la prise en compte des **besoins des élèves**, à travers différentes décisions :

- Un principe d' « orientation plus progressive, plus ouverte et plus juste », des passages possibles entre toutes les séries et les filières, instaurent la mise en place de **curricula souples** : des stages-passerelles et un quota d'heures d'accompagnements personnalisés illustrent ces changements de vision du cursus scolaire.

- Au primaire et au collège, le Socle commun de connaissances et de compétences est venu traduire la recommandation de l'Europe relative aux **8 compétences clés** pour l'éducation et la formation.

- Au sein des lycées, la rénovation de la voie professionnelle a réinterrogé la notion de « **compétences** » *versus* la transmission de savoirs.

Notre propos croisera donc la transformation attendue des curricula dans les établissements d'enseignement secondaire, avec les évolutions observées des pratiques enseignantes. Nous nous appuyerons sur notre expérience issue de la formation pour adultes où ces modalités sont mises en œuvre depuis quelques années, ainsi que sur leur transfert étudié et observé dans des lycées du secondaire.

1. Des modifications curriculaires introduisant des postures de référents de parcours

Le concept de « curriculum », au sens strict, « *désigne généralement l'ensemble, institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné* » (FORQUIN, 2008). Après un rapide historique du concept de curriculum, nous apporterons quelques exemples d'impacts dans les pratiques enseignantes.

1.1. Vers une sociologie du Curriculum

Trouvant sa source dans les travaux de BOBBITT (1918, 1924), le **terme curriculum** a été réutilisé par TYLER (1949) dans une approche plus systémique et questionnante de l'école : quelles sont ses finalités éducatives ? Comment atteindre ces objectifs ? Comment vérifier que les objectifs atteints correspondent bien aux finalités visées ?

Le **concept de « curriculum »** s'inscrit au cœur de la « Nouvelle sociologie de l'Education » (NSE) initiée par BERNSTEIN, YOUNG et BOURDIEU dans les années 70. Des auteurs comme ISAMBERT-JAMATI, PERRENOUD ont apporté leurs réflexions et travaux sur cette thématique. TANGUY, en 1983, analyse le curriculum proposé dans l'enseignement général et professionnel en insistant sur la gestion des savoirs et du temps qui lui était imparti ; la coupure entre théorie et prati-

que ; les rapports d'appropriation des savoirs généraux et/ou professionnels.

C'est véritablement FORQUIN (1984), via son étude en Grande-Bretagne, qui contribue le plus à la construction d'une **sociologie du Curriculum** par son analyse et les perspectives de recherche. Il met ainsi en avant une théorisation précise (force et faiblesse) en posant la question des modes de sélection, d'organisation et de légitimation des savoirs.

Depuis 10 années, deux approches différentes se sont développées, avec une vision francophone plutôt centrée sur l'activité de l'enseignant avec le plan d'étude, le programme ou le cursus ; et une vision anglo-saxonne désignant un parcours éducatif proposé aux apprenants (PERRENOUD, 1993).

Pour notre part, nous retenons une définition qui allie ces deux conceptions : « *un curriculum réunit un ensemble d'éléments qui, articulés efficacement entre eux, permettent d'opérationnaliser un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif* ». (JONNAERT et ETTAYABI, 2007). En effet, elle pose autant le problème de l'organisation des dispositifs de formation que des pratiques des enseignants.

1.2. Le Curriculum au sein des pratiques enseignantes

Dans la lignée des travaux d'ISAMBERT-JAMATI et de PERRENOUD, il est important de décliner les différentes notions attachées au curriculum :

- Le curriculum **formel/prescrit**, selon V. ISAMBERT-JAMATI (1990) se définit par les « *parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et branches, la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines au programme et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements.* » C'est celui qui illustre la programmation, l'ordonnancement d'un parcours de formation : « *le curriculum est prescrit parce qu'il a le statut d'une norme* », d'une injonction faite directement aux enseignants et indirectement aux élèves. « *Il est formel au sens de sociologie des organisations, qui rapporte la réalité des pratiques aux structures formelles d'une entreprise ou d'une administration.* » (PERRENOUD, 1993)
- Le curriculum **réel** renvoie, quant à lui, « *à ce qui dépend, tout au long de l'année, des choix de l'enseignant, parfois saisis seulement à travers ses projets, parfois plus directement observés par ses pratiques* » (ISAMBERT-JAMATI, 1990). Il est donc le curriculum des expériences réalisées par l'apprenant.

