



Université François Rabelais -  
Tours  
UFR Arts et Sciences  
Humaines  
Département des Sciences de l'Éducation et de la  
Formation

Année Universitaire 2013- 2014

# **L'approche par compétences en France et au Mali : compétences transversales et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire**

Mémoire  
présenté  
par

**Drissa TRAORE**

Sous la direction de **Catherine GUILLAUMIN**

Maître de conférences à l'Université de Tours

En vue de l'obtention du

Master Professionnel 2ème année UFR Arts, Lettres & Langue. Mention: Sciences de l'Éducation et de la formation

Spécialité: Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes

***DEDICACE***

Nous dédions le présent mémoire à :

Feu notre père Thiory Youssouf Traoré (Qu'Allah ait pitié de lui comme il a eu pitié de nous quand nous étions enfant)

Nos mères Fanta Fofana et Sanaba dite Sétou Coulibaly et à toute notre famille.

Laurence Cornu et Catherine Guillaumin.

Monique et Jean Louis Maître.

Seydou Togola.

L'Association Bandia-Monnet.

La coopération franco-malienne.

## REMERCIEMENTS

Nous adressons nos vifs remerciements :

À Catherine Guillaumin, Laurence Cornu, aux enseignants et à toute l'équipe pédagogique du Master Sciences de l'Education et de la Formation de l'Université de Tours.

Aux membres du secrétariat du Master Science de l'Education et de la Formation de l'Université de Tours.

À Monsieur et Madame les Responsables de Formation de l'ESPE Orléans-Tours Fondettes.

À Monsieur l' Inspecteur de langue française Sidi Almoctar Berthé et M Sogdogo.

À nos tutrices et à notre tuteur de stage

Aux trois interviewés

Au couple Maître

Aux membres de l'association Bandia-Monnet et à ceux du réseau Afrique 37 de Tours

À nos amis de France et du Mali

Aux membres de notre grande famille africaine

## SOMMAIRE

<b>Introduction générale</b> .....	7
<b>Partie I : En contexte de bouleversements socioéducatifs, itinéraire de professionnalisation d'un professeur de littérature malien en France</b> .....	10
<b>Chapitre 1 : La littérature mène à tout</b> .....	11
<b>1. Récit de professionnalisation</b> .....	11
1.1 <i>Formation en grande famille</i> .....	11
1.2 <i>Les débuts à l'école</i> .....	12
1.3 <i>Le second cycle ou collège</i> .....	13
1.4 <i>La formation au Lycée</i> .....	14
1.5 <i>La formation professionnelle</i> .....	14
<b>2. Acquisition de compétences formelles et informelles</b> .....	16
<b>3. Emergence d'un fil d'Ariane : La question des compétences en formation.</b> .....	20
3.1 <i>Douter de sa capacité d'enseigner ?</i> .....	20
3.2 <i>Peut-on re-enseigner sans une reformation ?</i> .....	22
3.3 <i>L'accompagnement par un pair</i> .....	23
3.4 <i>Un détour par le primaire</i> .....	24
<b>4. L'expérience du début de l'APC au Mali et l'émergence de la problématique</b> ...26	
4.1 <i>Un cadre de professionnalisation</i> .....	26
4.2 <i>Le début de l'APC</i> .....	27
4.3 <i>La bourse et le choix d'un thème de recherche : l'approche par compétences</i> 28	
4.4 <i>Recadrage du sujet au cours de la formation SIFA</i> .....	29
<b>5. Réflexion sur le travail de groupe : apprentissages réfléchis a postériori</b> .....	30
5.1 <i>Le travail de groupe en classe</i> .....	30
5.2 <i>Le travail de groupe des enseignants ou formateurs</i> .....	31
5.3 <i>Le travail de groupe en formation</i> .....	32
<b>Chapitre 2 : L'approche par compétence dans les systèmes éducatifs malien et français</b> .....	33
<b>1. L'approche par compétences au Mali</b> .....	34
1.1 <i>Situation</i> .....	34
1.2 <i>Un changement structurel et de programme</i> .....	36
1.3 <i>Le changement brusque d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie de la compétence</i> .....	39
1.4 <i>Une application inégalement suivie</i> .....	43
<b>2. Entre pratique et observations participantes : quels enjeux communs pour une approche par compétences en France et au Mali ?</b> .....	45
2.1 <i>Les enjeux communs de l'approche par compétences</i> .....	45
2.2 <i>Récit d'expérience pédagogique au Mali.</i> .....	47
<b>3. L'approche par compétences en France</b> .....	50
3.1 <i>Historique de l'approche par compétences en éducation en France : 1<sup>er</sup> degré, second degré, formation professionnelle et enseignement supérieur</i> .....	50
3.2 <i>L'expérience de la formation universitaire SIFA : Récit d'une expérience singulière</i> .....	61
3.3 <i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i> .....	81

3.4 <i>L'approche par compétences dans l'Enseignement Secondaire Général Technologique et Professionnel</i> .....	92
<b>Conclusion de la première partie</b> .....	100

**Partie II : Du devoir de travailler aux frontières des disciplines pour un réel développement des compétences**.....102

**Chapitre 1 : La compétence : un objet complexe** ..... 104

**1. Le concept de compétence**.....104

*1.1. Pluralité d'auteurs et de définitions : à la recherche des points incontournables*.....105

*1.2 Les ressources mobilisées dans la compétence*.....108

*1.3 La compétence est intimement liée à une activité : situation de travail ou de formation* ..... 111

*1.4 Le processus d'acquisition* ..... 113

**2. L'« approche par compétences »**..... 114

*2.1 Dans le milieu professionnel* ..... 115

*2.2 Dans le milieu scolaire* ..... 117

**3. Approche systémique, transversalité et interdisciplinarité : le cœur de la compétence** .....120

*3.1 L'approche systémique* .....121

*3.2 Transversalité* .....122

*3.3 Interdisciplinarité*.....124

**Chapitre 2 : Indissociabilité de l'approche par compétences et du franchissement des limites des disciplines : l'interdisciplinarité : problème caché de l'approche par compétences** .....129

**1. Des compétences et des espaces pour une dynamique de coopération**.....129

**Partie III Enquête de terrain : l'approche par compétences : le témoignage de professionnels enseignants et formateurs d'enseignants**.....131

**Chapitre 1 : La compétence à l'épreuve du terrain**.....132

**1. Le cadre d'enquête de terrain : un collège, un lycée général, un lycée professionnel et une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation**.....132

*1.1 Le Lycée professionnel* .....133

*1.2 Un Collège* .....134

*1.3 L'ESPE* .....134

*1.4 Le Lycée* .....135

**2. La méthodologie** .....135

*2.1-La méthode qualitative*.....135

2.2- <i>La méthodologie de recueil de données</i> .....	138
2.3- <i>Méthodologie d'analyse et d'interprétation de données</i> .....	148
<b>Chapitre 2 : Analyse des données de terrain</b> .....	151
<b>1- Analyse et interprétation et synthèse des entretiens</b> .....	151
1.1 <i>Le contexte</i> .....	151
1.2 <i>Tableau comparatif de descriptifs</i> .....	152
1.3 <i>Analyse et interprétation de l'entretien d'Ange</i> .....	153
1.4 <i>Analyse et interprétation de l'entretien de Béatrice</i> .....	164
1.5 <i>Analyse et interprétation de l'entretien de Cadi</i> .....	170
<b>2. Discussion</b> .....	177
2.1 <i>Les problèmes</i> .....	177
2.2 <i>Une approche expérientielle</i> .....	178
2.3 <i>Le savoir n'est pas quelque chose de construit, il est en construction</i> .....	181
2.4 <i>L'évaluation</i> .....	185
<b>Chapitre 3 : Proposition d'actions en faveur du Mali</b> .....	187
<b>1. Au niveau pédagogique</b> .....	188
<b>2. Au niveau du système de formation</b> .....	190
<b>3. Un engagement politique fort</b> .....	192
<b>Conclusion de la partie 3 : Enquête de terrain</b> .....	193
<b>Conclusion générale</b> .....	194
<b>I. BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE</b> .....	197
<b>II. TABLE DES MATIERES</b> .....	205
<b>III. ANNEXES</b> .....	211

## **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

« Le retard technologique n'est pas dû seulement au manque de machines et de capitaux. Les obstacles les plus importants sont dans l'esprit. Ils tiennent aux mentalités, aux attitudes, aux traditions, aux préjugés, à l'incompétence bien implantée » (Canonge, Ducel, 1975, p. 11)

Le secteur de l'éducation et de la formation est d'une importance stratégique dans les politiques de développement des pays, en Afrique, en Europe et dans le reste du monde. Ainsi, lorsque l'éducation se porte mal, nous pouvons affirmer que le pays va mal, car l'économie aussi bien que la société et la politique en pâtiront. La plus grande richesse que peut avoir une nation, c'est d'abord le capital humain. L'Union Européenne, dans sa volonté stratégique de créer une société de connaissances, a fait de cette idée son cheval de bataille pour que sa communauté soit la plus compétitive d'ici 2020. Pour remédier à la baisse de niveau des apprenants et adapter l'éducation et la formation tout au long de la vie aux besoins de développement de la société d'une part, et favoriser la mobilité des citoyens d'autre part, elle s'est orientée vers l'approche par compétences. De nombreux pays dans le monde, notamment les pays africains, à l'instar du Mali où la crise dans ce secteur a atteint un niveau alarmant, ont adopté cette approche novatrice fondée sur des réformes en éducation. Ainsi, nous avons choisi le thème suivant comme sujet de recherche : *L'approche par compétences en France et au Mali : compétences transversales et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire*. La problématique du changement dans l'approche par compétences est double et se situe à deux niveaux : elle concerne l'apprentissage au niveau de l'élève et l'enseignement au niveau de l'enseignant ou du formateur. Notre projet consiste à trouver les moyens d'atteindre les objectifs qui consistent à faire acquérir des compétences aux enfants et à donner aux enseignants les moyens adéquats et les compétences qui leur sont indispensables pour accomplir de façon optimale les missions qui leur sont confiées.

Pour ce faire, nous avons structuré notre travail en trois parties. Dans la première, nous avons dégagé le contexte de bouleversement socioéducatif dans lequel l'approche par compétences a émergé à travers le récit de professionnalisation d'un professeur de littérature malien en formation en France. Nous avons évoqué la situation d'accueil de l'approche par compétences à ses débuts au Mali et ce qu'elle représente pour ce pays avant d'entamer l'historique de son introduction en Europe et dans le système éducatif en France où le *Socle commun de connaissances et de compétences* a été adopté en 2005. Cependant, des difficultés apparaissent quant à la qualité des apprentissages et la compréhension des concepts liés à l'approche par compétences.

Ainsi, dans la deuxième partie, nous avons explicité par l'approche conceptuelle les notions liées à la compétence et le processus d'acquisition des compétences. Au regard de la complexité du système éducatif et de celle de la relation pédagogique, des



exigences émanent de la compréhension du processus d'apprentissage quelle que soit la théorie épistémologique de référence suivie. Ce qui explique l'intérêt accordé aux compétences transversales et au travail entre les disciplines.

Dans la troisième partie enfin, nous jetons un pont entre la pratique et la théorie en mettant à profit l'enquête longuement menée en milieu scolaire et professionnel. L'analyse et l'interprétation des données recueillies lors d'observations participantes à différents niveaux et des témoignages recueillis auprès de professionnels enseignants et formateurs, révèlent les difficultés inhérentes à la complexité du système dont la viabilité engage l'ensemble des acteurs dans les domaines éducatif et sociopolitique. Dans cette partie, la discussion autour des apports et des limites de notre recherche permet de clarifier les intérêts et les propositions d'actions susceptibles d'améliorer le développement des compétences.

Les nouvelles exigences socioéconomiques liées à la modernisation constante des outils de production, à l'évolution du métier et des services dans un monde en proie à la concurrence, commandent à l'éducation et à la formation de s'adapter aux besoins de mobilité et de formation par les compétences.

**Partie I : En contexte de bouleversements socioéducatifs,  
itinéraire de professionnalisation d'un professeur de  
littérature malien en France**

## Chapitre 1 : La littérature mène à tout.

### 1. Récit de professionnalisation

Dans le sens courant la professionnalisation est le « caractère d'une activité que l'on pourvoit d'une finalité professionnelle ».<sup>1</sup> Mais, selon R. Wittorski, l'analyse des pratiques sociales a montré qu'elle recouvre plusieurs sens, parmi lesquelles nous retiendrons « *La professionnalisation comme " fabrication " d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation.* » (Wittorski, R., 2011, p. 6) Notre récit de professionnalisation en tant qu'enseignant prend en compte plusieurs temporalités incluant une dimension sociale, intellectuelle et affective.

#### 1.1 Formation en grande famille

Notre premier cercle de formation a été la grande famille où les cultures bambara, islamique et occidentale ont cohabité en parfaite symbiose. En effet, feu notre père Thiory Youssouf TRAORE (Paix et Salut sur son âme) était polygame avec deux épouses. Il est d'origine bambara<sup>2</sup> comme notre mère génitrice, Sanaba dite Sétou COULIBALY<sup>3</sup>, tandis que notre grande mère (elle était la première épouse de notre père) Fanta FOFANA, est soninké<sup>4</sup>. Tout au long de la vie, ils nous ont abreuvé à la source des valeurs traditionnelles. Seydou TOGOLA décrit ainsi ce groupe social auquel nous appartenons :

*Les bamanans, malgré leur prudence, sont ouverts aux autres. C'est une ethnie qui adhère facilement au brassage avec les autres en n'oubliant jamais ses*

---

<sup>1</sup> Le petit Larousse Illustré, 2012

<sup>2</sup> Ethnie du Mali

<sup>3</sup> Les noms et prénoms Thiory Traore et Sanaba COULIBALY sont d'origine bambara ; les prénoms Youssouf et Sétou sont d'origine musulmane : ce qui fait qu'ils ont à la fois chacun un nom et prénom traditionnels bambara et un prénom musulman.

<sup>4</sup> Ethnie du Mali

*traditions. Les bamanans sont traditionnalistes et conservateurs malgré leur ouverture sur le monde moderne [...] Honnêteté, loyauté, courage, abnégation, sens du respect d'autrui, de la chose publique, etc. étaient les valeurs inculquées aux jeunes bamanans ou bambara et déterminent leur vie et celle de leur(s) progéniture(s).*<sup>5</sup>

La famille était stricte sur les règles à suivre. Feu notre père a été notre modèle. Il prenait en charge toute la famille, avait le pouvoir et toute l'autorité lui revenait. En revanche, patient, très tolérant, à l'écoute même des enfants et prodigue en conseils, il en venait très rarement au fouet. Son enseignement a été notre soutien et notre guide. Pour lui, « l'être humain est toujours au milieu » et il doit vivre en harmonie avec les autres. Quant à mes mères, elles ont soutenu la gérontocratie, les valeurs de fidélité, de partage, de solidarité, de l'union de tous.

À côté de cette éducation familiale, la société a eu une grande influence sur nous : le monde extérieur, les voisins et toutes les autres personnes qui avaient l'âge de nos parents avaient droit au respect et à la considération. Cette éducation s'accompagnait alternativement de l'enseignement coranique que nous suivions pendant les vacances scolaires. En effet, tous les enfants de la famille étaient inscrits systématiquement à l'école, garçons et filles. Feu notre père a fréquenté l'école coloniale et a été surveillant au Lycée Terrasson de Fougères (actuel Lycée Askia) de Bamako, avant de devenir commis des postes et télécommunications. Cela explique la place importante accordée à l'éducation dans l'héritage que nous ont légué nos parents.

