

E-Forum sur l'Approche par les Compétences

Exposé liminaire

Deux conceptions de l'approche par compétences

BIEF / 05.09.19¹

Quand on parle d'approche par les compétences dans les curriculums, on pense souvent qu'il existe une seule approche par les compétences. En fait, il en existe plusieurs. On pourrait présenter deux conceptions différentes qui ne sont pas contradictoires, mais qui visent des priorités différentes.

Nous proposons de les décrire, et de les étudier à travers les deux questions « Pour quels enseignants ? », « Pour quels élèves ? ».

Une première approche

La première est basée sur le développement à l'école de compétences transversales. Cette approche s'adresse à des élèves qui n'ont pas de problèmes dans les acquis de base. Elle consiste :

- (1) à réorienter les apprentissages en les rendant plus actifs : au lieu d'être soumis à des apprentissages magistraux, les élèves sont invités à résoudre des situations problèmes. Les apprentissages sont basés sur les méthodes actives ;
- (2) à prendre en compte les compétences de vie dans les apprentissages et dans la vie de la classe ;
- (3) à promouvoir l'interdisciplinarité.

Cette approche est très riche, très ambitieuse. Elle ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés. De plus elle requiert des conditions favorables : des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable.

Dans les pays pauvres, et dans les pays moyennement avancés, ce type de pédagogie ne réussit souvent que là où les organismes internationaux (UNESCO, UNICEF...) ou des ONG assurent un appui consistant en termes d'encadrement, de formation d'enseignants, d'apports en termes d'infrastructures et de matériels.

La conséquence est que, quand cette approche n'est pas fortement soutenue par un gouvernement, par des organismes internationaux ou par des ONG, elle ne s'installe durablement que dans les écoles favorisées. A terme, elle contribue donc à augmenter l'élitisme. On est dès lors face à une contradiction entre les intentions poursuivies, et les réalités des écoles, les réalités du terrain. Dans les intentions, on cherche à développer les valeurs de solidarité, d'autonomie, de tolérance, et d'autres encore. Mais dans les faits, cette approche renforce souvent la fracture entre les milieux favorisés, qui ont les moyens de développer cette pédagogie, et les milieux défavorisés, qui n'en ont ni les moyens humains, ni les moyens matériels.

¹ La version originale de ce document est en français et est rédigé par l'Institut Belge, BIEF, sous la supervision de Xavier Roegier sur la demande du Bureau international de l'Education (BIE/UNESCO).

De plus, les enseignants éprouvent beaucoup de difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves : comment évaluer la compétence de « respecter son environnement », la compétence de « rechercher de l'information », ou la compétence de « traiter de l'information » ? Une première conséquence de cette approche est d'insécuriser les enseignants, en particulier dans les pays dans lesquels le passage d'une année à l'autre est conditionnée par les résultats d'une évaluation des acquis de l'élève. Une deuxième conséquence, plus importante encore, est que l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté, et leur permettre de progresser.

On peut donc dire que les trois limites de l'approche par les compétences transversales sont :

- (1) exiger un haut degré de qualification de la part des enseignants ;
- (2) exiger un environnement favorable et des conditions de mise en œuvre adéquates ;
- (3) rendre très difficile l'évaluation des acquis des élèves, et donc empêcher de remédier de façon efficace aux difficultés des élèves plus faibles.

Aussi, cette approche n'apporte aucune réponse décisive au problème de la qualité des acquis des élèves : lire, écrire, calculer, de façon efficace, et dans une situation de vie réelle. La grande majorité des élèves continuent à quitter l'école en étant incapables d'utiliser de façon efficace ce qu'ils ont appris à l'école et ne sont donc pas en mesure de s'insérer dans le tissu socio-économique : c'est le problème de l'analphabétisme fonctionnel, qui ne cesse de se développer.

Une deuxième approche

La deuxième approche est basée sur le développement de compétences de base. Elle est encore connue sous le terme « pédagogie de l'intégration » (De Ketele 1996 ; Roegiers, 2000, 2003, 2004). Elle vise prioritairement à donner à tous les élèves les compétences qui, concrètement, vont leur permettre de s'insérer dans le tissu socio-économique. Les compétences de vie sont aussi prises en compte, mais elles font partie des compétences de base plutôt que de venir s'ajouter (on ne sait pas bien où) aux contenus des programmes.