- « C'est la notion de **curriculum caché** qui donne au concept son statut en sciences humaines. Le curriculum caché, c'est la part d'apprentissage qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire » (PERRENOUD, 1993).

Dans l'articulation entre ces trois acceptations, PERRENOUD souligne que :

- le curriculum formel/prescrit est diversement respecté et mis en œuvre dans les classes. A l'extrême, selon un principe tautologique, le curriculum prescrit ordonne qu'il y ait un curriculum réel proposé par les enseignants : en s'appuyant sur un principe de **liberté pédagogique**, l'enseignant doit être créatif, inventif avec en ligne de mire le garde-fou que constitue le curriculum formel ;
- si le curriculum réel équivaut au curriculum prescrit, les apprentissages attendus ne sont que **inégalement** atteints par l'ensemble des élèves d'un même groupe-classe ;
- il est assez courant de considérer le **curriculum réel comme caché** : on entretient l'illusion d'une même égalité de traitement pédagogique pour tous les élèves. Or, qu'il y ait une « indifférence aux différences » ou une gestion différenciée des apprentissages, l'expérience formatrice sera toujours celle d'une personne et non d'un groupe.

Avec la notion de parcours, il est justifié de s'interroger sur les évolutions des relations entre ces trois curricula : le prescrit, le réel et le caché.

1.3. Du Curriculum à l'ingénierie des parcours

Avec la rénovation de la voie professionnelle, puis la réforme du lycée, le curriculum formel est réinterrogé par l'introduction de **modalités pédagogiques non inscrites dans des programmes**. Concernant les temps d'accompagnements personnalisés à mettre en place (entre 2h à 2h30 par semaine), il est précisé que ces « nouvelles modalités d'organisation offrent aux enseignants davantage de souplesse organisationnelle, permettent aux établissements d'exercer pleinement leur autonomie et apportent aux élèves des réponses adaptées à leurs besoins »¹. Devant l'autonomie offerte aux établissements et aux enseignants, le curriculum formel est fortement bousculé par le curriculum réel (PERRENOUD, 1984).

Les enseignants ont de moins en moins de supports pédagogiques, de guides méthodologiques pour accompagner leurs pratiques, au nom de la **liberté pédagogique**. Habitué à des principes de cursus

¹ <http://eduscol.education.fr/cid46824/renovation-voie-professionnelle.html>

(échelonnement graduel des matières enseignées), les enseignants doivent se familiariser avec des notions comme **dispositifs ou parcours**.

BLANDIN (2009) rappelant qu'« *un dispositif de formation est une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, matérielles, etc.) au service d'une action finalisée* », la mise en place de temps d'accompagnements personnalisés oblige à des **innovations pédagogiques**. Même si certains établissements utilisent ces heures sous la forme de soutien ou de dédoublement de classe, des équipes pédagogiques ont décidé de faire un tout autre choix.

Travaillant de manière **collaborative**, ces enseignants ont mis à plat les éléments de type méthodologique pouvant être traités dans le cadre de ces accompagnements personnalisés : globalement, une éducation à l'orientation, une approche autour d'« apprendre à apprendre », et des préparations pour des passerelles (vers des BTS par exemple) sont quelques exemples de ces nouvelles pratiques. Elles sortent du curriculum caché et ont surtout trouvé une forme **organisée et pensée en équipe**.

Souhaitant proposer des parcours plus ou moins individualisés en réponse aux besoins des élèves, des phases de **positionnement** (VINCE, 2010) sont instituées avec pour objectif de recueillir les potentiels d'apprentissage. Des entretiens individuels sont organisés (pouvant impliquer l'ensemble des équipes de classes de secondes par exemple) afin de restituer les éléments des positionnements. Dans certaines organisations, la posture d'un enseignement **réfèrent des parcours** est apparue indispensable : celui-ci devient le garant de la prise en compte des besoins des élèves et des évolutions des différents temps d'accompagnement personnalisé proposés.

