

Que cache l'approche par compétences ?

Ces dernières années, l'approche par compétences (APC) tend à s'imposer très largement dans les référentiels des systèmes éducatifs européens, et ce malgré le flou autour du concept de « compétence », régulièrement remis en cause. L'APC ne désigne pas seulement un certain mode de conception de l'enseignement, mais également une méthode d'élaboration des curricula conduisant aux diplômes.

En France, à la suite de la loi de juillet 2019 pour une école de la confiance, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), puis les Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) ont été les premiers à recevoir l'injonction de construire de nouvelles maquettes de masters dans la logique de l'APC.

Ce fut ensuite très rapidement au tour des IUT, à la rentrée 2021, qui, à la faveur de la transformation des diplômes universitaires de technologie (DUT) en deux ans en licence professionnelle bachelor universitaire de technologie (BUT) en trois ans, ont dû repenser l'ensemble de leurs formations dans cette même logique. Dans les deux cas, le travail a dû être fait dans l'urgence et les maquettes construites sans réflexion préalable sur le contenu des formations.

L'APC a désormais essaimé dans l'ensemble des formations universitaires. Preuve encore du renforcement de l'injonction ministérielle, depuis la vague E (2024-2025), sa mise en œuvre est devenue un critère d'accréditation « systématiquement évalué » par le Hcéres aux niveaux de l'établissement et des formations.

Le secteur Formation a donc décidé de proposer, presque trois ans après la journée d'étude de 2022*, un premier retour sur la mise en place de l'APC dans les universités à travers les trois premiers articles du dossier, puis, dans les deux derniers, de s'interroger sur le modèle de transmission des savoirs qu'elle contribue à diffuser et d'ouvrir sur de possibles résistances à construire. ■

* Journée d'étude du 7 avril 2022 « Approche par compétences » : www.snesup.fr/article/programme-de-la-journee-approche-par-competences-du-7-avril-2022. Vous trouverez également les interventions sur la page du site.



Les origines de l'approche par compétences

À la rentrée 2024-2025, un article paru dans « L'Étudiant » titre « À l'université, l'approche par compétences peine à convaincre les enseignants »¹. En effet, les universités réforment petit à petit leurs diplômes avec la mise en place de l'approche par blocs de compétences. La notion de « compétence » est polysémique. En donner une définition est un peu illusoire. Mais il est possible d'en retracer l'origine et la diffusion.

Par **SYLVIE BÉPOIX**,
coresponsable du secteur Formation

On peut remonter à 1999, où, déjà, l'approche par compétences (APC) était encouragée dans l'enseignement supérieur, dans le processus de Bologne. Puis, en 2002, se met en place en France le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), qui classe les diplômes par domaines et par niveaux et en propose une description en blocs de compétences. Ce mode de présentation correspond à l'adaptation des diplômes et titres à l'évolution des qualifications, à l'organisation du travail, aux compétences acquises en fonction des besoins du marché du travail, l'objectif affiché étant de faciliter l'accès à l'emploi. Le succès du principe d'une approche par compétences est planétaire, promu par les grandes organisations internationales (Unesco, OCDE...), mais il se décline différemment selon les contextes nationaux². En 2006, le Parlement européen approuve un cadre de référence pour les « *compétences-clés* » nécessaires « à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité »³. Le monde socio-économique soutient également la promotion du système, jugeant les jeunes trop souvent insuffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle. On constate donc une importante adhésion au principe de l'APC par les institutions et le monde socio-économique. Ne restait plus que la mise en œuvre.

UNE CERTAINE RÉSISTANCE

En France, l'APC s'était d'abord propagée dans l'enseignement professionnel (CAP, BEP, bac professionnel, puis BTS) avant de toucher l'enseignement général du supérieur (INSPÉ, IUT, licence, master). En 2018, trois nouvelles étapes sont venues consolider sa mise en place à l'université : la loi relative à l'orientation et réussite des étudiants (ORE) de mars, l'arrêté licence de juillet, et la loi pour la liberté de choisir son avenir profes-

sionnel en septembre. Avec cette dernière, trois référentiels (d'activités, de compétences, d'évaluation) sont maintenant requis pour figurer au RNCP⁴. La Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (Dgesip) a tout de même dû produire un guide pratique : « Articulé le RNCP à une approche par compétences ? »⁵, reconnaissant que les universitaires ont du mal à s'y retrouver, ce qui se concrétise par une certaine résistance. Le guide établit donc que le RNCP est centré sur le diplôme et destiné aux acteurs socio-économiques, tandis que l'APC se concentre sur l'« apprenant » et se fonde sur une logique pédagogique.