## ***1.2 Les débuts à l'école***

Nous sommes né à Kati, à 15 km de Bamako, quand notre père était administrateur des Postes et Télécommunications. Il a été muté quelques années plus tard à Ballé, dans le Cercle de Nara, dans la Région de Koulikoro. C'est à l'école primaire de cet arrondissement que nous avons suivi par anticipation la première année, avant d'y être

---

<sup>5</sup> TOGOLA, Seydou, *Formation des enseignants du secondaire en France et au Mali ; utilisation efficiente de la voix, du corps, de l'espace, du tableau dans les pratiques pédagogiques. Contribution à une réflexion sur la formation des enseignants du secondaire du Mali*, Mémoire Master 2, sous la direction de Catherine GUILLAUMIN, Université de Tours, Faculté des Arts, Lettres et Langues, 2013

inscrit officiellement en octobre 1969. À huit ans, notre développement affectif et intellectuel était suffisant pour apprendre à lire et écrire rapidement dans la langue française qui nous était pourtant étrangère. Les maîtres utilisaient le syllabaire pour nous apprendre la lecture et le langage. Nous griffonnions sur l'ardoise nos premières lettres puis les syllabes et les mots. Le maître écrivait les textes du livre et dessinait les images au tableau noir. Nous comptions à l'aide des bâtonnets ou des cailloux. Il nous apprenait à chanter et à réciter de belles récitations. L'hymne national était chanté à la montée des couleurs : les grands étaient des pionniers. La cours de l'école était propre car nous la balayions, nous ramassions les ordures et arrosions régulièrement les arbres. Les retardataires et les bavards étaient punis ainsi que les vauriens. Ces premières impressions d'élève représentaient l'entrée dans un monde nouveau qui nous grandit, un monde en groupes, un monde d'ordre, de savoir : nous étions comme des anges !

L'année suivante, nous étions en deuxième année quand notre père a été muté à Bamako. Nous habitons dans le quartier de Lafiabougou<sup>6</sup> où nous avons suivi la classe de deuxième année en 1970. Quand la famille a déménagé au quartier Banconi<sup>7</sup>, nous avons été transféré à l'École Fondamentale de Missira où, de 1971 à 1975, nous avons continué nos études primaires. L'école avait le même visage, les mêmes pratiques étaient courantes. Du livre de lecture intitulé « *Mamadou et Bineta* », nous sommes passés à « *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* » puis à « *Mamadou et Bineta sont devenus grands* ». Les niveaux 5<sup>ème</sup> et 6<sup>ème</sup> étaient particulièrement difficiles, avec souvent des maîtres qui prenaient certains élèves « par quatre », c'est-à-dire que l'élève était tiré par quatre gaillards par ses membres et fouetté. La maîtresse et le maître avaient une grande autorité. L'école avait le devoir de bien former les enfants, l'avenir du pays. Nous avons obtenu le certificat d'études primaires en juin 1975.

### ***1.3 Le second cycle ou collègue***

L'école de Missira était une grande école où les 1<sup>er</sup> et le 2<sup>ème</sup> cycle étaient séparés seulement par un petit mur. Nous y avons suivi les classes de 7<sup>ème</sup> et 8<sup>ème</sup><sup>8</sup>. Ces années nous ont marqué par l'introduction de l'anglais dans les cours, et les changements de

---

<sup>6</sup> Commune IV du District de Bamako

<sup>7</sup> Commune I du District de Bamako

<sup>8</sup> 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> en France

professeurs nous ont paru étranges. Le trajet de quatre kilomètres qui séparait le quartier de Missira et le nôtre, et qu'il fallait faire en aller et retour deux fois dans la journée, nous était devenu familier. Cette période a connu des perturbations dues aux grèves et aux mouvements des élèves et des étudiants du pays. À la suite de la mutation de notre père à Ségou, nous avons été transféré au Collège du quartier administratif de la dite région où nous avons obtenu le Diplôme d'études fondamentales (DEF) <sup>9</sup>en juin 1978. Il faut noter que si ces transferts d'école en école, au gré des mutations administratives de notre père, ont perturbé le parcours scolaire, ils ont favorisé l'ouverture à la diversité culturelle du pays. Par ailleurs, le fait que le collège ait été contigu au bureau de la poste où travaillait notre père a favorisé son implication dans la vie de l'établissement : ce qui nous a encouragé à travailler davantage pour réussir à l'examen.

#### ***1.4 La formation au Lycée***

Nous avons été orienté au Lycée de Ségou en Octobre 1978 au moment où notre père a été muté à nouveau à Bamako. Nous sommes resté à Ségou chez feu notre oncle maternel Tiékon COULIBALY, un ancien combattant<sup>10</sup>. Ce fut la première année scolaire que nous avons passée séparé de nos parents. Nous avons été emporté par le train de vie de notre famille d'accueil où c'était le laisser aller : cinémas, matinées et soirées dansantes, mauvaises fréquentations. En conséquence, nous avons dû refaire cette classe l'année suivante. À cela, il faut ajouter le traumatisme provoqué par la répression sanglante des grèves, la mort violente d'un frère à la suite d'un accident de la circulation et l'illettrisme de l'oncle. C'est à la faveur de la régionalisation décrétée par les autorités pour contenir les mouvements de grèves que nous avons été transféré au Lycée Sankoré à Bamako. Nous avons été de la première promotion de la série Sciences Humaines (SH) en 11<sup>ème</sup><sup>11</sup>. Nous avons été admis au baccalauréat première partie en 1982 après un premier échec l'année précédente ; puis admis au Baccalauréat malien deuxième partie en 1983 en série Sciences humaines (SHT). Nous avons été ainsi orienté à l'Ecole Normale Supérieure pour la professionnalisation.

---

<sup>9</sup> BEPC en France

<sup>10</sup> 2<sup>ème</sup> Guerre mondiale et Indochine

<sup>11</sup> 1<sup>ère</sup> en France

### ***1.5 La formation professionnelle***

Nous avons été en Octobre 1983 en section lettres modernes. Bien que notre ambition première ne fût pas d'être enseignant et encore moins professeur de lettres, avec cette orientation à l'Ecole Normale Supérieure, somme toute temple de la connaissance et du savoir, il était de notre devoir de participer à la noble et exaltante mission de construction de notre pays à travers l'éducation et la formation des futures ressources humaines. Nous n'avions pas d'état d'âme, mais avons voulu changer de section au profit de l'histoire et la géographie, car les lettres ne paraissaient pas correspondre à notre esprit, nous l'entendions ainsi, pragmatique. Mais il a suffi que nous suivions, en attendant la réponse à notre demande de transfert, en effet les cours avaient débuté, un cours pour que bascule notre décision. Il s'agit du cours de littérature de M. PAVELLEC, un professeur d'un âge avancé, qui donnait envie de l'écouter. Ses gestes, ses va-et-vient, le dos courbé, devant la classe, entre les rangées de tables, le livre ouvert dans les mains, son assurance et son empathie nous ont fasciné. Il enseignait avec plaisir et ouverture d'esprit, calmement. Nous avons aimé la philosophie au lycée et il parlait de l'humanité, de l'univers des animaux, de la culture ; de plus nous avons suivi le cours de littérature antique ce jour-là : la décision a été prise *illico* de continuer la formation en Lettres.

De fait, les matières étaient nombreuses et le programme riche et chargé. Les études ont porté sur la littérature et la langue française, de l'antiquité au 20<sup>ème</sup> siècle : le théâtre, le roman, la poésie, la grammaire, la philologie, la stylistique, l'histoire littéraire et tous les mouvements et courants. Elles ont porté aussi sur la littérature négro-africaine : la poésie, le roman, le théâtre, la littérature traditionnelle africaine, la littérature comparée ainsi que tous les courants et mouvements littéraires du monde noir. La linguistique et l'anglais occupaient une place dans la formation. Il est à noter qu'une part importante de la formation était consacrée à la psychopédagogie. Le développement affectif et intellectuel de l'enfant ainsi que les méthodes et théories de l'enseignement étaient enseignés à travers les plus grands auteurs comme Dewey, Claparède, Piaget, Decroly, Montessori, etc.

Les examens de passage étaient annuels. La quatrième année était celle de l'alternance entre les études et le stage pédagogique pratique sur le terrain, dans un lycée. Les professeurs suivaient ces étages qui étaient notés. La note de la leçon modèle présentée

par l'étudiant rentrait en compte dans les notes d'examen de fin d'études. Parallèlement, il devait préparer un mémoire. La plupart des professeurs en série lettres étaient des Français soucieux de la réussite de notre formation. Avec 512 heures comme volume horaire en moyenne par an, la formation des sortants de l'ENSup était d'une bonne qualité. Comme il ressort dans les propos de M Togola :

*À cette époque en effet, les enseignants, coopérants français, ne badinaient pas avec la formation des formateurs, la discipline était de rigueur. Chaque étudiant était apprécié, évalué à sa juste valeur dans le travail comme dans le comportement. Des intellectuels confirmés et dévoués s'occupaient de notre formation sans complaisance [...] L'assiduité, la rigueur, l'excellence, la discipline étaient les maître mots dans cette école supérieure dont l'objectif fondamental était de former des cadres dignes et valables pour le pays tant à l'intérieur qu'à l'extérieur. (Togola, 2013, p.p. 18-19)*

Donc la formation que nous avons suivie, sans que soit utilisée le terme de compétence, l'a été par la forme et par le fond par une volonté partagée par tous, les formés et les formants, d'acquérir des connaissances multiples et diverses et d'être en mesure de s'en servir à bon escient, de réussir tout simplement dans la vie. Ainsi pour nous préparer à la situation de précarité et de manque d'emploi à laquelle nous devons être confrontés à la sortie, un professeur disait : « la littérature mène à tout ».

Après le stage pédagogique pratique au Lycée Bouillagui Fadiga de Bamako, nous avons présenté et soutenu devant un jury le mémoire de fin d'études dont le thème était : « *Analyse de la dynamique de la lecture au Mali.* », sous la direction de Monsieur Saydul Wahab TOURE. L'examen de sortie s'est effectué à l'écrit et à l'oral. Notre formation a pris fin en juin 2007, couronnée par le diplôme dit de l'Ecole Normale Supérieure équivalent d'une maîtrise donnant droit à la fonction de professeur d'enseignement secondaire.

## **2. Acquisition de compétences formelles et informelles**

En fin août 1987, nous avons pris la route de la Côte d'Ivoire, pays voisin du Mali. Confiant dans nos compétences acquises dans la vie et en formation, fier de notre origine malienne et nourri d'espoirs fondés sur notre jeunesse, notre capacité intellectuelle et notre force morale, nous étions prêt à relever tous les défis.



Ainsi commence le récit de vie synthétisant une période qui durera dix-neuf ans, une période de mobilité, de transition et de reconversion professionnelle qui nous questionne toujours. Elle trouve son sens dans cette affirmation de Gaston PINEAU : « Le passé n'est pas forcément dépassé. Il s'inscrit corporellement en nous. Notre corps est une mémoire organique qui enregistre tout. » (Pineau, 2013, p. 21). Cette histoire conduit à une réflexion sur la situation à laquelle le nouveau diplômé se trouvera confronté dans les réalités d'une aventure pleine d'enseignements. Quelle est la valeur d'un diplôme ? Les risques encourus dans une période de transition professionnelle pour une reconversion sont-ils nécessaires ? Comment tirer profit des opportunités et surtout du temps qui passe ?

Dans ce pays côtier, la Côte d'Ivoire, « pays de l'hospitalité », de nombreux intellectuels africains, notamment les enseignants, avaient pu trouver une terre d'asile où il faisait bon vivre. Mais, dans les années quatre-vingts, la conjoncture économique avait entraîné des prises de décisions en faveur de la nationalisation des cadres, provoquant des difficultés de recrutement des immigrés. À la veille de la rentrée scolaire 1987-1988, par défaut de diplôme (les diplômés n'étaient pas encore sortis), la présentation de l'attestation de succès délivrée par l'EN Sup n'a pas suffi pour décrocher un premier emploi dans un collège de la ville de Yamoussoukro où nous avons élu domicile après un bref séjour à Abidjan où siège l'ambassade du Mali. Le constat est que les pays francophones d'Afrique ont hérité de la France ce fétichisme du diplôme ou de la certification, ce sésame qui justifie de la capacité d'un individu.

Le problème de l'emploi dans le secteur de l'éducation est devenu de plus en plus aigu avec l'afflux continu de demandeurs provenant de la sous-région ouest africaine et d'ailleurs. Même après l'obtention du diplôme et son équivalence établie par le Centre africain et malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES), nos demandes n'ont pas eu immédiatement une suite favorable. Les représentations qui ont été celles du métier d'enseignant dévalué et d'un diplôme qui ne reste plus qu'un parchemin ont fini par prendre corps. Cela n'a entamé en rien notre surdétermination à travailler, notre volonté d'agir, qui s'est déportée sur le secteur privé informel où l'espoir de réussite se renforçait au fil du temps au vu des potentialités qu'il offrait.

Il fallait travailler et intégrer la vie sociale ivoirienne, en attendant de trouver une situation professionnelle décente correspondant à notre niveau de formation. Ainsi, de 1987 à 2006, nous avons servi dans le secteur économique du commerce, de la micro

finance et des services. Nous nous sommes investi d'abord dans le petit commerce à Abidjan avant d'intégrer le secteur de la micro finance dans les magasins de crédit d'appareillages ménagers et de livres. Nous nous sommes ensuite installé au grand marché d'Adjamé<sup>12</sup> en 1994 puis à Noé<sup>13</sup> (frontière Côte d'Ivoire-Ghana) en 1997 où nous nous occupions des marchandises en douane au compte de la société de transport et de transit Benkadi, basée à Lomé au Togo. De 2004 à 2006 nous dédouanions et acheminions des marchandises à Abidjan au compte des clients commerçants importateurs.

Le secteur commercial ne nous était pas étranger avant notre venue en Côte d'Ivoire. Les compétences ne manquaient pas en la matière, car nous avions au départ, une longue expérience de vendeur ambulant. En effet, au Mali, nos parents, surtout notre mère, nous avaient initié au petit commerce dès le bas âge. Par la suite, nous avons développé la maîtrise pratique de façon informelle au grand marché de Bamako, arpentant les rues, faisant le « porte-à-porte » des bureaux et services administratifs de la capitale. D'ethnie bambara, nos parents ne sont pas issus d'une tradition de négoce, mais la vie citadine liée à l'argent, et la misère rampante dans les quartiers populaires nous avaient habitué à la débrouillardise. Nous avons toujours associé ou alterné le commerce et les études. Ce qui nous a permis de connaître davantage l'homme et d'avoir le flair en affaire.

En Côte d'Ivoire, une synthèse contextuelle permet de dégager les caractéristiques temporelles, spatiales, comportementales et les enjeux stratégiques liés aux acteurs de ces différentes activités. Nous nous limiterons à une simple description des contextes spatio-temporels et comportementaux. Les lieux où s'exerçait le commerce étaient multiples : dans les rues, dans les bureaux, au marché et même souvent aux domiciles des clients. Dans le cas de la micro finance, les activités se déroulaient dans ou aux alentours des magasins de crédit situés au Plateau<sup>14</sup>, de l'immeuble du ministère des finances<sup>15</sup>, dans les « maquis »<sup>16</sup>. À la frontière, les activités se passaient essentiellement dans les magasins des douanes ivoiriennes et ghanéennes et sur le trajet de Noé à Abidjan. Durant ces activités, nous avons constaté un rapport différent au

---

<sup>12</sup> Commune de la ville d'Abidjan

<sup>13</sup> Petite ville ivoirienne, poste- frontière de douanes, police, gendarmerie.

<sup>14</sup> Quartier administratif et des affaires, situé en plein cœur d'Abidjan

<sup>15</sup> Lieu où existait le trésor public qui se charge des salaires des fonctionnaires

<sup>16</sup> Bar, café ou restaurant populaires en Côte d'Ivoire

temps qui est non déterminé dans le petit commerce, mais fixe et lié aux heures d'ouverture et de fermeture dans les magasins de crédit ou en douanes. Dans le commerce, on dispose en toute autonomie de son temps, en revanche en douanes le magasin reste ouvert tant que les opérateurs économiques y sont. Les objets dont il était question étaient les marchandises et les appareils d'équipement divers liés aux choix du client en général, les bulletins de salaire et les opérations de calcul particulièrement pour le crédit. Les personnes ciblées étaient les jeunes et les adultes en général, mais particulièrement dans le domaine du crédit, les fonctionnaires civils et militaires de l'Etat. Les tâches et les postures variaient selon le métier avec des changements d'endroits, des déplacements en voiture, taxis, bus ou à pied dans un environnement parfois bruyant. Dans toutes ces activités, l'attitude et l'apparence physique comptaient beaucoup. L'habillement était libre mais soigné à dessein pour imposer le respect ou séduire. Le commerçant ambulant tout comme l'agent de crédit est au centre de son réseau relationnel, et la gestion de la clientèle est un atout majeur pour lui. Dans tous les cas, nous avons travaillé individuellement et collectivement, en général en face-à-face avec les clients ou les agents, indirectement souvent. Les bénéfices réalisés ou les gains obtenus (nous n'avons pas été salarié) ont permis de nous prendre en charge ou de réinvestir dans l'achat des marchandises ou de faire des économies.