Le point commun ou une condition de réussite de ces différentes expérimentations est avant tout une implication nécessaire des **équipes de direction**. S'appuyant sur l'autonomie des établissements, des proviseurs organisent des temps de réflexion puis de réalisation permettant de **dépasser les curriculums formels**. Les accompagnements personnalisés se situent alors à mi-chemin entre des **curriculums réels** et des **curriculums cachés**. Ces changements de pratiques se sont accompagnés d'un autre regard sur les savoirs visés par les apprentissages. Certains référentiels eux-mêmes dépassent la liste de savoirs à maîtriser, en proposant un ensemble de compétences à développer.

2 – Le nouveau paradigme de l'approche compétences

En 1989, avec la loi d'orientation, un « *renversement copernicien* » a instauré le principe de l'élève « *au cœur du système éducatif* ». Ainsi, « *les élèves et étudiants de la massification, peu dotés en dispositions nécessaires à la réussite, ont été placés dans une situation d'autonomie* » (BAUTIER et RAYOU, 2010). Depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir du 23 avril 2005, un Socle commun de connaissances et de compétences a introduit un nouveau rapport au Savoir.

2.1. L'approche par les compétences

Pour JONNAERT et al (2009), « *un curriculum est en permanente recherche de moyens pour permettre l'adaptation d'un système éducatif aux mouvements et mutations de la société dans laquelle elle s'inscrit* ». LEGENDRE (2008) précise que « *les changements curriculaires qui se réclament d'une approche par compétences ne procèdent donc pas sans plus d'une démarche technique consistant à transformer les programmes antérieurs en programmes par compétences. Ils se situent dans le cadre plus large des réformes éducatives et renvoient à la question fondamentale de savoir quel type de personne et de citoyen on désire former pour quel type de société* ».

La question qui se pose alors renvoie aux finalités éducatives visées (cf. les questions posées par TYLER en 1949). Pour y répondre, DE KE-TELE (2008) associe chacune des évolutions des strates du **statut de la connaissance** à **des pratiques pédagogiques** :

- au modernisme classique encyclopédique (conception d'un curriculum centré sur le choix des savoirs à transmettre en fonction du niveau de l'apprenant), peut être associée l'**approche par transmission** (l'enseignant transmet les savoirs à l'élève qui les reçoit et doit les re-transmettre le plus fidèlement possible) ;
- au modernisme scientifique expérimental (conception d'un curriculum listant des objectifs mesurables et évaluables), la réponse pédagogique a été l'**approche par application** ou une pédagogie de la maîtrise. Sociologiquement, cette modalité renvoie au mode taylorien de relation au travail.
- enfin, au post-modernisme professionnalisant (curriculum renvoyant à une référentialisation – des compétences par exemple), se développe une **pédagogie situationnelle** privilégiant le « faire » dans les apprentissages. Cette **approche par les compétences** n'est pas sans

lien avec les nouvelles organisations du travail, les systèmes autonomisants et les acteurs pluri-compétents.

Dans une institution où la culture dominante est fondée par la transmission des savoirs et la structuration par les disciplines, cette approche par les compétences ne peut avoir que des impacts sur les pratiques pédagogiques, sauf à la vider de son contenu ou à la dévier de ses objectifs.

2.2. Les évolutions des pratiques des enseignants

Deux paradigmes coexistent : celui des pratiques enseignantes (avec le professionnel planifiant et organisant les apprentissages) et celui des pratiques d'apprentissage (où les apprenants disposent de la liberté de cheminer selon des voies différentes, accompagné par l'enseignant, véritable **personne-ressource**).

La synergie entre les curricula souples et l'approche compétences conduit à des innovations pédagogiques : c'est la fin de « l'indifférence aux différences », la prise en compte des questions de socialisation mais aussi des stratégies d'apprentissages des élèves, l'immersion de l'élève-acteur dans une pédagogie de projet, l'introduction de l'aide individuelle et l'évolution des groupes de niveaux vers des groupes de besoins.