Des compétences de base pour un enfant de 8 ans sont par exemple « Produire un écrit de trois phrases dans une situation de communication significative », ou encore « Résoudre une situation-problème qui fait appel aux quatre opérations fondamentales sur les nombres de 0 à 1000 ». Ces compétences sont appelées « de base » parce que chaque élève devra les maîtriser avant de passer dans la classe supérieure.

La pédagogie de l'intégration est basée sur le fait d'apprendre à l'élève très tôt à gérer la complexité. Cette complexité est faite :

- (1) des acquis scolaires : les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être ;
- (2) des situations de la vie courante, des contextes que l'élève sera appelé à rencontrer ;
- (3) des compétences de vie qu'il sera appelé à mobiliser pour résoudre les situations.

Concrètement, les apprentissages se mènent selon une alternance de deux types d'apprentissages : les apprentissages ponctuels, et les apprentissages de l'intégration. Pendant 5 semaines, l'enseignant développe les ressources nécessaires aux compétences : les règles de grammaire, la conjugaison, l'orthographe, les techniques de calcul... Ce sont les apprentissages ponctuels qui se font comme l'enseignant en a l'habitude. Au cours de la sixième semaine, l'enseignant arrête complètement d'enseigner des choses nouvelles aux élèves. Pendant toute la semaine, et dans toutes les disciplines, il propose aux élèves de résoudre des situations complexes dans lesquelles l'élève doit mobiliser ce qu'il a appris pendant les 5 semaines précédentes (les ressources). Les élèves sont invités à travailler seuls ou par petits groupes pour résoudre ces situations. Plusieurs situations de même niveau leur

sont proposées : une pour s'exercer, une autre pour évaluer leurs acquis et éventuellement une autre encore pour remédier à leurs difficultés ou progresser. Après ce premier module d'intégration, on reprend 5 semaines d'apprentissages ponctuels, et ainsi de suite quatre ou cinq fois sur année scolaire.

L'enseignant est donc invité à changer ses pratiques en deux temps.

Dans un premier temps, il met en place les ressources selon ses méthodes traditionnelles. Les méthodes actives dans les apprentissages ne sont pas exigées. Ce qui est exigé, c'est que, toutes les six semaines, chaque enseignant propose aux élèves des situations complexes dans lesquelles ils utilisent ce qu'ils ont appris : aussi bien les savoirs, les savoir-faire, que les compétences de vie. Ce sont les semaines d'intégration. Il faut en général deux ans pour qu'un enseignant prenne l'habitude de gérer ces modules d'intégration.

Quand les modules d'intégration sont mis en place, on commence alors à amener l'enseignant à faire évoluer ses pratiques de classe : au lieu d'enseigner de façon magistrale, il apprend à mener progressivement les apprentissages de façon active. Ce changement de pratique prend en général plus de temps pour s'installer de façon durable : il faut compter 5 à 10 ans.

De cette manière, on n'attend pas un changement total de la part de l'enseignant en une fois. Au contraire, on respecte son niveau de formation, on respecte ses habitudes, et on lui demande d'évoluer graduellement. De cette manière, on le rassure, on le sécurise.

L'évaluation se mène de façon logique, pendant ces modules d'intégration, et à la fin de l'année : les élèves sont soumis à d'autres situations complexes, qu'ils doivent résoudre individuellement.

Cette approche, appuyée par plusieurs organismes internationaux (UNICEF, UNESCO, AIF), est développée dans de nombreux pays européens et africains. Les résultats de recherche menés à son propos montrent que :

- (1) elle rencontre l'adhésion de tous les acteurs, en particulier l'adhésion des parents et des élèves ;
- (2) elle procure un gain en efficacité des systèmes éducatifs ; dans des recherches menées dans 4 pays, le gain moyen a été évalué entre 10% et 15% dans les résultats des élèves (2 à 3 points sur 20) ;
- (3) elle fait progresser tous les élèves : les élèves forts progressent, mais les élèves faibles progressent aussi, parfois davantage encore que les élèves forts ;
- (4) elle sécurise les enseignants, qui très vite observent des changements dans leurs classes, mais qui peuvent aussi introduire l'innovation à leur rythme.

Une difficulté de cette approche est liée au matériel qu'elle requiert. Si on veut qu'elle soit efficace, chaque élève doit disposer de supports pour résoudre des situations complexes. Dans bon nombre de pays qui la pratiquent, la question a été résolue par la fourniture aux élèves d'un « cahier de situations complexes », en complément aux manuels scolaires existants.

Bibliographie

- ☐ DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.
- ☐ ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université
- ☐ ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université
- ☐ ROEGIERS, X. (2004). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université