Ces activités nous ont permis de connaître d'autres pays de la sous-région mais n'ont pour autant pas détruit notre vocation d'enseignant. La nécessité d'exercer ce métier devenait problématique. En effet, nous avons enseigné au Collège De Kouadio à Mbato<sup>17</sup>, un établissement privé fondamental et secondaire, comme professeur de français, et dans les cours du soir « Le Bélier », au collège Auguste Denise d'Adjamé. Nous avons participé à l'organisation de cours d'alphabétisation et dispensé des cours privés à domicile. Cela nous a permis d'encadrer diverses personnes et de garder le lien avec l'éducation. Ces périodes d'enseignement ont été des moments de mise en pratique de nos connaissances, de très courtes durées, certes, mais suffisants pour laisser des traces.

Ce récit de vie aventurière propose des enseignements autocritiques. Au bout d'une année nous avons senti les limites du petit commerce et le risque du désapprentissage : le petit commerce nous a paru un chemin trop long pour faire fortune et retourner au Mali. Dans le secteur du crédit, il fallait faire fi de la morale pour s'enrichir, ce qui était

---

<sup>17</sup> Une ville de l'intérieur de la Côte d'Ivoire

contraire à notre conscience. Le transit, le commerce et l'importation étaient liés aux facteurs extérieurs qui ne dépendaient pas de nous : le coup d'État, la rébellion et la guerre ont fini par ruiner tout espoir de réussite. En 2006, nous avons décidé de retourner au Mali avec nos compétences restées en veille, nos compétences consolidées et de nouvelles compétences.

### **3. Emergence d'un fil d'Ariane : La question des compétences en formation.**

Dès lors surgit le problème de la formation en termes de compétences. L'année 2006 fut une année de remise totale en cause de tous les fondements du système d'éducation et de formation qui nous avait façonné au regard du problème crucial de l'emploi et de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés en général, et de ceux, en particulier, du domaine de l'éducation et de la formation. En fait, dès notre retour au pays, des questions vitales auxquelles nous n'avions pas trouvé de réponses à l'extérieur, sont réapparues de façon cruelle. L'identité socioprofessionnelle perdue par la dévaluation d'une profession qui a absorbé près de deux décennies de notre vie pouvait-elle être réhabilitée ? Après une si longue période passée en dehors du milieu enseignant et des classes, pouvions-nous vraiment prétendre enseigner de manière efficace ? Que nous restait-il des compétences d'enseignement acquises, vingt ans auparavant, en formation professionnelle initiale ?

#### ***3.1 Douter de sa capacité d'enseigner ?***

Ainsi, des obstacles apparemment insurmontables se dressaient entre l'enseignement et nous si bien que nous en avions peur. L'enseignement est un métier très dur, de surcroît, nous en avons perdu l'habitude et les efforts à fournir nous paraissaient énormes pour nous remettre à niveau et combler le vide du désapprentissage. Nous avons peur de subir l'humiliation devant les élèves, honte de ne pas avoir les connaissances et compétences nécessaires à l'exercice de ce noble métier. Au fond de nous-mêmes, retourner à l'enseignement était synonyme de souffrance et donc nous avons relégué ce choix au second plan.

Cependant, le problème restait entier. Si nous ne voulions plus enseigner, quelle autre profession pouvions-nous exercer ? Allions-nous avoir un travail décent dans lequel

nous serions épanoui ? L'expérience a montré que dans bien des cas, bon nombre d'émigrés rencontrent au retour de grosses difficultés d'insertion dans le tissu économique. Il leur faut du temps pour comprendre la situation et investir éventuellement dans une activité et attendre que l'affaire prospère. Quand le retour d'investissement est lent ou incertain, soit ils repartent, soit ils deviennent démunis. Dans notre cas, une autoévaluation a posteriori des compétences acquises au cours des transitions professionnelles, c'est-à-dire notre propre estimation, a offert la possibilité d'entrevoir leurs caractères transversaux et leur dynamique de transférabilité dans d'autres secteurs économiques. Nos expériences de responsable et d'agent en contact avec le public dans le secteur des affaires et du commerce nous ont beaucoup servi dans notre connaissance de l'homme, notre aptitude à découvrir ses aspirations et notre promptitude à résoudre les problèmes auxquels il est confronté. Nous avons développé l'art de reconnaître un client potentiel de par son apparence, de dialoguer avec les clients et partenaires, de négocier avec les opérateurs économiques et les agents des forces de l'ordre, de convaincre, de proposer, etc. Nous avons été aussi confronté à la frustration, au danger, au risque et parfois au traumatisme consécutif à la peur de l'échec ; ces sentiments qui poussent l'homme au bord du gouffre, mais qui forment aussi à surmonter les difficultés de la vie, à résister pour aller de l'avant. Certes, des compétences réelles existaient pour un champ assez large, mais puisqu'elles n'étaient pas formalisées, comment pouvions-nous justifier de leur appropriation afin de décrocher un emploi salarié à la hauteur de nos attentes ?

Nous avons fait l'option de l'initiative privée parce que nous avons plus confiance en nous-mêmes dans ce monde, parce qu'elle ouvrait l'horizon sur l'avenir des possibles, même si, pour nous, la voie était pleine d'embûches et de difficultés.

*In fine*, notre ambition d'évoluer dans le secteur privé économique n'a pas été soutenue par les parents et les amis qui ont émis des opinions favorables au retour au métier d'enseignant, que nous avons appris au prix d'énormes sacrifices et efforts durant près de deux décennies, et qui, somme toute, présentait un visage plus reluisant en ce moment-là. En effet, éluder la question et ne pas considérer cette injonction serait un refus de se regarder en face, un signe de faiblesse intellectuelle. Par transposition, nous pouvons rapprocher cette idée de Ricoeur reprise par Stéphanie Maillot :

*Bref, en situation, le registre de la désadhérence [...] s'articule avec celui de l'adhérence, qui renvoie à la singularité des femmes et des hommes*

*amenés à agir concrètement à un moment particulier de vie et selon une configuration sociohistorique au sein de laquelle ils ont à prendre place. Ces deux registres à la fois s'excluent et se convoquent mutuellement en situation de mobilité professionnelle. Ils s'articulent à travers la figure du « compromis » telle que définie par Ricœur (1991) lorsqu'il signale que nous sommes des êtres appartenant à plusieurs mondes et négociant en conséquence en permanence des transitions.* (Maillot, 2012, p. 13)

Le compromis est issu de la mise en balance des enjeux qui sous-tendent les positions. Il ne s'agissait plus, en fait ici, d'un quelconque désir de faire fortune, mais de quête de repères et d'épanouissement dans la réinsertion socioprofessionnelle d'un acteur. Le travail intellectuel comme l'enseignement est-il moins fatigant ou plus difficile, plus exaltant ou moins dégradant que d'autres métiers ? De toute façon, il s'avère impossible pour nous de nous fixer sur une comparaison du métier d'enseignant avec un métier économique en termes d'efforts à déployer, les compétences n'étant pas de même nature. En tout cas, comme le disent beaucoup de gens, tout le monde aspire à la connaissance (entendre aujourd'hui connaissances et compétences), mais tout le monde n'y a pas accès. L'argument en faveur de ce postulat est ici le fait que nous avons pu rejoindre l'enseignement et la formation alors que nous ne nous attendions pas, près de deux décennies plus tard à y retourner en tant qu'acteur au niveau pédagogique. Le fonds des activités économiques est lié au matériel, au lieu, au temps et donc aux choses extérieures à l'homme, alors que les connaissances et les compétences sont intrinsèques à l'homme ; une fois acquises, les compétences peuvent être réactivées même longtemps après.

### ***3.2 Peut-on re-enseigner sans une reformation ?***

L'objectif final a été donc de retourner à la « craie », comme les gens aiment à dire. Les réflexions sur le passé, le présent et l'avenir de l'acteur en tant qu'individu, acteur social, formé ou formateur en devenir et sur les expériences qui ont traversé ses périodes et ses situations de vie, ont permis d'explicitier les interactions qui fondent notre espoir dans la culture comme compétence individuelle et collective. On dit souvent que la culture c'est ce qui reste quand on a tout oublié, mais peut-on transférer les compétences acquises du secteur informel à l'enseignement ?

À la veille de la rentrée scolaire 2006, nous avons entamé les démarches pour trouver un lycée privé où nous allions commencer à enseigner le français et la littérature. Mais nous gardions encore la peur d'enseigner. Nous n'avions plus de contact avec le système éducatif malien. Les programmes étaient-ils restés les mêmes au lycée ? Qu'est-ce qui avait changé entre temps ? Nous n'en avions aucune idée. Pouvions-nous enseigner à nouveau sans passer par une formation continue ? De plus, tous nos documents relatifs à la formation à l'EN Sup avaient disparu en Côte d'Ivoire. Nous n'avions plus de repère !

### ***3.3 L'accompagnement par un pair***

Si nous avons besoin de formation, quelle forme prendrait celle-ci ? Grâce à l'accompagnement d'un collègue promotionnaire, la remise en confiance s'est progressivement effectuée. La stratégie était naturelle simple mais efficace. Premièrement, à notre demande, notre pair a mis à notre disposition certaines des notes prises à l'EN Sup, que nous avons lues ou recopiées. Ensuite, il a pris l'initiative de nous conduire dans les établissements où il exerçait en nous présentant à ses collègues, aux personnels administratifs et en nous faisant assister à quelques-uns de ses cours. Lors d'une composition, il a demandé à ce que nous surveillions les épreuves trimestrielles, ce que nous avons fait comme les autres professeurs de l'établissement. Lorsqu'il nous a proposé de dispenser un cours d'une heure sur la concordance des temps, nous avons préparé la leçon mais décliné par la suite : nous ne nous sentions pas prêt à le faire. Enfin, lorsque nous avons eu notre premier poste de professeur au Lycée Fatoumata Doucouré<sup>18</sup>, il nous a donné des préparations pour nous faciliter la tâche. Avec ses conseils et ses encouragements, nous nous sommes mis au travail. Son accompagnement touche un aspect important évoqué en France par Yves Barou : « Le dénominateur commun de ces dispositifs tient dans l'instrumentation de l'accompagnement de celles et de ceux qui ont une expérience de travail, même dévaluée, et avec qui il faut (re)construire des points d'appui pour une évolution professionnelle positive et réussie » (Barou, 2012, p. 6). Son accompagnement a été d'une grande utilité dans la reprise en main du travail. Tout le monde sait qu'il ne suffit

---

<sup>18</sup> Lycée privé de l'académie de la rive droite du district de Bamako

pas d'avoir une préparation toute faite pour atteindre les objectifs et faire un bon cours, loin s'en faut, cela requiert des compétences.

En fait, nous avons besoin de cette mise en confiance, et de revoir les multiples ressources cognitives et didactiques indispensables à la pensée discursive, à la maîtrise de la discipline et à la culture générale. Quant à la pédagogie, elle était la compétence dont les racines étaient plus développées en nous, elle n'avait besoin que d'être mise en œuvre en classe, avec les apprenants, un peu comme « le talent du maçon au pied du mur ». Au bout de cette première année, à force de travailler avec courage et détermination pour bien accomplir ma mission, nous sommes remonté à la surface en restaurant la réflexivité et beaucoup de connaissances. Nos petites expériences d'enseignant dans l'informel et surtout la grande capacité dialogique développée antérieurement ont enrichi nos pratiques pédagogiques et didactiques en classe : *enseigner et apprendre* sont indissociables comme *vendre et acheter*.

Nous pouvons dire que des compétences ont résisté au temps et ont servi de « souche » transversale pérenne facilitant l'explicitation des connaissances, et que leur pérennité est due à leur transversalité acquisitionnelle. Quand on a tout perdu, la compétence reste en jachère en attendant d'être ravivée par la situation, le contexte et les conditions de sa résurrection. C'est l'action qui fait sa survie. Les racines de la compétence sont profondes, c'est pourquoi elle ne tarde pas à se réveiller après un long sommeil. Quand l'homme aura perdu tout soutien, tout appui social et politique, lorsqu'il ne sait plus où poser son regard et qu'il est abandonné à lui-même, rien ne subsistera que ce qui est ancré dans le « disque dur » de son âme, c'est-à-dire le soubassement de savoirs-(être-agir), plus que la somme des connaissances, la capacité à mettre en harmonie ses savoirs avec son environnement : en un mot, sa culture d'action. La compétence peut servir de « souche » transversale pour résister au temps et aux intempéries.

Nous avons donc enseigné au Lycée Fatoumata Doucouré (LFAT), durant l'année scolaire 2007-2008, en tant que professeur vacataire chargé de cours de français. La reprise du métier d'enseignant est devenue une réalité. Cependant, le goût pour l'entrepreneuriat privé et la liberté ne nous ont pas quittés, le rêve de créer une école a pris forme.

### ***3.4 Un détour par le primaire***



Ce rêve longtemps nourri était la seule voie que nous avons vraiment voulu suivre pour opérer dans le domaine de l'éducation. Mais le manque de moyen financier avait mis cette ambition sous l'éteignoir. Au cours de l'année scolaire 2006-2007, au moment où nous cherchions un lycée où commencer à enseigner, nous étudions aussi la faisabilité de ce projet. En effet, avec l'accord de soutien de nos frères quant au financement, nous avons sillonné notre quartier à la recherche d'un site, même provisoire, pouvant abriter une école primaire. Nous étions partis du constat que le quartier très populaire de Banconi connaissait une croissance démographique rapide. Ce qui en a fait le nid d'écoles de toutes sortes, souvent non autorisées. Notre projet était d'offrir un enseignement de qualité aux enfants issus de nombreuses familles pauvres du quartier où nous avons grandi.

À la rentrée scolaire 2008-2009, l'École Fraternité a ouvert ses portes avec deux classes. Nous en avons été le Fondateur, le Directeur et y avons été maître de la classe de première année durant cette période. Ce fut l'expérience d'une ingénierie de projet d'école qui a occasionné des actions aux différents niveaux pédagogique, organisationnel et institutionnel. Nous avons suivi les textes officiels. Nous étions passé par l'Urbanisme, le Centre d'animation pédagogique (CAP), l'Académie d'enseignement et le Ministère pour avoir l'autorisation de création et d'ouverture. Nous avons mis en place tout le dispositif concernant les classes, le matériel pédagogique et didactique et le matériel de bureau, nous avons décidé des frais de recrutement et de transfert, du recrutement de l'enseignant, de son salaire, du marketing, etc.

Sur le plan pédagogique, nous avons pris en compte les référentiels et travaillé avec l'Académie pour être efficace dans l'exécution des cours<sup>19</sup> et encadrer la maîtresse qui s'occupait de la classe de deuxième année. Dans ce cadre primaire, le rapport pédagogique est particulièrement à négocier et suscite un engagement important. Nous avons consacré tout notre temps à cela. Nous avons assisté à un séminaire national sur la formation continue des maîtres où nous avons eu la chance de découvrir le problème crucial lié aux difficultés des « enseignants ayant fait fonction »<sup>20</sup> au Mali, qui sous d'autres cieux sont :

---

<sup>19</sup> L'EN Sup. forme uniquement les professeurs de l'enseignement secondaire

<sup>20</sup> Les enseignants recrutés sans une formation initiale d'enseignement pour combler le déficit d'enseignants

*celles des personnes faisant l'expérience du changement au regard d'une trajectoire de vie qui mêle inextricablement des évènements professionnels et personnels. En conséquence, il n'est guère aisé d'appréhender un phénomène qui se tient à la croisée de nombreuses dimensions : économique, politique, juridique, sociale et individuelle. (Maillot, 2012, p. 11).*

Les débats ont été houleux et contradictoires au sujet de la compétence des uns et des autres à enseigner : des cas avérés de sortants des écoles de formation mais qui se sont révélés de piètres enseignants ont été cités en exemple, tout comme des cas d' « ayant fait fonction » qui se sont bien adaptés et qui réussissent. L'unanimité a été faite autour de la formation continue comme solution aux manquements et seul moyen d'adaptation de l'enseignement aux besoins futurs.