Par le biais des accompagnements personnalisés, certaines équipes enseignantes s'approprient les approches centrées sur « les compétences clés » de l'Europe ou sur tous les principes d'éducabilité cognitive. Ainsi, après concertation, des compétences comme « la recherche d'informations », « la lecture des consignes », « l'éducation au médias » sont travaillées sur les heures d'accompagnement personnalisé (un groupe de compétences par trimestre abordé par l'ensemble des enseignants impliqués auprès des groupes dont ils ont la référence).

En termes opérationnels, le principe est de pouvoir travailler sur des **compétences situées**. Trop souvent les pédagogues (et les praticiens) souhaiteraient réduire les situations d'apprentissage à des situations d'exploration. Il s'agit pourtant de réfléchir à une **situation d'intégration** dans l'approche par les compétences : ROEGIERS (2010) a développé la notion de situation d'intégration, qui ne vient pas couronner un seul apprentissage mais un ensemble d'apprentissages à travers un problème complexe.

Les **caractéristiques de la situation d'intégration** sont :

- la mobilisation d'un ensemble d'acquis (intégrés et non additionnés) ;
- une orientation vers la tâche, significative et porteuse de sens (ce n'est pas uniquement un apprentissage scolaire) ;

- la nouveauté pour l'apprenant.

Ces précisions permettent de distinguer un exercice classique, une simple application... d'une résolution de problème. Il y a **exercice de la compétence** si l'apprenant mobilise un ensemble de connaissances, règles, opérations... qu'il doit identifier ; parmi des données parasites... et qui sont porteuses de sens dans une transférabilité dans la vie de tous les jours (VINCE, 2011).

Ainsi, « *un enseignement efficace reposerait dès lors sur un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types : connaissances, capacités, automatismes, attitudes, acquis d'expérience* » (ROEGIERS, 1999).

2.3. Vers une nouvelle professionnalité des enseignants ?

En 1997, le référentiel des enseignants² précise que le cœur du métier se centre sur la transmission: des savoirs et savoir-faire, mais aussi sur un travail autour de compétences clés (autonomie, développer l'esprit critique, construire son projet personnel, faire comprendre le sens des valeurs et le conduire vers la citoyenneté). BLIN (1997) explique que les compétences des enseignants se construisent en appui sur les représentations qui servent à agir et à inter-agir dans leur environnement : elles sont **les matrices d'action contribuant à la construction des identités professionnelles**.

Ce processus identitaire est envisagé dans une double transition : **biographique et relationnelle** (DUBAR, 1991) autour de 3 axes en tension (PEREZ-ROUX, 2008) :

- l'enseignant veut rester le même au fil du temps, même dans le passage entre l'avant et l'après de la formation d'enseignant ;
- il élabore une image de soi en relation avec celle que les autres lui attribuent ;
- l'individu fait en sorte de conserver une cohérence interne (unité identitaire).

Avec une approche par les compétences doublée d'un regard sur les besoins des élèves, « *l'enseignant peut devenir un clinicien de l'apprentissage, capable à l'instar du psychologue clinicien ou du méde-*

² <http://eduscol.education.fr/cid48005/mission-du-professeur-exercant-en-college-en-lycee-d-enseignement-general-et-technologique-ou-en-lycee-professionnel.html>

cin, d'analyser les problèmes d'apprentissage et de motivation, d'établir un diagnostic, d'en déduire un traitement, d'en observer les résultats et d'adapter au besoin son intervention. » (BECKERS, 2007)

Ces pratiques se sont développées en formation continue, sous l'impact de la **modularisation des dispositifs** et de **l'individualisation des parcours de formation** (VINCE, 2006). Elles émergent aujourd'hui au sein de la formation initiale, sous différents formats.

- Afin de construire une progression favorisant les parcours, un lycée professionnel agricole a travaillé sur la modularisation de l'ensemble de ces classes de 2^{nde} baccalauréat professionnel.
- Afin d'individualiser des parcours, des centres de ressources (et pas uniquement des centres de documentation) ont vu le jour.