CAPACITÉ D'ACTION

Selon une des conceptions les plus répandues de l'APC, les finalités de l'enseignement ne sont plus définies par des contenus à transmettre, mais plutôt par une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des « *ressources* » qu'il ne doit d'ailleurs pas forcément « *posséder* », mais qu'il doit être capable de « *mobiliser* » d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière⁶. L'enseignement doit se mettre au service des besoins du monde socio-économique. Dès lors, instruire les étudiants en latin, en calcul différentiel ou en histoire de la littérature, par exemple, est considéré comme superflu, inutile sur le marché du travail et coûteux. Les savoirs techniques eux-mêmes sont considérés comme trop éphémères pour que cela vaille encore la peine de les enseigner. L'objectif est bien de fluidifier les circulations entre formation et emploi.

Les diplômes doivent évidemment permettre aux étudiants d'acquérir des compétences pour favoriser leur entrée dans le monde du travail, mais étudier ne peut se résumer à cette forme de professionnalisation. La réflexion, l'émancipation permise par l'accès à des connaissances qui donnent un sens au travail et permettent l'intégration dans la société sont fondamentales. ■

On constate une importante adhésion au principe de l'APC par les institutions et le monde socio-économique.

1. L'Étudiant, EducPros, 27 août 2024.

2. K. Anderson-Levitt, S. Bonnéry et S. Fichtner, « Introduction du dossier. Les approches dites "par compétences" comme réformes pédagogiques "voyageuses" », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, n° 16, 2017 : journals.openedition.org/cres/3005.

3. N. Hirt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », L'École démocratique, n° 39, septembre 2009.

4. Article L. 6113-1 du Code du travail, loi n° 2018-71 du 5 septembre 2018.

5. Dgesip, mai 2024.

6. N. Hirt, op. cit.

Évaluation des compétences : exemple des IUT et des INSPÉ

Les INSPÉ et les IUT sont les premières composantes des universités à avoir construit leurs formations dans le cadre de l'approche par compétences, avec des organisations et des modalités d'évaluation toutefois assez différentes mais produisant certains effets similaires.

Par **CAROLINE MAURIAT**, cosecrétaire générale,
et **LAURENCE MAUREL**,
coresponsable du secteur Formations supérieures

EXEMPLE DES IUT

Le bachelor universitaire de technologie (BUT), licence professionnelle (LP) obligatoirement dispensée par un IUT, existe depuis septembre 2021. Contrairement aux autres LP, il dispose d'un programme national (PN) qui détaille les référentiels de compétences et de formation pour chacune des spécialités¹. Quelle que soit la spécialité, la formation est organisée en unités d'enseignement qui correspondent strictement aux compétences définies dans le référentiel de compétences – on parle alors d'UE-compétences – comportant deux ensembles : le pôle « ressources » et le pôle « situations d'apprentissage et d'évaluation » (SAÉ). Le pôle ressources regroupe les enseignements disciplinaires qui sont dispensés sous forme de cours, travaux dirigés ou travaux pratiques et sont évalués en contrôle continu intégral.

Le pôle SAÉ, quant à lui, regroupe le stage, le portfolio, et les SAÉ qui sont des mises en situation professionnelle réalisées généralement en groupe, parfois sous forme de projets tutorés plus ou moins encadrés. Les modalités d'évaluation, propres à chacun des éléments constitutifs de ce pôle, conduisent à une note évaluant l'ensemble du pôle.

NIVEAU DE COMPÉTENCES

Chaque année du BUT correspond à un niveau de compétences organisé en deux UE semestrielles. Pour chaque semestre, une UE est acquise et capitalisable si sa moyenne est supérieure ou égale à 10. Un niveau de compétence est ainsi acquis soit par l'acquisition des deux UE semestrielles, soit par une moyenne des deux au moins égale à 10 sur l'année. La compensation entre UE de compétences différentes est dogmatiquement interdite. La moyenne à une UE s'obtient en pondérant la note du pôle ressources et celle du pôle SAÉ dans une fourchette variant de 40 % à 60 % selon les semestres et avec une augmentation de la pondération

pour le pôle SAÉ au fil des semestres. Cette pondération conduit à réduire la prise en compte des connaissances théoriques des étudiant·es au profit des travaux réalisés et évalués en groupe.

Cette évaluation, dominée par la pratique en groupe, pourrait être à l'avantage des étudiant·es. Il n'en est pourtant rien. Selon une « Note flash » du SIES², « après deux sessions marquées par un contexte de crise sanitaire qui a entraîné une hausse significative du taux de passage de la 1^{re} à la 2^e année (2020 et 2021), le taux de passage des bacheliers 2021 en 2^e année de BUT en un an (71,8 %) est inférieur au taux de passage des bacheliers 2018 et 2019 en 2^e année de DUT en un an (resp. 74,4 % et 75,1 %) ».

Cela peut s'expliquer par le nombre de projets que les étudiant·es doivent mener de front et tout au long de la première année. En effet, la 1^{re} année du BUT, les SAÉ sont obligatoirement par semestre et par compétence. Or le nombre de compétences varie de deux à six selon les spécialités. Certain·es étudiant·es peuvent ainsi être amené·es à travailler et à être évalué·es sur quatre à douze projets sur l'année, avec une évaluation qui peut être une présentation orale.