En somme, nous venions de planter un arbre, qui produirait peut-être des fruits dans l'avenir. Cette école était destinée à grandir, nous y avons appris beaucoup de choses par rapport à l'éducation des enfants et aux comportements des parents d'élèves. L'expérience a été d'une valeur exceptionnelle. Cependant, l'envergure de l'école et le niveau d'enseignement ne répondaient pas à nos ambitions de retrouver des compétences à un niveau supérieur : une offre d'emploi pour un professeur de lettres au Lycée de Bandiagara a attiré notre attention.

#### **4. L'expérience du début de l'APC au Mali et l'émergence de la problématique**

##### ***4.1 Un cadre de professionnalisation***

En novembre 2009 nous avons été recruté par l'Assemblée Régionale de Mopti comme professeur contractuel affecté à l'Académie de Douentza, chargé de cours de français au Lycée de Bandiagara. C'était la seule voie pour nous d'accéder à un statut de fonctionnaire, vu notre âge ; nous en avons profité, car l'État a mis fin à ce mode de recrutement direct par les Conseils régionaux à partir de cette année scolaire 2009-2010. Dans cet établissement, comme dans les précédents, nous avons été présent et actif dans tout ce qui était entrepris comme activités pour les apprenants. Nous y avons été chef du Comité pédagogique de lettres. Dans le cadre de l'Association Bandia-Monnet, fruit du partenariat entre le Lycée de Bandiagara et le Lycée Jean Monnet de Joué-Lès-Tours

(France), nous avons été responsable du journal et du blog et avons participé à plusieurs projets qui ont contribué à notre professionnalisation. Paul Santelmann ne s'est pas trompé quand il a écrit :

*En réalité, les transitions professionnelles s'échafaudent plus ou moins clairement et consciemment dans l'exercice du travail. C'est un des postulats de la gestion [...] des compétences que d'appréhender le travail comme une dynamique d'adaptation, mais aussi d'évaluation et de transformation.* (Santelmann, 2012, p. 9).

#### **4.2 Le début de l'APC**

La mise en route du nouveau programme de l'APC a commencé à la rentrée scolaire 2011-2012. Dès lors, l'« approche par compétences » est entrée dans notre vocabulaire. Personnellement, nous n'avons pas eu la chance d'être parmi ceux qui ont bénéficié des premières séances de formation organisées par le Ministère de l'éducation nationale. Des huit professeurs constituant le comité pédagogique de lettres, un seul avait suivi cette formation d'une semaine. Qu'est-ce que l'approche par compétences ? Que veut dire le mot compétence ? Comment enseigne-t-on par compétences ? Quelle différence y a-t-il entre l'approche par compétences et l'ancien système ? Quelle est la différence entre le nouveau et l'ancien programme ? Voilà une série de questions auxquelles nous n'avions pas de réponses appropriées. Nous avons constaté des réticences au niveau de certains enseignants mais aussi des difficultés chez d'autres. L'adoption du nouveau programme s'est effectuée dans un climat de tension. Tension intellectuelle et morale qui a comme source l'incompréhension d'une nouvelle approche d'enseignement basée sur un nouveau programme visant des compétences et doté de composantes et contenus nouveaux avec de nouvelles filières d'enseignement.

Nous avons fait appel à notre réseau relationnel pour avoir des documents portant sur l'approche. C'est ainsi que nous avons reçu de la part de notre collègue Togola le fichier électronique contenant le compte rendu et la synthèse du groupe dont il a fait partie et dont il fut un rapporteur au cours de la formation à laquelle il a participé à Bamako. La direction a mis à disposition les programmes concernant les classes de secondes par lesquelles la mise en place du processus devait commencer. Nous nous

sommes engagé dans une quête absolue de connaissances sur les compétences, déterminé à appliquer le nouveau programme comme l'indiquait l'État. Mais le problème résidait dans le : Comment enseigner par les compétences ? Que faire de toutes ces nouvelles notions de compétence, capacité, savoir-faire, mobilisation, transfert, constructivisme, etc. auxquelles les textes faisaient mention ? Certains se demandaient si la perte de vitesse de l'école ne résidait pas ailleurs que dans les programmes. Les cours étaient dispensés, selon eux, de la manière la plus faisable compte tenu des réalités socio-politiques de notre pays.

Nous avons ainsi appliqué le nouveau programme dans les classes de seconde (10<sup>e</sup>) au cours de la première année. L'année scolaire 2012-2013 a été l'année de l'application du programme dans les classes de première (11<sup>e</sup>), avec la formation de la deuxième vague d'enseignants à la mise en œuvre dudit programme. Ces formations ont eu pour objectif : « s'initier à l'approche par compétence ». C'est au cours de cette deuxième année d'application du nouveau programme au Mali que nous avons été candidat pour obtenir une bourse de formation en France.

#### ***4.3 La bourse et le choix d'un thème de recherche : l'approche par compétences***

L'année scolaire 2012-2013 est la deuxième année d'application des nouveaux programmes. Ce fut le tour d'une autre vague de professeurs de suivre la formation sur l'APC. Nous avons été de celle-ci. Mais les enseignants en sont sortis, la plupart, mécontents. Personnellement, nous avons trouvé, en fait, que pour avoir une bonne compréhension de l'APC, il fallait y accorder plus de temps et plus d'attention. Les idées et leur mise en œuvre étaient d'une complexité à repousser tous ceux qui n'étaient pas prêts à cela. Mais entretemps, nous préparions notre dossier suite à l'appel à candidature lancé par le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à Bamako, pour des séjours de formation sous la forme de bourses de Master et de Doctorat en alternance réservées à des enseignants de lycée et enseignants-chercheurs en lettres/ didactique des langues.

Le dossier de candidature était accompagné d'un projet de formation. Nous étions en contact avec notre ami et promotionnaire Seydou Togola qui avait bénéficié de la même bourse et qui était déjà en France, à l'Université François Rabelais de Tours. Il suivait la formation en Master 2 Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes, formation que

nous voulions suivre également. Ayant été confronté au problème du choix du thème de son mémoire au début de sa formation au sujet duquel nous avons échangé, il nous a informé de la nécessité de ce choix et de l'intérêt à l'inclure dans le projet. C'est ainsi qu'il nous a proposé le thème de l'approche par compétence comme sujet de recherche. Nous y avons adhéré et l'avons adopté, car il correspondait à nos préoccupations. Dans notre projet de formation adressé à l'Université François Rabelais, nous avons donc introduit comme pré-sujet de mémoire le thème : *l'enseignement par l'approche par compétences dans le secondaire avantages et inconvénients*. Nous espérons à l'époque que nos travaux puissent contribuer à mieux appréhender la méthodologie de la mise œuvre du nouveau programme en cours au Mali.

#### ***4.4 Recadrage du sujet au cours de la formation SIFA :***

La formation SIFA nous a fait découvrir l'émergence de la pensée systémique d'un outil conceptuel nouveau pour résoudre des problèmes complexes dans des domaines divers, notamment aux Etats-Unis puis dans le reste du monde. La pensée systémique permet d'avoir une vision globale des choses. Avec du recul, nous avons placé la problématique de l'approche par compétences dans le contexte global de son avancée dans le monde. Nous avons pris connaissance dans le cadre des Unités d'Enseignements (UE) de notre formation qu'il y a déjà des programmes et dispositifs de mobilité et de formation communs aux pays de l'Union Européenne basés sur les compétences. Au niveau des universités, des grandes écoles et dans l'enseignement et l'éducation en général, les programmes se définissent en termes de compétences afin de favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens dans tout l'espace européen. En France, le « Socle commun de connaissances et de compétences » est officiellement en marche au niveau de l'enseignement obligatoire<sup>21</sup> depuis 2006 (Nous y reviendrons dans le chapitre II).

Donc, cela nous a amené à nous décentrer, un tant soit peu, du contexte malien où le programme n'est qu'à ses débuts. Pour celui qui n'y comprend pas grand-chose ou qui se demande si l'approche par compétences ne vient pas compliquer le problème, la problématique peut se situer au niveau des '*avantages et inconvénients de l'enseignement par approche par compétences*', étant donné l'état de faillite à tous les

---

<sup>21</sup>L'enseignement fondamental au Mali

niveaux du système éducatif malien. Mais, de notre point de vue à ce stade de réflexion, la question ne se posait plus en termes de justification ou opposition à l'approche par compétences. Il ne faisait plus aucun doute qu'elle était un processus engagé dans le contexte de mondialisation auquel le Mali ne faisait pas exception. La problématique de recherche pourrait être de mettre l'accent sur la manière de la faire mieux connaître. Chercher pour les compatriotes les moyens de faciliter l'enseignement par les compétences.

Donc, au fur et à mesure que nous découvrons l'approche par compétences au cours de notre formation, notre conception du sujet a changé en faveur de la recherche de pratiques professionnelles fédératrices pouvant s'adapter aux besoins modernes et à l'intérêt des apprenants dans une perspective d'ouverture. L'approche systémique dans le domaine de l'éducation et de la formation exige de sortir du cercle fermé de l'individu qui, seul, n'a ni l'habileté ni les moyens de gérer la complexité de l'enseignement efficace par les compétences.

## **5. Réflexion sur le travail de groupe : apprentissages réfléchis a posteriori**

Le travail de groupe signifie couramment « travail d'équipe, travail collectif » (Dictionnaire reverso.net). Cependant, la nature et la composition du groupe déterminent les types et les conditions du travail de groupe. Selon les lieux ou la situation professionnelle, le groupe peut être relativement qualifié de grand groupe ou groupe restreint. Notre propos va concerner le travail de groupe dans le domaine de l'éducation et de la formation : le groupe classe, le groupe en formation et l'équipe ou le comité pédagogique. Dans tous les cas, nous partons du postulat que le tout est plus que la somme des individualités. Jacky Beillerot et Claudie Solar accordent une fonction au groupe qui peut être commune aux différentes situations que nous avons retenues : « Le groupe a une tâche essentielle à accomplir : faire en sorte que chacune des personnes apprenne ce qui est proposé, se forme aux savoir-faire attendus ; mais il a aussi une tâche connexe, que le groupe lui-même apprenne. » (Beillerot, Solar, 2011, p. 517).

### ***5.1 Le travail de groupe en classe***

Le travail de groupe en classe est considéré aujourd'hui comme une autre manière d'apprendre à l'école. Les professeurs tentent de mettre les élèves au centre des apprentissages en les faisant travailler dans des dispositions particulières. Au Mali par exemple, les formateurs aux nouveaux programmes de l'APC ont mis l'accent sur la stratégie du travail de groupe comme facteur d'une meilleure acquisition des compétences. Avec la particularité des effectifs pléthoriques, la division de la classe en sous-groupes, semble bien correspondre à la situation. Dans le document intitulé *Modules de formation aux nouveaux programmes de 12<sup>e</sup> Année*, le travail de groupe est décrit comme suit : « Le travail de groupe est le fait de faire exécuter une même tâche visant un même objectif à tous les groupes d'apprenants constitués à cet effet. C'est une forme d'organisation du travail qui met en activité plusieurs groupes d'apprenants autour d'une tâche donnée à réaliser en un temps déterminé. » En France, c'est théoriquement la même chose :

*Le travail de groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de construire leur savoir à travers une activité, un projet commun. Il consiste à regrouper les élèves en divisant la classe en petits groupes d'unités variables, afin qu'ils réalisent une même activité correspondant à un objectif fixé par le maître. Les élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres (Boisseau., 2005/2006, p. 6).*

Plusieurs activités d'accompagnement et de projets fonctionnent par le travail de groupe. Il est applicable à tous les domaines d'apprentissage, et son intérêt n'est pas à démontrer. Du côté des enseignants, les équipes ou comités pédagogiques constituent des espaces potentiels d'un vrai travail de groupe.

## ***5.2 Le travail de groupe des enseignants ou formateurs***

Le comité pédagogique est une institution des établissements d'enseignement secondaire au Mali, formellement constitué d'un groupe (ou réunion) de professeurs enseignant les mêmes disciplines. Il joue le même rôle que l'équipe pédagogique en France. À tous les niveaux les professeurs évoluent dans un cadre plus ou moins formel où ils échangent des pratiques et gèrent les problèmes matériels concernant leurs

disciplines. Le travail de groupe peut aller au-delà de ces quelques contacts dans les salles de professeurs pour inciter les acteurs à revisiter leurs modes de fonctionnement antérieurs. L'élaboration d'une vision partagée transforme les représentations de l'environnement de travail.

Au Mali, par exemple, lors de la mise en place du nouveau programme, les professeurs ont été invités et encouragés à travailler ensemble. Une nouvelle collaboration professionnelle est née favorisant la préparation de fiches de séquences de cours en commun au sein de certains comités pédagogiques. Il s'agit d'une adhésion volontaire et d'un réel engagement de personnes dans l'élaboration d'un même travail. Dans un esprit de partage et d'échange et de coopération, des enseignants se sont créé des espaces-temps de travail de recherche d'information, d'études de situations concrètes d'apprentissage, de mise en commun de ressources afin d'avoir une meilleure pratique de l'approche par compétences. Et ce travail de groupe au sein d'un comité pédagogique de professeurs enseignants les mêmes disciplines devrait s'étendre au travail dans le cercle plus large des domaines de connaissances où se regroupent les différentes disciplines : les domaines des Langues et Communication, Sciences Humaines, Sciences-Mathématiques-Technologie, etc.

Donc les équipes pédagogiques constituent un potentiel de dynamisme et d'ouverture. La vision commune consolide les pratiques en établissant des passerelles entre les actions individuelles. L'esprit de groupe favorise l'émergence de la pensée créatrice, améliore le climat général de professionnalisation dans un domaine où l'individualisme ne promet pas une acquisition pérenne des compétences. En formation, le travail de groupe a atteint une grande dimension.

### ***5.3 Le travail de groupe en formation***

Dans le cadre de la formation professionnelle, qu'elle soit initiale ou continue, l'alternance laisse appréhender le travail de groupe dans tous ses états, en lieu de travail et en formation. La formation SIFA illustre bien la technique d'animation centrée sur l'apprenant dans le groupe restreint. Nous entendons par groupe restreint celui défini par Filloux J.-C. et Maisonneuve J. cités par Jacky Beillerot et Claudie Solar comme « un ensemble d'individus interdépendants régis par une structure formelle ou



informelle, s'adonnant à une certaine activité et se sentant solidaires (« nous ») dans un contexte social plus ou moins large » (Beillerot, Solar, 2011, p. 508). Nous avons connu plusieurs situations de travail en groupe mettent en avant le développement de l'esprit de recherche, de responsabilité, de gestion de groupes et d'organisation du travail. Ces espaces-temps ont permis de confronter les idées, d'échanger les points de vue pour construire des réponses collectives et enrichissantes. L'esprit d'innovation s'est intégré comme changement dans nos représentations et modes de pensée en tant qu'acteurs conscients de la complexité des interactions humaines. À propos de l'alternance, Catherine Guillaumin et Richard Wittorski rappellent le modèle créé par Gaston Pineau :

*Il modélise la formation tripolaire en deux temps trois mouvements, auto, co et écoformation. Ce deuxième modèle introduit, avec l'usage du suffixe co, celui de coformation, et avec lui un ensemble de notions telles que coopération, coordination, collaboration, qui ont toutes pour point commun le rôle des autres, la réciprocité éducative [...] (Guillaumin, Wittorski, 2014, p. 57)*

La particularité du SIFA est qu'il constitue un groupe interdisciplinaire. Cela nous a paru un peu étrange puisqu'il ne s'agit pas d'un groupe de formation d'une ou deux semaines ou de stage, mais d'une formation diplômante. Cet élément a renforcé notre suggestion en faveur d'une mixité possible entre toutes les disciplines. Le cadre de formation de groupes hétéroclites de spécialités différentes composés de formateurs en santé, de professeurs d'animateurs de jeunesse, d'enseignants en lettres et de langue, de scientifiques professionnels en entreprises, etc., a développé une pensée systémique aidant à une compréhension des mécanismes impliqués par l'apprentissage interdisciplinaire.

## **Chapitre 2 : L'approche par compétence dans les systèmes éducatifs malien et français**

Le secteur de l'éducation et la formation est d'une importance stratégique en Afrique, en Europe et même ailleurs. La plus grande richesse que peut avoir une nation, c'est

d'abord le capital humain. Ainsi, lorsque l'éducation va mal, nous pouvons affirmer que le pays va mal. Pour remédier à la baisse de niveau des apprenants ou adapter l'enseignement aux besoins de la société, de nombreux pays, à l'instar de la France et du Mali, ont adopté l'enseignement par compétences.