Ces pratiques mouvantes dans la relation apprenant-enseignant changent le rapport des enseignants à leur propre mission au sein des lycées. Enseigner plusieurs disciplines dans une approche globale ; accompagner des élèves en fonction de leurs besoins et non uniquement avec le souhait de suivre son programme ; former à des compétences méthodologiques ou transférables en-dehors des disciplines ; ... etc., tels pourraient être les défis de l'enseignant du XXI^{ème} siècle.

S'il fallait conclure...

D'enseignants transmetteurs aux accompagnateurs référents de parcours individualisés, les professionnels des lycées du secondaire se trouvent face à deux choix (BLIN, 1997, p 39) : une conduite de détournement ou une démarche d'appropriation. Dans les deux cas, les changements ou résistances aux changements ne peuvent passer inaperçus. Encore faut-il, en référence à Philippe PERRENOUD³ (1993), que les enseignants dépassent 6 peurs : perdre son innocence, perdre son plaisir, perdre sa liberté, perdre ses certitudes, perdre sa tranquillité, perdre son pouvoir. Nos pratiques et accompagnements des équipes des lycées nous conduisent à être optimistes, si tant est que les organisations anticipent et soutiennent les changements.

Stéphane VINCE

svince@ac-nantes.fr

³ http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_15.html#Heading6

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E., RAYOU P. (2010). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- BECKERS J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck
- BLANDIN B. (2009). « Porter un regard sociologique sur dispositifs et dispositions », in LAMEUL G., JEZEGOU A., TROLLAT A-F. (Ss la Dir.) (2009). *Articuler dispositifs de formation et disposition des apprenants*. Lyon : Chronique Sociale
- BLIN J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- BOBBITT F. (1918). *The Curriculum*. Boston : Houghton Mifflin
- BOBBITT F. (1924). *How to make a Curriculum*. Boston : Houghton Mifflin
- DE KETELE J-M. (2008). « L'approche par compétences : au-delà du débat d'idée, un besoin et une nécessité d'agir », in ETTAYEBI M., OPERTTI R., JONNAERT P. (Ss la Dir.) (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternance pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan
- DUBAR C. (1991). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 3ème édition 2001
- FORQUIN J.C. (2008). *Sociologie du Curriculum*. Rennes : PUR.
- FORQUIN J.C. (1984). « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation », in *Revue Française de Sociologie*, Vol 25, n°2, pp 211-232.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Editions Universitaires.
- JONNAERT P., ETTAYEBI M. (2007). « Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe », in LAFORTUNE L., ETTAYEBI M., JONNAERT P. (Ss la Dir.), *observer les réformes en éducation*. Québec : PUF.

- JONNAERT P., ETTAYEBI M., DEFISE R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck
- LEGENDRE M-F. (2008). « Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel », in ETTAYEBI M., OPERTTI R., JONNAERT P. (Ss la Dir.) (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternance pour les systèmes éducatifs*. Paris : L'Harmattan
- PEREZ-ROUX T. (2008). « Evolution des représentations et des pratiques dans la formation initiale des enseignants : éléments de construction d'une identité professionnelle à l'échelle du temps », in *Emploi Formation*, E 287, Avril 2008
- PERRENOUD P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché », *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*, Université de Genève – source et téléchargement d'une version word au format RTF : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- ROEGIERS X. (1999). « Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens », in *Forum-pédagogies*, Mars 1999, p 24-31
- ROEGIERS X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.
- TANGUY, L (1983). « Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France », in *Revue Française de Sociologie*, Vol 24, N°2, pp 227-254.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago : The University of Chicago Press.
- VINCE, S. (2006). In Ouvrage Collectif du Cafoc, *Repenser la formation. Nouveaux enjeux individuels et collectifs. Stratégies-Outils*. Lyon : Chronique Sociale
- VINCE, S. (2010). « D'une rénovation à des innovations ? », in *Cahiers*

Pédagogiques, n°484, octobre 2010

VINCE, S. (2011). In Ouvrage Collectif du Cafoc, *Développer les compétences clés*. Lyon : Chronique Sociale. (**À paraître**)

Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011

Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