EXEMPLE DES INSPÉ

Comme pour le BUT, les masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) sont cadrés nationalement par un référentiel commun de formation, décliné pour les différentes mentions du diplôme : premier degré (professeur·e des écoles), second degré (professeur·e de collège et lycée) et encadrement éducatif (conseiller·ère principal·e d'éducation). Construit sur la base du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, il définit le contenu de la formation délivrée au sein des INSPÉ.

Concernant l'évaluation par compétences et la validation du master, la différence principale avec les IUT réside dans une mise en œuvre très variable selon les INSPÉ. Ainsi, certains INSPÉ ont distribué les compétences dans les différentes UE, sans pour autant modifier leurs modalités d'évaluation ; dans

Certain·es étudiant·es peuvent être amené·es à travailler et à être évalué·es sur quatre à douze projets sur l'année.

1. Une spécialité de BUT correspond à une mention de licence professionnelle.
2. « Note flash » n° 27 du SIES, novembre 2023 : « Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2022 ».

d'autres, seules certaines formations sont passées intégralement en approche par compétences, y compris l'évaluation ; et, enfin, certains, les plus zélés, sont passés intégralement à l'évaluation par compétences. C'est le cas de l'INSPÉ de Bourgogne, dont les modalités d'évaluation des compétences constituent un bon exemple.

Réparties à l'intérieur des UE, les compétences sont évaluées en contrôle continu intégral (CCI), les évaluations sont constituées par des tâches complexes³ auxquelles peuvent s'adjoindre des tâches simples (TS), toutes obligatoires. La compétence est validée si l'étudiant-e atteint au moins le niveau 2⁴ sur chaque compétence qui la compose, c'est-à-dire à la tâche complexe correspondante.

« SECONDE CHANCE »

Pour valider le master, les étudiant-es doivent atteindre au minimum un niveau 2 sur chaque compétence, sur l'ensemble des deux années de master. Le conseil de master peut ouvrir la possibilité d'une ou plusieurs épreuves supplémentaires sous la forme d'une « seconde chance » sur une ou plusieurs compétences non validées. La décision se base alors sur l'« implication » de l'étudiant-e et sur ses résultats aux TS sur la compétence. Les TS

n'ont donc pas un rôle d'évaluation formative, objectif affirmé de l'évaluation par compétences, pour les étudiant-es, mais deviennent la porte d'accès à une « seconde chance ». Cette multiplication des évaluations crée une avalanche de sujets, de corrigés et de grilles d'évaluation à concevoir du côté des formateurs et formatrices, sans compter, en l'absence de session de rattrapage, les nombreux sujets de remplacement pour s'adapter aux différents statuts des étudiant-es.

Ainsi, que ce soit en BUT ou en MEEF, l'évaluation par compétences produit une explosion du nombre d'évaluations et donc de tâches auxquelles doivent répondre les étudiant-es⁵, souvent dans l'urgence. Cette organisation conduit ainsi à une surcharge de travail pour les étudiant-es et les équipes pédagogiques, au détriment des apprentissages, en ne favorisant pas le temps long de la nécessaire réflexion sur la pratique. Enfin, on y retrouve une forme de dilution des contenus disciplinaires et de leur validation dans des tâches complexes élaborées pour correspondre à des compétences souvent très générales. Cette baisse de l'exigence en connaissances théoriques peut être à plus long terme un frein à l'apprentissage tout au long de la vie professionnelle. ■