## **1. L'approche par compétences au Mali :**

### *1.1 Situation*

La République du Mali est une ancienne colonie française, située en Afrique de l'Ouest, avec une superficie d'1241000 km<sup>2</sup> et une population estimée à 14,85 Millions d'habitants. Le Mali est un pays enclavé, mais doté d'une immense richesse culturelle et historique. Dès son accession à l'indépendance, le 22 septembre 1960, le Mali a vite fait de l'éducation sa priorité, en adoptant en 1962 la réforme du système éducatif avec comme objectif, « décolonisation des esprits, enseignement de masse et de qualité, développement de type socialiste » (Document de Synthèse de formation APC).

Ainsi, le taux de scolarisation est passé « de 8% en 1960 à 29% en 1968 » puis a connu une chute, de 29% à 22% de 1968 à 1991, avec la dégradation de l'école sous le régime militaire. (<http://www.elucidari.fr>). Il a retrouvé une place de noblesse, sous la troisième république, avec l'adoption de La Loi N° 99/046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'Éducation, qui spécifie en son Article 11: « Le système éducatif malien a pour finalité de former un citoyen patriote, bâtisseur d'une société démocratique, un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.»

Le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) mis en place en accord avec la Banque mondiale s'est fixé onze axes prioritaires dont une éducation de base de qualité pour tous, un enseignement professionnel adapté aux besoins de l'économie, un enseignement secondaire général et technique rénové et performant, un enseignement supérieur de qualité adapté aux besoins prioritaires et aux coûts maîtrisés, une utilisation des langues maternelles parallèlement à celle du français. Ainsi, le taux

d'accès à l'éducation de base est passé, de 1996 à 2005, de 47,08% à 72%. L'éducation malienne a connu un développement des infrastructures et un soutien important pour la modernisation du système. Cependant le résultat qualitatif n'a pas suivi le progrès quantitatif.

De nombreux problèmes subsistent, notamment les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, dus à la démographie galopante ; le recrutement insuffisant de nouveaux enseignants, le nombre élevés d'enseignants auxiliaires moins bien formés ; l'inadaptation de l'enseignement au besoin de l'économie. Les conséquences engendrées par cette situation sont la baisse du niveau des élèves ; le taux assez bas de réussite aux examens et celui trop élevé de l'abandon scolaire ; l'effritement des valeurs éthiques sous la pression de la corruption et du népotisme en milieu scolaire et universitaire. Face à l'ampleur de la crise qui perdure et préoccupées par la qualité de l'enseignement, les autorités ont décidé d'y remédier. Le Forum national sur l'éducation, organisé du 02 octobre au 29 novembre 2008, remettant sur la sellette la loi d'orientation sur l'éducation de 1999, a entraîné la relance de la réforme curriculaire qui accorde à l'Enseignement Secondaire en général et à l'Enseignement Secondaire Général en particulier, une place charnière.

Dans le document de synthèse intitulé *Formation des professeurs des établissements d'Enseignement Secondaire Général à l'application des nouveaux programmes (11<sup>e</sup> Année)*, la situation de l'enseignement secondaire comme point d'articulation exceptionnel dans les grandes lignes de la politique éducative a été fortement souligné : « L'enseignement secondaire général et technique assure une formation générale de qualité nécessaire à la poursuite des études supérieures, Il prépare, comme tous les autres ordres d'enseignement, le citoyen producteur en dispensant des compétences utiles à l'entrée dans la vie active. Il est à ce titre, un cycle terminal.» Il est à noter que l'enseignement fondamental a connu des changements, notamment avec l'introduction de la pédagogie convergente dans l'enseigne public et l'apprentissage des langues nationales. La réforme curriculaire doit se poursuivre au lycée par la refonte des programmes et l'adoption d'une nouvelle méthode d'enseignement.

Sur le plan stratégique, au niveau des décideurs, l'approche par compétence s'inscrit dans un processus de réforme des programmes éducatifs de plusieurs pays francophones d'Afrique, pour les adapter à une approche de plus en plus globalisée de l'éducation. Au Mali, comme dans d'autres pays en développement, il y a un véritable problème

d'inadaptation de l'éducation aux besoins sociaux économiques des pays. Les programmes sont financés par les organisations internationales qui gardent un regard sur la gouvernance et le suivi en impliquant à la fois les parents, les enseignants, les gouvernements et le patronat. Un grand espoir est placé dans cette rénovation pour former les compétences qui répondent aux besoins fondamentaux du pays.

### ***1.2 Un changement structurel et de programme***

L'Etat a mis en application le nouveau programme intitulé Approche Par Compétences (APC) au cours de l'année scolaire 2011-2012. Pour le Ministère de l'Education du Mali, « L'approche par compétences est une démarche globale et systémique dans les apprentissages, une approche dans laquelle le développement des compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives. » (*Document de synthèse Formation des professeurs des établissements d'Enseignement Secondaire Général à l'application des nouveaux programmes (11<sup>e</sup> Année)*). L'État malien a donc mis en marche, au niveau de cet ordre d'enseignement, une réforme qui concerne à la fois la structure, les programmes et la méthode d'enseignement.

L'approche par compétences est une démarche systémique incluant un changement de programme scolaire qui selon le document de synthèse de formation, se définit comme 'un ensemble structuré de compétences, d'objectifs et de contenus d'apprentissage visant à orienter et à faciliter la formation des apprenants et l'évaluation de leur progression''. » (Loi n° 99-046 du 28/12/99, portant orientation de l'éducation.) L'élaboration des nouveaux programmes de l'enseignement secondaire fait suite à une analyse des besoins de formation en ressources humaines de la société malienne. Elle s'est fondée sur l'inadéquation de la formation au besoin d'emploi et les faibles rendements scolaires obtenus à partir des filières anciennes. Les programmes ont été revus en fonction des nouvelles filières créés.

Selon la définition (UNESCO, 1978) reprise dans le document de synthèse de formation au Mali, « Les filières sont les ' différentes séries vers lesquelles sont orientés les élèves en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes''. » À la faveur de l'instauration de l'APC, une refondation des filières s'est opérée : la série dixième Année Commune (10e C) a remplacé les deux anciennes séries initiales de la dixième Sciences (10e Sciences) et de la dixième Lettres (10e Lettres). La spécialisation s'opère progressivement avec

les trois séries des classes de onzième année (première en France) qui sont issues de la dixième Commune : il s'agit de la 11e Lettres, 11e Sciences Economiques et Sciences sociales, et de la 11e Sciences. Celles-ci débouchent en fin sur six (6) filières qui apparaissent en classes de douzième année (12 e ou Terminale). La onzième Lettres aboutie aux Terminales Lettres et Langues (T L L) et Arts et Lettres (TAL) ; la onzième Sciences Economiques et Sciences sociales aboutie aux Terminales Sciences Sociales (T S S) et Terminales Sciences Économiques et Sociales (T S Éco) ; la onzième Sciences, elle, aboutit aux Terminales Sciences Expérimentales (T S Exp) et Terminales Sciences Exactes (T S E).

Le changement de programmes et la restructuration des filières tiennent en compte les intérêts des acteurs de l'éducation, notamment ceux de l'élève dont l'insertion dans la vie active et/ou la poursuite des études au niveau supérieur est l'une des finalités visée par l'enseignement secondaire. De nouvelles disciplines font leur apparition, comme les Langues Nationales, l'Informatique, la Technologie, le Projet Personnel, l'Art plastique. De nouvelles matières entrent de les programmes et bousculent certains horaires : la Sociologie, la Géologie, le Dessin Technique, la Comptabilité et Commerce, l'Économie.

Ainsi, pour rendre plus efficace l'apprentissage par les compétences, les séries de programmes désignées s'appuient sur différents domaines d'études. Les domaines de formation concernés se définissent en fonction des disciplines qu'ils regroupent et sont au nombre de cinq :

- Langues et Communication LC, avec les disciplines de Français, Linguistique/Langues Nationales, LV1, LV2, Informatique ;
- Sciences-Mathématiques-Technologie SMT, avec les disciplines de Sciences Physiques, Sciences de la Vie et de la Terre, Mathématiques, Technologie (dessin technique), Informatique ;
- Sciences Humaines SH, avec les disciplines d'Histoire, Géographie, Philosophie, Informatique ;
- Développement de la Personnalité DP, avec comme disciplines l'Éducation Physique et Sportive, l'Éducation Civique et Morale, Informatique ;
- Arts, avec comme disciplines Art Plastique, Musique, Informatique.

La conception de ces domaines de formation offre aux jeunes un vaste champ de connaissances, de savoirs et de capacités qui sont des ressources mobilisables en vue de

l'acquisition de compétences dont ils ont besoin sur les chantiers de l'économie, des valeurs sociales et culturelles, de la gestion de l'environnement et l'éducation à la citoyenneté, des droits de humains et de la démocratie.

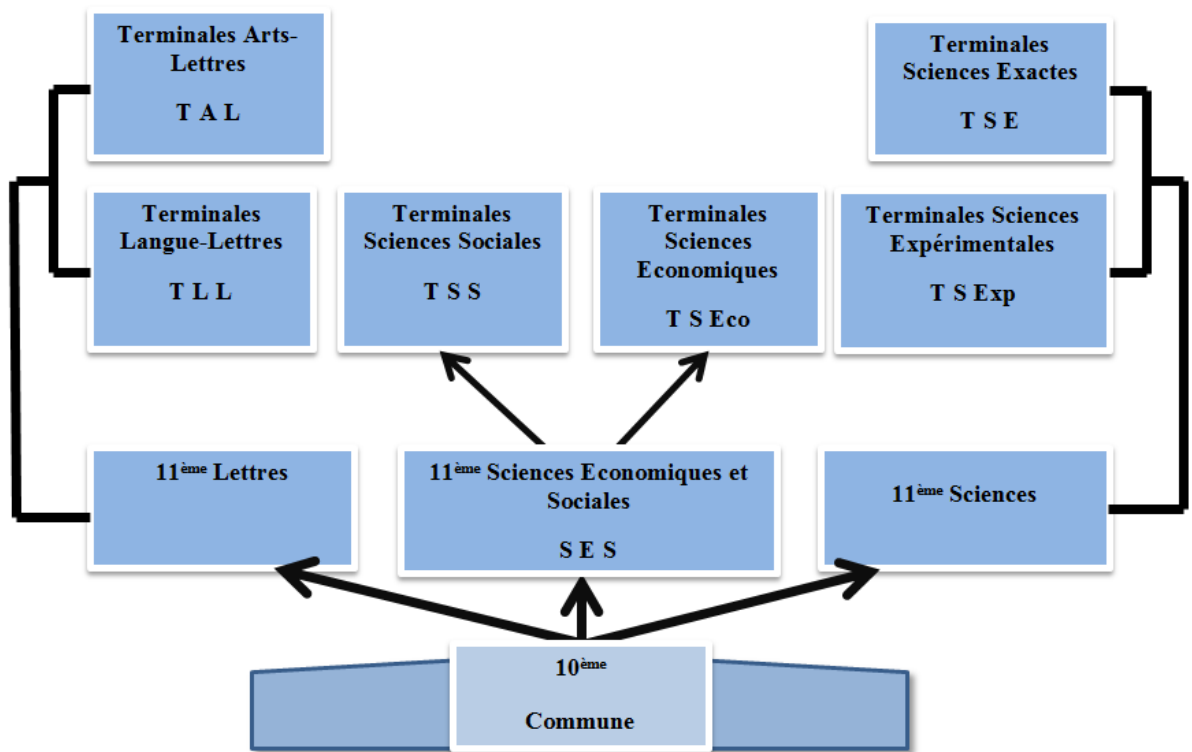
En fait, les nouveaux programmes présentent une approche systémique des compétences. Elles sont organisées autour des compétences. Aux compétences indiquées correspondent des composantes, des manifestations et des contenus. Selon le texte de Synthèse de formation :

*« Les compétences se déclinent en composantes diverses qui permettent de cerner les différentes facettes de la compétence. La composante décrit les aspects essentiels au développement de la compétence ; elle permet à l'enseignant et à l'élève de s'en donner une représentation concrète et de saisir les principaux éléments en jeu lors de son exercice. »*

Les composantes ainsi décrite, présentent à leur tour des manifestations qui, selon le même texte : « [...] sont des explications des composantes. Elles servent de base à l'élaboration de situations d'enseignement/apprentissage. » Cette compétence et ses composantes et manifestations ont un champ, peut-on dire d'exploitation de ressources, que sont les contenus qui, comme il ressort toujours dans le texte de Synthèse :

*[...] correspondent au répertoire des ressources nécessaires au développement et à l'exercice de la compétence. Il s'agit des notions, des concepts des disciplines, des méthodes, des stratégies, des processus, des techniques et des attitudes qui s'apparentent à une discipline ou à un domaine et que l'élève mobilise au cours d'une situation.*

L'APC au Mali n'ignore pas l'indispensable esprit d'articulation qui doit créer des passerelles et lier les disciplines. Cela explique le regroupement des disciplines au sein des domaines d'études. Les disciplines peuvent travailler ensemble à ce niveau puis élargir les liens en les étendant éventuellement aux ceux des autres domaines. « Ainsi, il s'agira d'une acquisition pérenne et transversale des compétences. Sans cela, l'espoir placé en l'enseignement par les compétences risque d'être déçu par les conséquences divisionnaires des apprentissages en vase clos.



**Nouvelle organisation du lycée au Mali** (*source : document de synthèse de formation des professeurs des établissements d'enseignement secondaire général à l'application des nouveaux programmes*)

### ***1.3 Le changement brusque d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie de la compétence***

L'enseignement par l'approche par compétences a commencé dans les classes de dixième dès le début des cours de l'année scolaire 2011-2012. « Le processus a connu une rupture de deux (2) ans (mai 2007 à mai 2009) consécutive à l'arrêt de l'accompagnement financier de la BAD » (Sissoko, 2012), soit, mais le changement s'est effectué de manière brusque au regard des réactions de beaucoup de nos collègues. Si tant est que le rôle de l'enseignant est prépondérant dans un tel changement et que les efforts d'enseignements reposent sur ses épaules, la responsabilité de l'apprentissage par compétences met en jeu les siennes propres. En effet, l'approche par compétences au Mali correspond à une nouvelle vision de l'enseignement secondaire qui vient

changer les représentations habituelles qu'il a de son métier. Trois objectifs essentiels sont rappelés dans le document, avec une mention faite à (Rogier 2000) :

*-il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...] plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner.*

*-les apprentissages ont un sens : il s'agit de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser les listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoirs, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève et ne lui donne l'envie d'apprendre. Au contraire l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations*

*-il s'agit en fin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus d'une somme de savoirs et de savoirs que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment utiliser dans la vie active.» (p. 11)*

Il ne s'agit moins d'autre que l'adaptation de l'enseignement secondaire à la recommandation de la loi d'orientation de 1999, qui veut faire du citoyen sortant de l'école « un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne.» Des raisons existent, sur lesquelles nous pouvons appuyer les arguments en faveur de l'approche par compétences telle que définie par ce qui précède et qui interpellent l'enseignant sur la nécessité d'adopter une posture nouvelle pour mener à bien sa mission.

D'abord, un apprentissage doit être conçu comme un projet avec des objectifs. Une action n'est efficace que lorsqu'elle s'inscrit dans une finalité. L'ingénierie de la formation prend en compte ce volet très important dans le système. Il faut se fixer des objectifs, savoir où l'on va et quel sont les buts à atteindre. Cette question s'inscrit dans les préoccupations de beaucoup de réformes de systèmes éducatives. Faire le *distinguo* entre l'apprentissage et l'enseignement sur le plan pédagogique, et entre les compétences à acquérir par le sujet et le savoir traduit dans les programmes. Le plus souvent, la confusion est faite assez facilement entre compétence et objectif. Ici, il est



essentiellement question d'accompagner le sujet dans l'acquisition des compétences et non de vouloir lui transmettre des connaissances comme il est de coutume chez les enseignants.