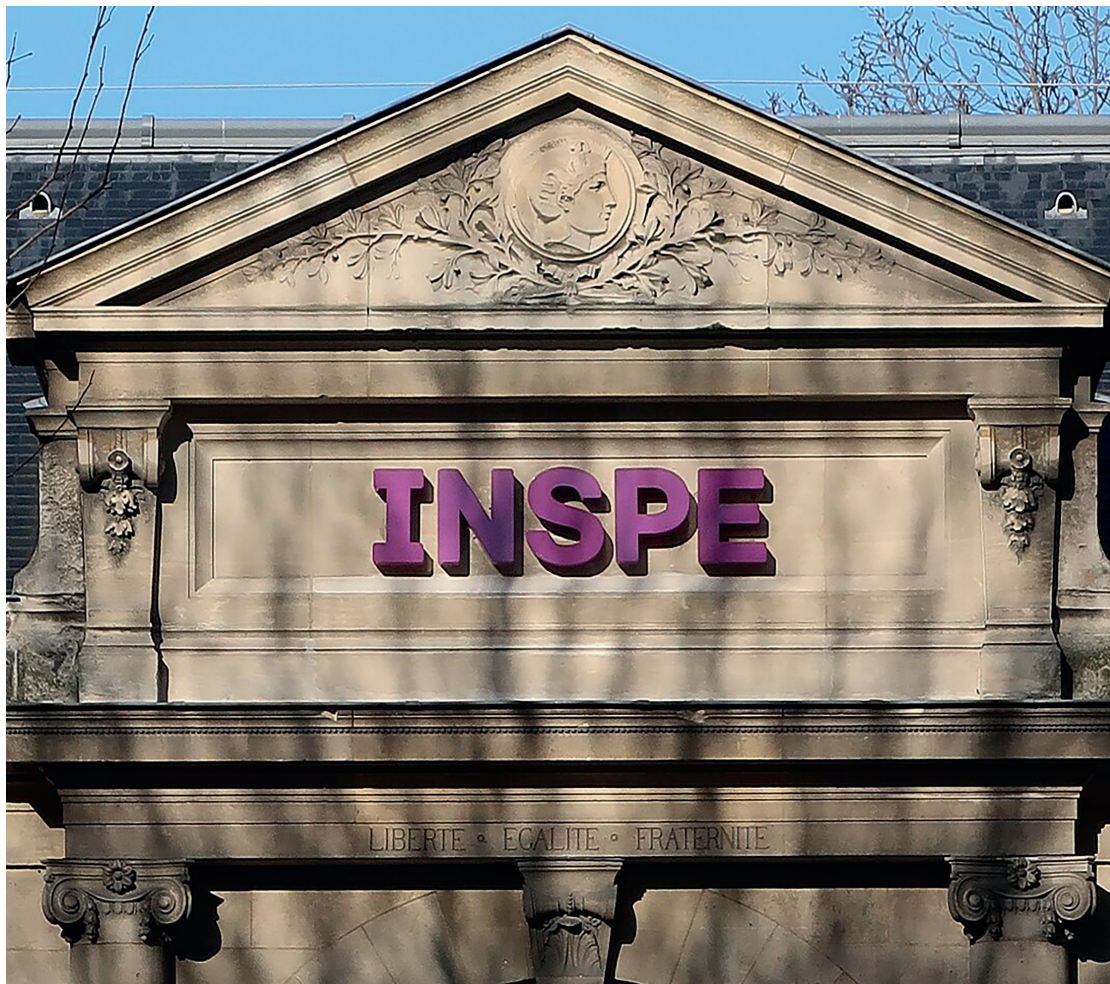
Que ce soit en BUT ou en MEEF, l'évaluation par compétences produit une explosion du nombre d'évaluations.

À la différence des IUT, la mise en œuvre de l'évaluation par compétences est très variable selon les INSPÉ.

3. TS = évaluations des ressources (savoirs, savoir-faire...) par des formes variées (travaux de productions, études de cas, QCM, questions de cours, jeux de rôle, etc.) ; TC = évaluation de la compétence par une épreuve de mise en situation réelle ou simulée permettant d'évaluer la mobilisation des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être de la compétence concernée).

4. Sur une échelle de 0 à 4 qui reprend strictement celle du référentiel de formation ministériel.

5. *Former des enseignants*, n° 716, dossier « La pression de l'évaluation », juin-juillet-août 2023 : www.snesup.fr/article/former-des-enseignants-ndeg-716-juin-juillet-août-2023.



Les effets de l'APC dans les IUT

La transformation des programmes pédagogiques en référentiels de compétences a accompagné le passage du DUT en deux ans au BUT en trois ans à partir de 2021, avec un lexique propre dont les termes apparaissent souvent abstraits et pouvant être soumis à différentes interprétations.

Par **SONIA LEFEUVRE,**

maîtresse de conférences en sociologie à Lyon-II, IUT Lumière

Les IUT ont dès le début, en 1966, opté pour une orientation professionnalisante. Transformer les programmes pédagogiques en référentiels de compétences n'était pas dans le projet initial, mais c'est une demande ministérielle qui a accompagné le passage vers un BUT en trois ans. Les IUT, par le biais de l'Assemblée des directeurs d'IUT, ont accepté de faire passer tous leurs programmes pédagogiques nationaux en compétences.

Pour construire les référentiels, les membres d'IUT engagés dans ce travail de rédaction se sont familiarisés avec un tout nouveau langage, celui qu'utilisent les représentants du LabSET¹ ; il y a tout un « monde », une « organisation », des « courants théoriques » pour expliquer, définir, s'emparer, enseigner ce que sont les compétences, ou encore les savoir-agir, ce qu'est la pédagogie expérientielle, l'apprentissage entre pairs, l'alignement pédagogique, etc. Les « experts » pédagogiques ont donc arbitré entre les mots valables et ceux qui ne l'étaient pas.