Ensuite, l'APC au Mali vise à donner un sens aux apprentissages. Il y a une conformité entre la pédagogie de l'approche par les compétences et la disposition de la réforme de 1962 rappelée dans le document et mettant en exergue l'ambition des pionniers de l'indépendance de créer « un enseignement dont le contenu sera basé non seulement sur nos valeurs spécifiques africaines et maliennes mais aussi sur les valeurs universelles. » L'approche par compétences s'appuie sur une pédagogie qui place le sujet au centre des apprentissages, c'est-à-dire qui donne la priorité à l'intérêt de l'enfant en le mettant dans des situations d'apprentissage significatives pour lui. En effet, comment voulez-vous que l'apprenant se sente concerné par ce qu'on lui enseigne si le contenu est déconnecté des réalités socioculturelles et de son environnement.

Bon nombre de jeunes qui sortent du système éducatif malien aujourd'hui avec le Baccalauréat, ont des difficultés à écrire une lettre ou une demande alors qu'elles sont inscrites dans les programmes de l'école fondamentale. C'est qu'il ne suffit pas que les programmes soient bien ficelés. Avant, l'élève qui avait atteint le niveau du DEF (BEPC en France) savait parfaitement lire et écrire et se rendait utile à la communauté par ses compétences. Mais aujourd'hui, bon nombre de bacheliers en sont incapables. Vous demandez souvent à un universitaire de faire une demande ou même une lettre de motivation, certains sont obligés d'aller se faire aider. Donc, il y a lieu de se demander vraiment à quoi sert l'école. Des investissements colossaux dans l'éducation, encore que cela est très loin de suffire pour doter notre école des moyens dont elle a réellement besoin pour son épanouissement, mais au moins, que l'État, les parents, les enseignants et même les élèves eux-mêmes ainsi que le amis du Mali qui l'aident sachent que l'effort fourni en vaut la peine!

Certes, avec le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, il va sans dire qu'il est nécessaire à l'apprenant de profiter et de participer au développement des sciences et de la technologie modernes, mais il lui faut surtout acquérir les compétences qui, elles, ne s'achètent pas ni ne se fabriquent en laboratoire. Une compétence ne s'acquiert qu'en situation et à travers un processus. Et un apprentissage ne se fait efficacement que lorsque l'intéressé s'investit dans ce processus. Il est donc indispensable de chercher les situations d'apprentissage dans son

environnement, d'articuler les enseignements sur les problèmes qui le questionnent. Donc, il n'y a aucune contradiction entre vouloir développer des compétences liées au progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne et leur ancrage aux valeurs spécifiques africaines et maliennes. Le défi majeur de l'approche par compétences est à ce niveau. Le relever est du devoir des professionnels enseignants, pédagogues, chercheurs pour aider à proposer des situations-problèmes qui conviennent à l'environnement socioéducatif du Mali.

En fin, une évaluation basée sur l'acquisition de véritables compétences par la résolution de problèmes et non sur l'accumulation des connaissances est un pilier de l'approche par compétence. Les griefs portés contre les évaluations de ces dernières décennies dans le pays ont surtout comme origine la primauté jusque-là de l'évaluation sommative qui finalement n'a de sens pour les apprenants que de permettre d'avoir des notes ou pour passer aux examens. L'on peut imaginer tout ce qui en découle comme conséquences. Un changement d'attitude du professeur sous-tend la réussite des élèves lorsqu'il se donne les moyens prometteurs d'une évaluation formative et qu'il veille à élaborer des situations d'évaluation bien réfléchies mettant en jeu la construction de compétences. Ces postures doivent enfin s'inscrire dans l'accompagnement du vœu des autorités de créer du lien entre les disciplines pour élargir et dynamiser autant que possible les champs d'action mais surtout assurer l'acquisition de compétences adaptées au changement continu des besoins de l'humanité. Dans ce sens, le rappel de cette idée dans le document de synthèse de formation au Mali est d'une grande utilité pour les enseignants et tous les acteurs de l'éducation :

*Un aspect me déroutait dans l'enseignement du lycée. C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme s'ils exploraient un archipel. Comme s'ils visitaient une suite de pays dirigés chacun par un maître qui se désintéressait totalement de ce qui se passait ailleurs... Rien ne se rattachait à rien. Pas question d'envisager la possibilité même de quelque relation entre histoire et mathématiques, l'éventualité d'un rapport entre sciences naturelles et géographie. Si compétent que fût chaque professeur, si intéressé à son métier, si bon enseignant qu'il fût, il ne lui venait jamais l'idée de déborder ses frontières, de nous montrer que le monde est un tout, que la vie est un ensemble. Chaque domaine demeurait un vase clos.*

*Chaque discipline fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. A chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin. (François Jacob, la statue intérieure. Odile Jacob, 1987)*

Cette citation ainsi mise en valeur par l'approche par compétences au Mali est un signe non négligeable dans l'établissement pour nous d'un rapport entre la prise en compte de l'apprentissage de l'enfant et les pratiques interdisciplinaires des enseignants appelés à travailler en synergie pour donner ce qu'aucun à lui seul ne peut produire au bénéfice de l'apprenant. Le temps où les disciplines vont se fondre n'est pas à l'ordre du jour, mais à titre indicatif l'on peut dire que les savants des temps passés étaient éclairés de sciences de toutes sortes.

#### ***1.4 Une application inégalement suivie***

L'application de la réforme a débuté au cours de l'année scolaire 2011-2012 avec un nouveau programme d'enseignement pour les classes de dixièmes (seconde). Certes, les professeurs qui sont sortis des écoles de formation avaient déjà une base théorique des notions reçues en cours de psychopédagogie leur permettant de comprendre et de s'approprier la méthode d'enseignement requise pour l'approche par compétences. Certes, au cours de leur formation, ils ont suivi un programme sur différentes méthodes et pratiques pédagogiques, notamment sur la méthode active qui suscite l'intérêt de l'apprenant et le met au centre de l'apprentissage, mais celle-ci reposait plutôt sur le béhaviourisme. L'approche par compétences recommandait un changement, un bouleversement des habitudes des enseignants qui n'ont pas été bien préparés à cette innovation. Moussa Sissoko est allé dans le même sens en s'exprimant ainsi : « Certes un nombre élevé de professeurs ont été formés aux concepts théoriques de l'APC ; mais cela ne suffit pas. Car toute nouvelle pédagogie provoque le ressentiment des acteurs principaux de son application : les enseignants, simplement parce qu'elle les oblige à revoir leur façon de travailler » (Sissoko, 2012). Ceux qui ont suivis la formation initiée par le Ministère pour lancer l'opération, n'en ont eu que pour une semaine, et beaucoup semblaient ne pas y comprendre grand-chose.

Cette attitude était compréhensible pour ceux qui n'étaient pas formés initialement au métier de l'enseignement, mais aussi pour les autres, car il faut en convenir avec Philippe Perrenoud : « Former à de véritables compétences durant la scolarité générale suppose, on commence peut-être à le mesurer, une transformation considérable du rapport au savoir des enseignants, de leurs façons de « faire la classe » et, en fin de compte, de leur *identité* et de leurs *propres compétences professionnelles* » (Perrenoud, 2004, p. 69). Donc, une telle réforme s'inscrit forcément dans la durée car elle a à la fois une dimension pédagogique, socioculturelle, administrative et politique

Déchiffrer le nouveau programme pour comprendre l'organisation des compétences en composantes, manifestations, contenus qui sont liés n'ai pas facile. À une compétence donnée est liées des composantes qui la constituent, ces composantes ont des manifestations par lesquelles on les reconnaît. Pour construire son cours, le professeur doit s'appuyer sur des contenus d'où l'on tire les ressources que l'élève doit mobiliser. Comment animer les cours, sous quelles formes, sachant que les pratiques ne sont pas les mêmes chez tout le monde et que les professeurs n'ont rien comme repères sinon un modèle d'une séquence de cours pour une ou deux heures. Il va falloir préparer des cours tous les jours ainsi. Les habitudes traditionnelles d'expliquer les leçons toute faites puis à dicter sont trop ancrées pour être remplacées du jour au lendemain par une nouvelle façon de faire. Certains ont évoqué de plus le manque de moyens financiers et matériels, notamment didactiques.

Par conséquent, la mise en pratique du processus n'a pas connu le même sort partout dans le pays. Cela n'est qu'un constat fait sur le terrain : sur place et par information auprès d'autres collègues dans différents lieux sur le territoire. C'est-à-dire que dans le même établissement, certains l'ont appliqué, mais d'autres non. Le programme s'est étendu aux classes de onzièmes (première) au cours de l'année scolaire 2012-2013 puis aux classes de terminales en 2013-2014. Tout peut changer dans le temps, avec l'expérience, à condition de s'y mettre. Les professeurs doivent trouver l'équilibre ou combler le manque d'expérience ou l'absence de pédagogie à leur niveau, ainsi que l'affirme Moussa Sissoko : « Et chacun doit jouer sa partition : aux enseignants, non formés à suffisance, il est vrai, de montrer qu'ils savent créer, concevoir, innover. »

## **2. Entre pratique et observations participantes : quels enjeux communs pour une approche par compétences en France et au Mali ?**

### *2.1 Les enjeux communs de l'approche par compétences*

L'école focalise les intérêts majeures d'un pays, parce qu'elle est toujours le socle d'héritage culturel, social, économique et politique sur lequel tout pays compte élever, former, nourrir sa jeunesse en vue de bâtir son avenir au sein d'un monde où il brillera par sa prospérité économique, son rayonnement culturel, le bien-être social et sa place dans le concert des nations. L'école, c'est l'éducation, l'enseignement et la formation de tous. Le Mali et la France, dans l'absolu, ont les mêmes ambitions de lutter contre l'analphabétisme, l'illettrisme, l'ignorance sous toutes ses formes ; d'assurer la formation et l'employabilité de tous leurs citoyens ; d'adapter l'éducation et la formation aux besoins immédiats et futures de leur nation. Aucun pays au monde aujourd'hui ne saurait se soustraire à la mondialisation et la globalisation, les connaissances ont été universelles hier, les compétences le seront plus demain. Les propos de Moussa Sissoko vont dans ce sens : « Justement, si l'APC est une « mode », celle-ci semble universelle. Il est de plus en plus reconnu qu'un niveau élevé de connaissances, de qualification et de compétences est à la fois un atout certain pour les individus en quête d'emploi, une sécurité pour conserver un emploi acquis et une source de bien-être économique pour les individus dont il augmente les revenus. » (Sissoko, 2012).

La France n'est pas, cependant, dans la même situation que le Mali. Elle cherche sa place dans le concert des nations européenne, elle est un pays développé, l'éducation et la formation sont en progrès : son problème se situe en termes de vitesse de croissance par rapport à ses pairs européens. Le Mali, lui, est un pays en développement, l'éducation et la formation sont en baisse : son problème s'exprime en terme de mise en bonne voie. En effet, le Mali a commencé l'enseignement par l'approche par compétences en 2011 dans l'enseignement secondaire, alors que la France l'a commencé au niveau de la scolarité obligatoire (Fondamentale 1<sup>er</sup> et second cycle au Mali) avec le *Socle commun* en 2006 puis en lycée professionnel par la suite.

Les pratiques et observations participantes révèlent, au Mali comme en France, les enjeux doublement liés à l'apprentissage des enfants et des adolescents et à la formation des enseignants. Comment atteindre les objectifs qui consistent à faire acquérir aux apprenants les compétences référencées et y former les enseignants pour accomplir les missions qui leurs sont confiées ? Selon Philippe Perrenoud : « L'évolution du système éducatif vers le développement de compétences est une hypothèse digne de la plus grande attention. Peut être est-ce la seule façon de « donner du sens à l'école » [Develay, 1996 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Perrenoud, 1996 a ; Rochex, 1995 ; Vellas ? 1996], de sauver une forme scolaire qui s'épuise sans qu'on s'aperçoive, dans l'immédiat, d'alternative crédible. » (Perrenoud, 2004, p. 42).

Mais, sur le terrain, l'approche par compétences exige des enseignants des efforts supplémentaires, mettant en cause les privilèges ou plutôt les avantages qu'ils s'étaient forgés par la routine et l'habitude des cours magistraux et leçons déjà préparées. Au Mali comme en France, le pouvoir de l'enseignant diminue, même si cette question ne se pose pas de la même façon : le professeur qui enseigne par compétence est obligé d'être ouvert à beaucoup de discussions, et ne pas focaliser sur lui-même ou son savoir les activités d'enseignement. De plus, les évaluations qui sont fastidieuses et à double vitesse en France. Au Mali le système d'évaluation est le même dans l'esprit, mais l'on ne dispose pas de fiches d'évaluation comme au niveau du socle commun. Les évaluations sont chiffrées, mais elles doivent être faites par compétences. Le travail interdisciplinaire qui se fait à travers les projets demandent nécessite que l'on y consacre du temps et des efforts. Les enseignants réclament plus de formation et d'accompagnement et moins de contrainte. C'est pour ces raisons et d'autres que des résistances sont constatées de part et d'autre.

L'approche par compétences constitue un enjeu important pour les systèmes éducatifs des deux pays. « La notion de compétence, cet attracteur étrange, selon Le Boterf (2001) [...] » (M'Batika, 2004, p. 11) est au cœur de « L'évolution du système éducatif », mais selon Philippe Perrenoud :

*Cette évolution est difficile, parce qu'elle exige des transformations importantes des programmes, des didactiques, de l'évaluation, du fonctionnement des classes et des établissements, du métier d'enseignant et du métier d'élève, transformations qui suscitent la résistance passive ou*

*active d'une partie des intéressés, de tous ceux pour lesquels l'ordre gestionnaire, la continuité des pratiques ou la préservation des avantages acquis importent davantage que l'efficacité de la formation. (Perrenoud, 2004, p. 42)*

Donc, réussir le premier sans le deuxième nous paraît difficile. La formation des enseignants demeure l'autre enjeu important dans la mesure où de leur bonne formation dépend la construction sociale des compétences en classe et leur apport en faveur des élèves pour donner un sens aux apprentissages en relevant leur niveau en France par rapport à l'Europe, et au Mali par rapport à la sous-région ouest africaine.

## ***2.2 Récit d'expérience pédagogique au Mali.***

### ***2.2.1 Le comité pédagogique***

Ce récit d'expérience pédagogique met en œuvre une dynamique de professionnalisation par l'action qui mobilise une connaissance des principaux acteurs ainsi qu'une réflexion sur la dynamique à l'œuvre lors du processus. Notre intention est de présenter la conception et la construction d'une approche de l'ingénierie sur une organisation spécifique du travail de groupe sur la pratique de l'approche par compétences. L'idée est de chercher à faciliter autrement l'enseignement par les compétences. Les recherches ayant montré que la compétence est liée à l'action et au contexte dans lequel elle se développe, nous avons essayé d'établir la relation entre le développement des compétences et le rôle du comité pédagogique pris comme une organisation au sens le plus général du terme. Nous avons donc réfléchi à la question de savoir dans quelle mesure l'organisation peut participer au développement de la compétence. Pour ce faire, nous avons choisi la méthode expérimentale afin d'étudier la situation : nous sommes parti d'observations qui ont donné des résultats que nous avons interrogés afin d'en dégager des règles générales.

Le comité pédagogique est une institution des établissements d'enseignement secondaire au Mali, formellement constitué d'un groupe (ou réunion) de professeurs enseignant les mêmes disciplines. Nous sommes dans le cadre de l'approche par compétences, au début de l'application du nouveau programme. Doté de contenus et

objectifs remaniés, celui-ci invite au décloisonnement des enseignements disciplinaires et nécessite une pédagogie appropriée à laquelle les enseignants ne sont pas bien formés. Cela explique l'importance d'un espace organisationnel qui repose sur le besoin cuisant de formation.

Les ressources humaines sont constituées par un groupe de huit professeurs chargés de cours de français (langue et littératures) au lycée dont un seul est sorti d'une école de formation des enseignants et en lettres. Les autres ont eu d'autres formations universitaires. Le chef du comité pédagogique est choisi par les membres du groupe. Les ressources matérielles à la disposition du comité sont les salles de classe (tableau, tables-bancs, bureau, craie) ou la salle des professeurs, les documents en ligne, les manuels scolaires, les dictionnaires, les ordinateurs.

L'objectif visé par cette organisation est l'application efficace du programme. Il s'agit essentiellement d'une meilleure maîtrise de l'approche par compétences par des échanges de pratiques, l'harmonisation et l'amélioration des préparations de cours à travers l'élaboration de fiches pédagogiques, l'instauration d'une habitude de travail formateur en commun, l'acquisition optimale de compétences par les élèves fondée sur l'adoption d'attitudes nouvelles des enseignants en lien avec les exigences nouvelles du métier.