NOUVEAU LEXIQUE

Ainsi, ce que l'on appelait « matière » a été nommé « ressource », de nouveaux modes d'évaluation se sont imposés comme les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ)² ou le portfolio. Le programme s'est décomposé en « compétences » et « apprentissages critiques ». Si cette manière d'envisager le programme avait été simple et limpide, l'acculturation aurait sûrement été plus rapide. Sur le terrain, au déchiffrement du référentiel il a fallu ajouter tout le temps de construction des « ressources » et l'invention des SAÉ.

En réalité, aujourd'hui, peu d'enseignants et d'enseignantes sont capables d'expliquer ce que les étudiants et étudiantes doivent écrire dans leur portfolio, de nommer plus de quatre compétences du référentiel de leur spécialité, et nous ne parlons pas des « apprentissages critiques ». L'appropriation de ce nouveau lexique a fait passer les pionniers pour des innovateurs modernes, et les autres pour de vieux rétrogrades décontenancés par ce bouleversement pédagogique. Ce qui s'est joué au sein des équipes pédagogiques interroge. Le sentiment d'une dépossession de

leurs capacités professionnelles a certainement été ressentie par des enseignants et enseignantes ; ce barrage lexical leur laissant croire qu'ils et elles n'y comprenaient rien ! Ce qui a été un bon moyen de faire taire les réfractaires à cette réforme.

INTITULÉS AU SENS OBSCUR

Ce passage à l'APC qui a été mis en place dans l'urgence et dont les premières générations d'étudiants et d'étudiantes ont été les cobayes donne-t-il les bénéfices escomptés ?

Ce que l'on qualifie aujourd'hui de nouvelles pratiques pédagogiques existait déjà dans les IUT, sous d'autres formes, avec d'autres mots. La différence entre ce qui était appelé des projets tutorés est-elle si grande avec ce que l'on nomme aujourd'hui SAÉ ? Certes, la pédagogie des projets tutorés n'était pas théorisée comme peut l'être celle par les SAÉ, mais une espèce d'intuition pédagogique des enseignants et enseignantes donnait des résultats d'apprentissage sans doute similaires. Le travail de traduction en compétences que l'on retrouve aujourd'hui dans le programme national actuel a produit des intitulés au sens obscur, parfois vagues ou fumeux, paradoxalement abstraits et qui peuvent être soumis à nombre d'interprétations.

Aujourd'hui, il est certainement temps de faire le bilan de ce passage à l'APC, mais pour mesurer quels indicateurs ? Ce passage à l'APC a-t-il permis d'améliorer la réussite des bacheliers technologiques dans les IUT ? D'obliger, ou tout au moins d'inciter les enseignants et enseignantes à travailler en équipe ? D'augmenter l'insertion professionnelle des étudiantes et des étudiants ? De développer l'émancipation intellectuelle des étudiants ? Le choix des indicateurs sera le révélateur de ce qui est attendu d'une formation en IUT. ■



© C1067/Wikimedia Commons

Le sentiment d'une dépossession de leurs capacités professionnelles a certainement été ressentie par des enseignants et enseignantes.

1. Sur le LabSET, lire N. Gregori, « Le LabSET, un laboratoire dépassé par les enjeux de la LP-BUT ? », *Le Snesup* n° 718, oct. 2023 : www.snesup.fr/article/mensuel-ndeg-718-octobre-2023.

2. Pour évaluer une compétence, il faut mettre l'apprenant dans une situation qui l'obligera à mobiliser cette compétence. Il faut dès lors inventer toutes ces situations.

L'APC et ses mythes : le rôle des instruments pédagogiques dans la diffusion d'un modèle entrepreneurial

Les nouveaux outils présentés comme nécessaires à l'amélioration de l'apprentissage, telles la pédagogie par projets ou l'approche par compétences, relèvent d'une conception libérale de l'éducation où l'innovation pédagogique s'inscrit dans une forme entrepreneuriale de transmission des savoirs.

Par **MAUD AIGLE**, docteure en sociologie,
chercheuse associée au Centre Émile-Durkheim
à l'université de Bordeaux

L'innovation pédagogique constitue aujourd'hui l'instrument privilégié par les établissements d'enseignement supérieur pour favoriser la réussite et réguler les inégalités. Ce lien entre innovation et justice n'est que rarement questionné alors même qu'il constitue une dimension centrale des politiques éducatives actuelles. De la pédagogie par projets à l'approche par compétences (APC), en passant par l'intelligence artificielle appliquée à l'éducation, ces outils sont présentés comme nécessaires à l'amélioration de l'apprentissage sans que les travaux scientifiques ne parviennent à faire la preuve de leur efficacité. La recherche que j'ai menée dans le cadre de ma thèse¹ démontre que ces pratiques dépassent les seuls contextes d'apprentissage et constituent des instruments de gouvernance des conduites de l'ensemble des membres des établissements (étudiants et personnel, tous corps confondus).

Sont reconnues comme innovantes, et hissées au rang de nouveau standard, les pratiques pédagogiques qui s'inscrivent dans une forme entrepreneuriale de transmission des savoirs : des méthodes actives, sur un registre ludique et compétitif, pour favoriser l'acquisition de savoirs pratiques et de savoir-être. La diffusion de ce modèle dans les universités ne relève pas d'une théorie du complot ou d'une aliénation généralisée. Elle repose sur des récits que nous contribuons à relayer dans le cadre de nos missions quotidiennes et sur une forme spécifique d'organisation du travail, marquée par la précarisation des emplois internes et l'externalisation de l'expertise.

LES TROIS MYTHES DE L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE

Trois grands récits – les « nouveaux » étudiants, l'apprentissage « actif » et la formation « par compétences » – attribuent une utilité sociale à ce nouveau standard pédagogique. Ces récits

véhiculent une conception libérale de l'éducation portée par les organisations militantes patronales : une préférence donnée aux savoirs techniques sur les savoirs formels, une critique de la forme scolastique et la référence à l'emploi et au marché comme principe supérieur de justification. Si la contestation du monopole académique sur la production et la diffusion des savoirs n'est pas propre à la doctrine libérale, la finalité de ces récits les distingue clairement des autres critiques adressées à l'enseignement magistral.

Le premier mythe présente comme nécessaire l'adaptation de la formation universitaire aux caractéristiques d'un nouveau public, composé de non-héritiers et issu d'une génération « née avec les nouvelles technologies ». Ce récit propose une lecture de l'échec en termes de dispositions singulières des apprenants et déplace la cible de la critique portée par Bourdieu et Passeron. Ce n'est plus la réussite (en tant qu'idéologie qui transforme des privilèges de classe en mérite) qui est mise en doute, mais la capacité des moins doués à l'atteindre et leur légitimité à occuper une place au sein de l'institution. Ce récit se mêle à un discours caractéristique de la pensée néolibérale qui mobilise un lexique biologique (l'appartenance à une génération) pour qualifier les transformations du monde social.

Le deuxième confère une vertu émancipatrice à l'apprentissage dit « actif ». Mais la mise en activité est ici pensée dans le cadre d'une entreprise individuelle au sein de laquelle chaque étudiant est chargé de faire fructifier son capital, par ses propres moyens (« *do it yourself !* »), en vue d'intégrer le marché de l'emploi. Il ne s'agit pas de problématiser la situation d'apprentissage, mais d'acquérir les compétences définies par une autorité supérieure. La forme entreprise devient l'unité de base à travers laquelle concevoir le rapport social éducatif et « la » condition de l'émancipation étudiante.

Le troisième repose sur l'idée qu'il est plus cohérent, sur le plan pédagogique, d'organi-

Ces pratiques accentuent la mise en scène d'une supériorité de l'expertise privée venant en aide à des acteurs publics qui n'auraient plus la capacité d'assurer leurs missions.

1. Maud Aigle, « "Do it yourself" ! L'innovation pédagogique comme instrument de diffusion d'un modèle entrepreneurial à l'université », thèse de sociologie, université de Bordeaux, 2023, accessible en ligne.

ser la formation en fonction des compétences à acquérir plutôt qu'en fonction des connaissances disciplinaires. Ce récit évalue la qualité d'une formation à l'aune des manières de faire et des attendus (le plus souvent supposés) de l'entreprise. Il contribue à remettre en cause la valeur des titres académiques, qui ne permettraient pas de valoriser les compétences recherchées par les employeurs (*soft skills*) et à transformer les modalités d'évaluation (validation par BCC²). Le dernier ouvrage de Marie Duru-Bellat et François Dubet, *L'Emprise scolaire* (Presses de Sciences Po, 2024), alimente cette critique libérale à l'égard du diplôme, en faisant porter au système scolaire l'entière responsabilité de la déqualification et du chômage des jeunes, sans interroger les mécanismes propres au marché du travail.

PRÉCARISATION ET DÉQUALIFICATION DE L'EXPERTISE INTERNE

Ces récits participent à renforcer la place et la légitimité des acteurs privés dans le gouvernement de l'action éducative. Cela se traduit très concrètement par les positions occupées par ces acteurs au sein des établissements. Dans le cadre du mécénat de compétences, certaines entreprises mettent leurs salariés à disposition de l'université pour travailler bénévolement sur différents projets. Ces pratiques accentuent la mise en scène d'une supériorité de l'expertise privée venant en aide à des acteurs publics qui n'auraient plus la capacité d'assurer leurs missions. Cette position est d'autant plus remarquable que le personnel chargé de l'expertise pédagogique au sein de l'université occupe le plus souvent des positions subalternes, voire, dans le cas des ingénieures pédagogiques, des emplois précaires et sous-qualifiés. Cette dépossession de l'expertise repose donc à la fois sur des récits et sur des conditions d'emploi qui permettent de percevoir ces fictions comme rationnelles.