Les compétences recherchées correspondent aux besoins de la profession, ce sont : comprendre le nouveau programme et enseigner selon l'approche par compétences en sélectionnant les situations-problèmes et les situations apprenantes adaptées, mieux préparer les fiches pédagogiques selon les compétences en sachant adapter les contenus des manuels et des œuvres littéraires aux activités, se sentir à l'aise en adaptant son comportement et son intervention aux difficultés rencontrées et amener les apprenants à être des acteurs de leurs apprentissages.

### ***2.2.2 L'ingénierie du développement des compétences par l'organisation apprenante.***

L'organisation est basée sur la coordination des pratiques, chaque professeur conservant ses classes. Le chef de comité pédagogique pilote le fonctionnement, se charge de réunir les documents de référence de la direction du lycée (programme et emplois du temps) en activant le lien avec la direction et notamment le censeur. Il veille à la mise en place



de sous-groupes et à la bonne progression des cours dispensés par les professeurs dans leurs classes respectives.

La stratégie utilisée est le rapprochement des points de vue différents et la mise à disposition des ressources de chacun, à travers les confrontations intelligentes d'idées personnelles, les échanges et la participation collective. L'engagement de tous dans les discussions, propositions, résolutions de problèmes et recherche de documents est remarquable. La rédaction de fiches est commune et l'adhésion à la concertation et à la prise de décisions communes est à noter. Pour gagner du temps et alléger les efforts de chacun, la répartition des tâches est faite selon les niveaux, les compétences ou les contenus ; mais les préparations et les fiches élaborées sont photocopiées et redistribuées aux autres.

Le système de communication est pratique et efficace car chacun sert de relai à l'information. Les communications se font oralement ou par SMS. Le chef de comité s'occupe du système d'information en même temps que ses collègues, encourageant ainsi la participation de tous à l'exécution des tâches confiées aux uns et aux autres dans une dynamique de motivation et de responsabilisation.

○En quoi cette organisation est-elle apprenante ?

Le comité présente quelques caractéristiques qui nous paraissent propices à l'apprentissage :

- le droit à l'erreur est respecté : aucune entrave n'est faite à l'expression libre ; aucun complexe n'est entretenu au cours des travaux de l'organisation. C'est du frottement des idées que naissent des solutions.
- l'accent est surtout mis sur les problèmes rencontrés dans l'exercice du métier. Par exemple le modèle de fiche pédagogique élaboré avait été présenté au cours de la formation, mais des difficultés apparaissaient dès qu'il s'agissait d'un cours différent ou quand il s'agissait de concevoir une tâche complexe particulière ou des situations inattendues.
- les méthodes ou manières de travailler correspondent aux pratiques telles qu'indiquées par les inspecteurs. Mais les échanges et le travail collaboratif améliorent les compétences en offrant à chacun la possibilité d'adopter les solutions qui conviennent aux situations qui ne sont pas toujours les mêmes. Dans les cas traités, les meilleures pratiques sont le plus souvent reconnues ;

○Les insuffisances du comité pédagogique

Ce comité pédagogique présente les handicaps suivants :

- le caractère non lucratif et non entrepreneurial ;
- la fréquence quotidienne ou hebdomadaire non systématique ;
- l'absence de formateur, de manager officiel ou officieux ;
- même si le comité dispose d'un espace organisationnel, il n'a pas un appui institutionnel ou officiel en dehors de la limite administrative du lycée ;
- la non lisibilité de son action qui ressemble à l'effet d'une goutte d'eau dans la mer tant les domaines d'application du programme sont nombreux et débordants et les indicateurs de réussite liés précisément à l'organisation inexistantes ;
- le caractère aléatoire ou fragile du comité dont le bon fonctionnement et la pérennité tiennent à un ou quelques individus dont l'absence peut mettre en cause son existence sous cette forme.

### **3. L'approche par compétences en France :**

#### ***3.1 Historique de l'approche par compétences en éducation en France : 1<sup>er</sup> degré, second degré, formation professionnelle et enseignement supérieur***

##### ***3.1.1 De la pédagogie de transmission des savoirs à l'approche par compétences : bref aperçu***

Les changements aux fondements culturels et éducatifs sont liés aux mutations politiques et socioéconomiques. L'approche par compétences apparaît dans le contexte de l'évolution des idées et pratiques pédagogiques qui ont jalonné l'histoire de l'éducation. Celle-ci a été parfois influencée par les systèmes de production qui ont assuré l'hégémonie du monde capitaliste. Plusieurs facteurs expliquent l'émergence de l'approche par compétences en France. D'une part, dans la droite ligne de l'évolution des méthodes d'enseignement et des recherches en psychopédagogie, le système éducatif de la France a traversé tous les courants pédagogiques. D'autre part, la prépondérance croissante de l'économie sur la culture implique son intrusion dans la formation des ressources humaines. Un facteur déterminant est celui de la commande de

l'Union européenne de créer une « société de connaissance ». Sans prétendre mener un travail d'historien, nous avons décidé, à notre modeste niveau, de faire une brève présentation des méthodes pédagogiques qui ont précédé l'approche par compétences et dont les avancées les unes par rapport aux autres apportent des éléments pour la comprendre. Puis nous essayerons de situer le passage du terme de l'univers professionnel au domaine de l'éducation. Pour reprendre les propos de Monsieur Kerlan, entre « Magnifier et idéaliser le passé » et « La fuite en avant du volontarisme de l'innovation », « Le recours à l'histoire est en face de ces impasses, plus que jamais nécessaire. L'histoire de la pédagogie, parce que nous avons besoin de lucidité. » (Kerlan, 2002/2003).

L'approche par compétences est la benjamine des grands courants pédagogiques qui se sont succédé dans le domaine de l'éducation de l'Antiquité à la post modernité. La méthode traditionnelle a été celle qui a marqué pendant longtemps l'éducation depuis l'Antiquité. Elle était basée sur la mémorisation des connaissances que le précepteur ou le maître transmettait à l'enfant. Celui-ci, placé sous son autorité absolue et sous la menace de sanctions, devait apprendre par cœur les savoirs qui lui étaient transmis. Selon Philippe Meirieu, s'agissant du « pédagogue dans l'Antiquité », « A travers son action, c'est bien le « type d'homme » que l'on veut former qui se dessine... » (Meirieu, p. 2). Avec l'évolution du monde, la méthode mnémotechnique d'acquisition des connaissances et savoirs fut critiquée par les penseurs de plus en plus intéressés par les idées éducatives. À l'éducation traditionnelle s'oppose l'éducation nouvelle. Comme l'a annoncé Mélanie Deronne à propos de l'approche par compétences :

*Mais ce n'est pas la première fois qu'un tel vent de renouveau souffle sur le champ éducatif. Ce dernier a en effet été le théâtre d'une importante succession d'innovations pédagogiques telles que la pédagogie par centres d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie par projets, la pédagogie par objectifs et, dernière nouveauté, l'approche par compétences. (Deronne, 2011-2012, p. 3-4)*

Ainsi, les méthodes dites actives ont pris place dans le monde éducatif où des théories et pratiques nouvelles se sont développées. Montaigne (1533-1592) a déjà émis dans son *Essai* l'idée éducative qui est devenue célèbre dans toutes les écoles de pédagogie : « Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine ». Mais les chercheurs situent la

naissance de la pédagogie moderne à l'époque de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) qui, en 1762 dans son œuvre *Emile ou De l'éducation*, a révélé sa conception selon laquelle « -L'enfant doit être éduqué pour devenir un " être social " ... - L'éducation est accompagnement par l'autorité d'un adulte d'une liberté qui émerge... -L'apprentissage est "libre découverte" par l'enfant de savoirs définis par l'éducateur... » (Site Philippe Meirieu, p. 3).

Les courants pédagogiques du mouvement de l'École nouvelle (la pédagogie par centres d'intérêt, la pédagogie fonctionnelle, la pédagogie par projets) ont mis l'accent sur la participation active de l'apprenant à l'acquisition des connaissances. Celui-ci devient l'acteur de sa propre formation, donc ce qu'on lui propose comme enseignement doit correspondre aux centres d'intérêt qui ont un attrait pour lui. À la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle, parmi les grands théoriciens et pédagogues qui ont développé ces idées nouvelles dans le monde, figurent John Dewey, Ovide Decroly et Édouard Claparède. L'apprenant doit être mis en contact avec la nature et l'objet de son apprentissage. Cependant, il ne suffit pas de proposer un environnement didactique à l'enfant. La différence entre la pédagogie des centres d'intérêts et la pédagogie fonctionnelle réside en cela. Pour conduire sa pratique et faire intéresser l'enfant à l'objet de l'apprentissage, il y a une étape à franchir qui est la création du besoin d'apprentissage, la manière d'établir le lien entre l'intérêt et l'objet. Selon Deronne : « En effet, la pédagogie par centres d'intérêt ne s'était pas préoccupée d'établir une référence particulière entre l'intérêt à susciter chez l'élève et la matière d'enseignement à acquérir. Pour tenter d'y remédier, la pédagogie fonctionnelle identifie l'intérêt à ce que l'on appelle une « situation déficitaire. » (Deronne, 2011-2012, p. 6). La pédagogie par objectif constitue un pas de plus dans l'évolution des recherches dans le courant des méthodes actives.

La pédagogie du projet développée par Dewey constitue une avancée par rapport à la pédagogie fonctionnelle. Elle permet à l'acteur de travailler dans les situations d'apprentissage qu'il a choisies. Elle a l'avantage de créer la motivation, de fixer des objectifs à atteindre, d'aboutir à une réalisation concrète selon les moyens disponibles. Grâce au développement des théories cognitivistes, notamment le constructivisme et le socioconstructivisme, il a été établi que la participation de l'acteur à la construction du savoir est la meilleure voie pour accéder à la connaissance véritable. Jean Piaget (1896-1980) est l'une des grandes figures qui a marqué l'histoire de la pédagogie et qui a

développé ses théories sur l'intelligence humaine et l'acquisition des connaissances basée sur les mécanismes de l'assimilation et l'accommodation.

Le grand courant qui a précédé l'approche par compétences est donc celui de la pédagogie par les objectifs. Selon B. S. Bloom cité par Gérard Malglaive, un objectif pédagogique consiste en « la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves ; en d'autres termes, les moyens par lesquels ils modifieront leur façon de penser, leurs sentiments et leurs actions. » (Bloom, 1975, cité par Malglaive, 1990, p. 115). Ce recours au découpage d'une activité éducative par objectifs est initié par des psychologues de l'éducation américains du courant béhavioriste. Pour ce courant, l'apprentissage se fait au travers d'un système de stimulation et de réponses dont le résultat se manifeste à travers le comportement de l'enfant. La définition de comportements correspondant aux *stimuli* permet de déterminer les objectifs d'enseignements qui doivent être connus d'avance par l'apprenant. L. Allal (1986) (Cité par Malglaive, 1990, p. 118) a résumé les « définitions canoniques de cette "Pédagogie par Objectifs" » en quatre principes caractéristiques :

*« [...] a) tous les objectifs d'un programme de formation sont établis avant le démarrage des activités de formation (principe de l'exhaustivité prévisionnelle) ;*

*b) les objectifs peuvent être énoncés à plusieurs niveaux de généralité ou de spécificité, mais ils doivent tendre vers une énonciation en termes de comportements observables de l'apprenant (principe de l'opérationnalisation comportementale) ;*

*e) la définition des objectifs doit permettre au formateur d'accroître la cohérence entre ses choix de moyens d'enseignement et d'animation, et ses procédés d'évaluation (principe de rationalité didactique) ;*

*f) la communication des objectifs aux personnes en formation doit aider celle-ci à mieux orienter leurs efforts d'études et à améliorer leurs chances de réussite (principe de l'efficacité de l'apprentissage).*

La pédagogie par objectif met les intérêts de l'apprenant au centre des apprentissages de l'école par la tracée des programmes en différents objectifs qui déterminent les contenus

de façon à ce que la progression soit lisible dans le temps, en termes de capacités ou savoirs dont l'acquisition est observable à travers des activités ayant un degré de complexité relatif aux difficultés de réalisation des tâches dans lesquelles les comportements se manifestent. Ces manifestations sont prévues et sont le résultat de recherches expérimentales à partir des sciences de la psychologie, de la philosophie, de la sociologie, etc. Ainsi les objectifs visés par l'enseignement se déclinent en objectifs généraux qui se subdivisent en objectifs spécifiques. L'atteinte progressive des objectifs spécifiques permet de mesurer les niveaux d'acquisition de savoirs vers les objectifs généraux qui sont plus complexes. Donc l'optique pédagogique de l'approche par les objectifs, par la synthèse des héritages positifs des méthodes actives, a atteint un niveau de rationalité qui dans les conditions idoines permet de produire systématiquement un résultat attendu des conduites éducatives. Les objectifs sont fixés en général et en détail, le projet détermine les conditions optimales et les moyens nécessaires, l'enfant est mis en activité et conduit méthodiquement avec motivation. Cependant, des griefs sont portés à l'encontre de la pédagogie par objectif.

D'abord du fait qu'elle ne se penche pas sur le processus d'apprentissage en se limitant à l'observation des manifestations du savoir au lieu de pénétrer la profondeur de ce qui se passe dans le cerveau et la conscience humaine, sources de l'imagination et de la créativité. Ensuite « la prolifération des objectifs » (Malglaive, 1990, p. 118) pose davantage de problèmes. Selon lui, avec cette multiplicité infinie « Le principe d'exhaustivité prévisionnelle touche ici au délire et l'on peut douter de ses effets sur la rationalité didactique et l'efficacité de l'apprentissage. » (p. 119). Tous les comportements humains ne sont apparemment pas observables, selon l'auteur, « Comme tout objet ou phénomène réel, ils doivent être construits par la pensée de l'observateur pour être compris. » (p. 121). D'autres reproches ont été faits à la pédagogie par objectif que l'approche par compétences s'emploiera à corriger au profit d'une meilleure adaptation de l'enseignement aux missions qu'il s'est assigné. Nous avons montré les lieux qui constituent les points d'enrichissement ou de dépassement de l'approche par les méthodes actives. Nous avons ensuite présenté la démarche pédagogique par les objectifs et mis en exergue ses principes qui fondent les problématiques de l'approche par compétences. Dans la partie du chapitre qui va suivre, nous allons examiner le détour effectué par les compétences dans le champ professionnel avant de s'introduire dans l'éducation. Comme nous l'avons exprimé au

début de cette partie sur l'historique de l'approche par compétences, l'économie a sa part d'influence sur les changements éducatifs.