QUI SONT LES RÉFRACTAIRES AU CHANGEMENT ?

Doit-on donc s'en tenir à reproduire le système existant, sans chercher à faire évoluer nos environnements d'apprentissage et nos pratiques professionnelles ? Le refus de s'inscrire dans une lecture libérale de l'enseignement n'épuise pas la pluralité des critiques à l'égard de la forme académique et de l'organisation universitaire. Qualifier l'existant permet au contraire de « ré-ouvrir » l'espace des possibles en présentant l'option libérale comme une réponse parmi d'autres aux nombreuses problématiques qui traversent l'université. En élevant certaines pratiques



© MS Designer

au rang de standard, ceux et celles qui se font les hérauts de l'innovation participent à figer l'ordre institutionnel. Contre l'homogénéisation des manières de parler et de faire dans l'espace universitaire, il importe de reconstruire les solidarités collectives qui rendent possible l'exercice d'une réflexivité critique pour transformer radicalement nos environnements d'études et professionnel. *Do it ourselves !* ■

2. Depuis la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel, les universités sont incitées à organiser leur formation en blocs de connaissances et de compétences (BCC) par le biais notamment des appels à projets « nouveaux cursus à l'université » (NCU). Cette transformation s'accompagne de nouvelles règles de validation de l'année universitaire (absence de compensation entre BCC).

Dépasser les injonctions du ministère

L'approche par compétences est souvent présentée comme une méthode pédagogique, de surcroît innovante, laissant entendre que les méthodes pédagogiques traditionnelles sont dépassées. D'autres changements plus profonds allant au-delà de l'enseignement sont invisibilisés (rationalisation, tri social, remise en cause de la liberté d'enseigner, etc.). La mobilisation de la praxéologie pour retravailler l'écriture des compétences et analyser les activités pédagogiques peut être une solution pour sortir en partie de ce carcan, la question budgétaire restant un sujet en soi.

Par **NATHALIE LEBRUN**,
membre de la commission administrative

Après les blocs de connaissances et de compétences (BCC) inscrits dans les arrêtés (licence, licence professionnelle, cadre national des formations) et le pilotage de l'élaboration des fiches RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) par France compétences et le monde socio-économique, l'approche par compétences (APC) est l'outil à la mode, introduit depuis plusieurs années dans les INSPÉ, et plus récemment dans les IUT, pour individualiser les parcours d'études des étudiants et leur carrière professionnelle. L'injonction du MESR de la mettre en œuvre dans les autres formations, avec la complicité du Hcéres depuis la vague E, a pour objectif de faire disparaître la qualification (validée par un diplôme, culture de métier) au profit des certifications (accumulation de compétences), la rémunération salariale se faisant alors en fonction du poste occupé et non plus du diplôme. Comme le dit la directrice de l'évaluation des formations du Hcéres dans une dépêche AEF, il ne doit plus y avoir de barrière entre la qualification et les certifications.

Ce choix a de lourdes conséquences sur les pratiques enseignantes. En effet, les activités pédagogiques sont, dans le cadre de l'APC, régulées par les employeurs : situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) comprenant des liens très forts avec le milieu professionnel, portfolio pour attester les compétences acquises, méthodes pédagogiques actives. Cette nouvelle conception de la formation imposée aux collègues remet en cause leur liberté d'enseigner. Rappelons que l'APC n'est inscrite dans aucun texte réglementaire.

OUTIL DE TRI SOCIAL

Face aux critiques, les défenseurs de l'APC objectent que les savoirs sont sous-entendus. Ils mettent en avant le « savoir-agir », laissant à la charge de l'étudiant de sélectionner les savoirs pertinents. L'APC véhicule donc des implicites pouvant conduire à des malentendus cognitifs et véhicule l'idée que la trajectoire des étudiants doit dépendre de leurs aptitudes liées à leur capital

social et culturel, plutôt que de s'intéresser à leurs difficultés conceptuelles (obstacles épistémologiques). Elle entretient ainsi des inégalités sociales (accès aux savoirs) mais aussi socio-économiques (obligation d'avoir un job ou un emploi salarié) qui entravent l'apprentissage des étudiants des milieux populaires. L'APC peut ainsi devenir un outil de tri social comme Parcoursup.

Un autre intérêt du MESR est de se servir de l'APC comme un outil de rationalisation. Les projets, stages, etc., nécessitent moins d'heures d'encadrement (par rapport à des cours, TD et TP) et moins de salles (travail personnel plus conséquent). Au Québec, l'APC a été mise en place dans les années 2000, avec comme objectif de diminuer le nombre de diplômés, et a conduit à un affaiblissement des disciplines académiques (exemple des mathématiques où le nombre de programmes d'études techniques y ayant recours est passé de 78 en 1995 à 52 en 2005). On peut craindre une situation identique en France. Rappelons que la réforme des IUT, dont l'APC est au cœur de la formation, a permis de passer de deux à trois ans de formation sans augmentation de moyens, en ayant recours à l'apprentissage, très bien adapté à l'APC. Toute cette rationalisation va dans le sens d'un désengagement de l'État dans les formations publiques, favorisant le privé, qui n'est pas soumis à une baisse des moyens comme le public.

CHOISIR UNE AUTRE VOIE

Compte tenu de ce contexte, il ne faut pas s'étonner des résistances de la part de la communauté enseignante dans les universités. Les enseignants sont empêchés de bâtir leur propre vision de l'enseignement des compétences. Certaines rédactions des compétences évacuent les spécificités épistémologiques des disciplines. Les formations sont évaluées par le Hcéres à partir de critères quantitatifs faisant fi du profil sociologique (économique, culturel) des étudiants. De plus, l'APC est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs concernant son impact dans le scolaire : nombreuses interprétations du terme « compétence » qui manque de robustesse théorique (validité scientifique) car issu du monde du travail, caractère polysémique de la notion

Cette nouvelle conception de la formation imposée aux collègues remet en cause leur liberté d'enseigner.



L'université doit maintenir son rôle de levier d'émancipation sociale, à rebours de l'approche économique libérale prônée par le MESR.

de « pédagogie par compétences », etc. Notons que les recherches sur les avantages et les inconvénients de l'APC sur l'apprentissage sont très peu fournies dans le supérieur, contrairement au scolaire où l'APC n'est pas si bénéfique. Peut-on alors affirmer, comme le fait par exemple le Hcéres, que l'APC va contribuer à une meilleure réussite des étudiants ? En attendant d'avoir un socle théorique solide et une analyse fine de l'approche par compétences tenant compte des profils sociologiques des étudiants, prenons une autre voie que celle qui nous est imposée.

APPROCHE PRAXÉOLOGIQUE

L'université doit réaffirmer son rôle de levier d'émancipation sociale et se défaire d'une approche économique libérale de l'éducation (marchandisation des savoirs, individualisme, pilotage par le marché du travail) qu'induit l'APC prônée par le MESR. Elle ne doit pas être la cible de tous les maux : fluctuation du marché du travail, chômage de masse, gestion des salariés, etc. Pour cela, il est nécessaire que les enseignants reprennent la main sur leur métier et enseignent des compétences non centrées strictement sur la dimension professionnelle. Il s'agit de considérer que toute activité humaine relève de savoirs. Une approche praxéologique dans l'écriture des compétences permet d'articuler :

- un bloc pratico-technique (savoir-faire, c'est-à-dire tâche et technique) appelé « praxis », qui signifie « pratique » ;

- un bloc technologico-théorique (savoir, c'est-à-dire technologie et théorie) appelé « logos », qui signifie « discours raisonné ».

Prenons par exemple « développer une argumentation avec un esprit critique ». Cela laisse supposer que cette compétence au sein d'une discipline et sur des objets spécifiques serait opérante dans toutes les autres disciplines ou en dehors du milieu académique sur des objets tout à fait différents. Est-ce vraiment le cas ? Un autre exemple de compétence non explicite : « traduire un problème simple en langage mathématique » qui ne contient qu'une tâche (praxis). Comment l'étudiant peut-il savoir les connaissances et le savoir-faire à mobiliser ? En revanche, « mobiliser les concepts fondamentaux [logos] pour modéliser, analyser [technique] et résoudre des problèmes simples de physique [tâche] » est plus explicite pour les étudiants (composantes de la praxéologie). De même, la praxéologie peut être également utilisée pour analyser les activités demandées aux étudiants, c'est-à-dire s'assurer que le contrat didactique est bien défini et compréhensible. C'est à ce prix de l'explicitation des compétences et des activités pédagogiques, tout en surmontant les obstacles épistémologiques, que les étudiants de milieux populaires pourront réussir. Par conséquent, il faut continuer à consacrer un nombre d'heures conséquent à l'acquisition des savoirs et mixer différents types de mises en activité, certaines étant plus socialement discriminantes que d'autres. ■

Les enseignants sont empêchés de bâtir leur propre vision de l'enseignement des compétences.

POUR EN SAVOIR PLUS

- S. Montchatre, « L'« approche par compétence », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec », *Net.Doc.*, n° 36, fév. 2008.
- N. Hirtt, « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'École démocratique*, n° 39, septembre 2009 : www.sauvonsluniversite.com/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf.
- A. Lhotellier et Y. St-Arnaud, « Pour une démarche praxéologique », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 7, n° 2, automne 1994, p. 93-108.
- A. Crumière et G. Cirade, « Savoir(s) et compétence(s) : l'apport de l'analyse praxéologique », in P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq et M.-F. Carnus (dir.), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre. Controverses, compromis ou compromissions ?*, L'Harmattan, 2019, p. 143-162.