### ***3.1.2 Du champ professionnel au champ éducatif***

Nous avons indiqué la relation de la pédagogie par les objectifs et le béhaviourisme. Elle a un rapport aussi avec le taylorisme, cette méthode de travail dans l'industrie encore appelée « organisation scientifique du travail », créée par l'ingénieur américain Frederick W. Taylor (1856-1915) dans le but d'optimiser la productivité. Selon le Dictionnaire en ligne *Toupictionnaire*, « Elle consiste en une organisation rationnelle du travail qui est divisé en tâches élémentaires, simples et répétitives, confiées à des travailleurs spécialisés. ». Cette méthode d'organisation du travail à la chaîne a profité aux sociétés industrialisées. Aussi, pour décrire les postes de travail dans une entreprise, l'habitude était de décrire les fonctions à attribuer à un individu puis de diviser chacune des fonctions en tâches et habiletés permettant de définir le profil du tenant du poste. Les recrutements et les formations étaient faits sur cette base. Le taylorisme a montré ses limites par la suite et fut critiqué pour son caractère, entre autres, démotivant et éprouvant. Selon Sandra Enlart :

*Dans une organisation taylorienne, il est inutile de parler de compétence. Il suffit de décrire l'organisation du travail et le rôle qu'on attend que les hommes y tiennent. Les gestes attendus sont analysés avec précision ; ils sont donc prescrits avec autant de détails. [...] Ce qu'on attend, c'est de la conformité à ce qui a été prescrit et surtout aucune initiative qui viendrait perturber le système. (Enlart, 2011, p. 230).*

Les entreprises devaient cependant faire face à la concurrence mondiale et il fallait chercher les difficultés ailleurs que dans les moyens matériels de production. Les besoins de la société évoluent et l'adaptation continue de la production aux fluctuations du marché est une nécessité. Les psychologues du travail et autres chercheurs ont travaillé sur les changements de mentalité et les mutations technologiques conduisant à de nouvelles conceptions de l'organisation du travail. D'après F. Raynal et A. Rieunier :

*Le premier à demander de définir les profils par rapport aux compétences attendues du titulaire d'un emploi fut le psychologue McClelland en 1970. Mais, c'est l'ouvrage de Boyatzis, **The Competent Manager. A Model for Effective Performance**, 1982, qui fit vraiment connaître le concept dans le monde de l'entreprise. (Raynal, Rieunier, 1997, p.110)*

Le besoin s'est fait sentir d'orienter les options sur le caractère spécifique du facteur humain dans la production : l'adaptabilité aux situations instables de travail, la flexibilité, la polyvalence et la créativité sont parmi les qualités sur lesquelles pouvaient se jouer la vitesse et la qualité de la production. C'est par rapport aux paramètres liés à l'efficacité élevée à la dimension humaine que ces auteurs ont annoncé :

*Dans la décennie 1980-1990, les entreprises confrontées à des problèmes de concurrence accrue doivent devenir plus réactives, elles se centrent donc davantage sur les missions qu'elles vont confier à leurs salariés, sur les projets variés et différents qu'elles sont susceptibles de traiter et le concept de compétence est mieux adapté à ces nouvelles préoccupations que celui de fonction (trop large). De plus, l'entrée par les compétences dans la description des postes de travail facilite la conception ultérieure des actions de formation, visant à adapter le salarié aux nouveaux besoins de l'entreprise. (p. 110)*

L'exacerbation de la concurrence a donc entraîné la prise en compte par les entreprises de la dimension qualitative de la formation des employés dont dépend leur propre survie. L'instabilité des situations de vie et de travail est la caractéristique du monde qui bouge. La formation des employés nécessite des modifications de fond. Le travail est envisagé en tenant compte de l'activité humaine qu'il faut valoriser. La machine seule ne peut pas tout faire. Les tâches ne peuvent pas être prescrites comme pour une machine pour satisfaire les exigences du « client roi ». La question de la formation des employés dans les entreprises n'est qu'un maillon dans les dispositifs que l'État met en œuvre pour la promotion du travail et l'élévation du niveau de formation postsecondaire et de qualification des citoyens. La formation professionnelle initiale va être influencée



par ces changements introduits dans le milieu du travail pour le développement de la production. Selon les deux auteurs :

*Dès 1983-1984, l'Education nationale française crée, pour l'enseignement technique et professionnel, des référentiels inspirés des référentiels de l'entreprise (le pouvoir socialiste fait intervenir des spécialistes d'ingénierie de formation-cabinet privés comme Quaternaire Education) qui transfèrent à l'Education nationale les techniques et le vocabulaire utilisés dans le monde de la formation en entreprise. (p. 110)*

Ainsi l'approche par compétences poursuit sa conquête en entrant dans le domaine de l'éducation. « Le concept de compétence entre alors progressivement dans le monde de l'éducation et, à partir de 1991, tous les référentiels de l'Education nationale sont basés sur les concepts de compétence et de capacité. » (p. 110). Nous avons revisité la toile qui a tissé la voie d'émergence de l'approche par compétences, remontant par la ligne des courants pédagogiques qui se sont successivement améliorés dans la recherche de méthodes et pratiques d'enseignement et d'apprentissage de plus en plus orientés vers l'apprenant, de la méthode traditionnelle à la pédagogie par objectifs en passant par le courant des méthodes actives. Nous avons exposé comment le terme de « compétences » est passé par le monde économique avant d'être introduit dans celui de l'éducation. Nous nous employons maintenant à explorer une troisième piste d'émergence de l'approche par compétences : celle du cadre de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) et l'Union Européenne (UE).

### ***3.1.3 L'approche par compétences : un nouveau tournant, un essor international***

L'essor international de l'approche par compétences est soutenu par les organisations internationales. Dans le Dossier d'actualité du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique, il est noté : « On retrouve le terme de « compétences » dans les discours et les rapports dès les années 80, dans certains pays, et son utilisation se multiplie, au point que Marc Romainville publie en 1996 un article intitulé 'L'irrésistible ascension du 'terme compétence' en éducation''. » (Rey, 2008, p. 1). En fait ce contexte de montée en puissance

s'accompagne d'une synergie des efforts en faveur de la standardisation et la recherche de bases communes. Le même Dossier révèle :

*C'est néanmoins à la fin des années 90 que le concept acquiert une visibilité internationale et une dimension plus normative dans tous les pays (dont la France), à travers la multiplication de références aux compétences comme élément central pour le pilotage des programmes ou des curriculums. (p. 2)*

### 3.1.3.1 Les compétences clés du projet DeSeCo de l'OCDE

Ainsi, selon ce Dossier d'actualité, l'OCDE va créer un cadre international de recherche autour du projet intitulé « DeSeCo (définition et sélection de compétences clés) » de 1997 à 2003. L'importance de ce projet se justifie du fait qu'une coopération économique a besoin, pour s'assumer et assurer son développement dans un monde concurrentiel, d'une ressource humaine riche et diverse, mais ayant des approches sinon lisibles du moins communes. Le concept de compétence est bien adapté à cet exercice. Le projet a réussi à :

*[...] dresser des "états de l'art" du concept, confronter des définitions, établir des convergences et finalement lister une série de compétences clés pour le développement des sociétés et des individus. Lesquelles compétences clés auraient bien évidemment vocation à constituer des objectifs majeurs de l'éducation. (p. 1)*

L'OCDE a retenu au bout du compte neuf compétences clés. Ces compétences clés sont censées contenir ce qu'il y a d'essentiel à tout citoyen de l'OCDE dans le cadre de l'éducation tout au long de la vie et se divisent en trois catégories :

#### ***Agir de façon autonome***

*-Capacité à agir dans un contexte global ;*

*-Capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels*

*-Capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins*

***Se servir d'outils de manière interactive***

*-Capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ;*

*-Capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ;*

*-Capacité à utiliser les technologies de manière interactive ;*

***Interagir dans des groupes hétérogènes***

*-Capacité à établir de bonnes relations avec autrui ;*

*-Capacité à coopérer ;*

*-Capacité à gérer et résoudre des conflits. » (P. 2)*

### 3.1.3.2 Les compétences clés de l'Union Européenne

L'UE est dotée de systèmes politiques et sociaux des plus organisés au monde, elle est soutenue par une richesse culturelle, intellectuelle et institutionnelle solide. Aussi, pour répondre au besoin de se projeter dans une société de croissance et de connaissance, elle a décidé de mettre dans la formation et l'éducation toutes les forces nécessaires en adoptant des politiques conséquentes. Mais les systèmes éducatifs et de formation sont différents d'un pays à l'autre. Ainsi des dispositifs sont mis en place à l'échelle européenne pour faire évoluer les objectifs vers la modernisation du système de formation professionnelle, la reconnaissance et la transparence des compétences. C'est ce qui explique l'intérêt accordé à la référentialisation des programmes de formation pour une meilleure lisibilité des contenus de formation et des compétences acquises. Il est essentiel que les compétences et les qualifications acquises lors des périodes de mobilités soient identifiées et reconnues. Le découpage en unités d'enseignement avec l'attribution de crédits rend possible la transparence et la création de passerelles. Une volonté d'harmoniser les outils de travail a permis à l'UE de créer un espace commun

de l'éducation et de la formation à travers le Cadre Européen des Compétences Clés pour l'Education (European Framework for Key Competences), le Cadre Européen des Certifications, l'Europass, le Système européen de transfert de crédit (ECTS).

Le Conseil européen de mars 2002 qui a lancé la Stratégie de Lisbonne<sup>22</sup>, a en même temps convenu « [d'] adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales ». (Dossier d'actualité de la VST p. 2). Moutlt rapports et propositions durant des années de recherches des groupes de travail ont été nécessaires pour que soit finalement adoptée la : « Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (JOUE, 2006). Le Parlement européen et le Conseil proposent alors les « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – un Cadre de référence européen ». Les compétences définies dans ce cadre de référence européen sont au nombre de huit :

- « 1. communication dans la langue maternelle ;
2. communication en langues étrangères ;
3. compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
5. compétence numérique ;
5. apprendre à apprendre ;
6. compétences sociales et civiques ;
7. esprit d'initiative et d'entreprise ;
8. sensibilité et expression culturelles. »

---

<sup>22</sup> Les États européens ont élaboré, lors du Conseil européen de LISBONNE les 23 et 24 mars 2000, une stratégie, dite « stratégie de Lisbonne », visant à faire de l'UE en 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ».

Ainsi, le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne ont défini la stratégie européenne de l'Education Tout au Long de la Vie ainsi que les compétences clés qu'ils ont présentées comme suit :

*Les compétences sont définies en l'occurrence comme un ensemble de connaissances, d'attitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. (JOUE, 2006)*

Chaque État membre doit veiller à intégrer ces données dans sa politique d'éducation et de formation et à accorder à celle-ci une fonction sociale et économique pour que chaque citoyen acquière ces compétences nécessaires à son adaptation aux interconnexions d'un monde de plus en plus instable. La Commission veille à la mise en œuvre par les Etats des décisions prises, mais chaque État les intègre librement à sa politique éducative interne.

### ***3.2 L'expérience de la formation universitaire SIFA : Récit d'une expérience singulière***

L'expérience de formation en SIFA a été une aventure riche à plus d'un titre. Parmi les éléments qui constituent le grenier des compétences que nous avons acquises, des découvertes qui nous ont éclairé, des savoirs et connaissances que nous avons accumulés, nous pouvons citer, globalement, le travail de groupe, le voyage, la stratégie et la complexité, l'ingénierie, la recherche, les séminaires transversaux et les compétences au travail. La singularité se trouve dans le groupe formation constitué d'un public venant d'horizons divers. Pour la première fois, nous découvrons des étudiants venant par la voie de la VAE, des étudiants professionnels qui sont dans la formation à travers d'autres programmes qui participent à leur formation, des étudiants en quête d'emploi qui bénéficient aussi de la formation continue, et tout cela à un niveau universitaire. La composition du groupe est aussi hétéroclite par le mélange de spécialités. L'originalité est incarnée davantage dans la gestion de cette formation.

La conduite particulière de la formation SIFA questionne notre vision de l'approche par compétences. En effet, en début d'année, lorsque nous avons découvert cette diversité, à travers les présentations rituelles de tour de table où les étudiants ont décliné leur parcours, nous n'avions pas cru que ce groupe pouvait être mené à bien pour atteindre des objectifs communs sinon partagés. Ce que nous avons découvert, ce sont des dispositions variées de tables et de chaises pour collaborer, différentes de la forme classique ; ce sont des constitutions de sous-groupes qui travaillent souvent dans des salles différentes et qui se retrouvent pour délibérer. Ce que nous avons découvert et qui est une pratique de l'approche par compétences, c'est la liberté de parole, les échanges entre les pairs dans la construction de savoirs, la participation active de chacun ; l'alternance des travaux individuels, de sous-groupes et de plénières. De ce fait, nous convenons avec Catherine Guillaumin et Richard Wittorski citant Alter que le fonctionnement par « coopération » est porteur : « Pour Alter (2011), "coopérer, c'est donner", c'est entrer dans la logique du cycle "donner, recevoir, rendre", c'est puiser dans ses propres ressources pour remplir la fonction qui est la sienne et supporter l'incertitude du travail. En mobilisant les travaux d'Alter, nous avançons qu'en formation en alternance, la réussite de la formation tient au fait que "les opérateurs acceptent de s'adonner à ses projets". » (Guillaumin et Wittorski, 20014, p. 58)

L'intérêt de la formation SIFA se trouve dans l'alternance qui la caractérise et qui correspond au public qui est en formation : c'est-à-dire des femmes et des hommes en majorité qui ont besoin de professionnalisation, de reconversion et d'accompagnement. Cette alternance consiste à observer des temps de formation à l'université et des temps à consacrer à l'expérience sur le terrain de stage. Elle est doublée par des espaces-temps de séminaires avec le groupe IFAC<sup>23</sup>, des périodes constructives et d'épanouissements expérimentiels et intellectuels. L'alternance est même triplée par une autre unité d'enseignement consacrée à la mobilité et au voyage : acquérir des compétences en ingénierie de voyage par la pratique du voyage d'études. Ainsi, les cours se déroulent par intermittences, par sessions. La temporalité est un facteur important dans le développement des compétences. La recherche de l'équilibre est utile entre le temps des

---

<sup>23</sup> IFAC : Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en Formation

apprentissages théoriques, le temps du stage et le temps d'études ou d'autoformation. Notre objectif n'est pas ici de faire une analyse exhaustive des études en formation SIFA, mais de mettre en valeur, toute modestie gardée, quelques-unes des pratiques qui, apparemment passent inaperçues mais qui ont une importante portée pédagogique, et donc en lien avec l'approche par compétences.

Après ce bref énoncé sur quelques aspects saillant, de notre point de vue, nous proposons une présentation de quelques contenus de formation qui nous ont servi dans la projection, la conceptualisation et la réalisation de notre recherche. Il s'agit d'un regard succinct, *a posteriori* et dans les grandes lignes, sur l'ingénierie et la stratégie, la spatialité et la temporalité en formation.

### ***3.2.1 Stratégie et ingénierie***

Notre décision de nous prononcer sur la stratégie et l'ingénierie démontre l'intérêt que nous affectons aux idées novatrices émanant de la formation SIFA. Nous ne prétendons pas en faire un développement de tout ce que recouvre cette discipline, mais seulement le profit que nous pouvant en tirer dans la recherche de solutions aux grandes questions de notre temps parmi lesquelles figure celle de l'approche par compétences. Après un rappel de la définition qu'en donnent les chercheurs, nous passerons en revue les notions clés relatives à notre thème.

Selon Thierry Ardouin,

*Le mot ingénierie se situe au confluent de trois origines [...]:*

- *L'origine française, **génie**, terme le plus ancien du XIII<sup>e</sup> siècle, qui prend ses racines dans le domaine militaire.*
- *Du latin **ingénium** issu des travaux des philosophes du XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle qui allie et relie connaissance, action et contexte.*
- *L'utilisation, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle en France, du terme anglo-saxon, **engineering**, qui correspond à " la science de l'ingénieur".*  
(Ardouin, T. 2013, p. 10)

Ainsi, l'ingénierie est désignée comme un art, celui de concevoir, de modéliser, de créer, de réaliser, de finaliser. L'intelligence, le talent et le génie se retrouvent, selon Vico (1708), à travers " cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier" ».

L'ingénierie est la somme des « aptitudes cognitives de reliance » plus les « capacités créatives » plus l'« appartenance à un corps », nous disait Loïc Bremaud, un intervenant au SIFA. De son utilisation générale dans le champ de la construction et de l'industrie, l'ingénierie s'est ouvert un champ dans la formation. L'on peut comprendre la portée de l'ingénierie de formation dans la citation suivante :

*« L'ingénierie de la formation est une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formateur a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement des personnes et des organisations. » (Ardouin, T., 2004, p. 15)*

Par sa force conceptuelle (ses étapes : analyser, concevoir, réaliser, évaluer), elle a émergé en formation. L'intelligence, le goût et le savoir-faire de l'ingénieur-formation le distinguent plutôt du technicien de la formation, consultant, conseiller, gestionnaire en formation. L'ingénieur de formation conçoit et met en œuvre des dispositifs de formation et sait faire des liens. Pour être ingénieur, il faut être artiste et avoir des capacités d'innovation et de créativité. Aussi, l'ingénierie par sa spécificité stratégique se propose d'inclure le développement de l'individu dans celle de l'organisation. Ainsi, selon T. Ardouin :

*Dans cette optique, la formation s'inscrit dans un système à plusieurs éléments et à plusieurs niveaux qu'elle va chercher à mettre en synergie. Il s'agit bien en effet de combiner et d'intégrer le savoir-au sens général du terme-à la stratégie, individuelle ou collective, des acteurs dans une situation éducative particulière. Cette dernière étant elle-même inscrite dans une organisation ou institution participant du système socio-économique. (Ardouin, T. 2013, p. 9)*

La formation est vue ainsi comme un système complexe dans lequel il est indispensable de prendre en charge toutes les dimensions. L'investissement dans la formation se justifie comme levier de la réussite de toutes les parties d'un système.



L'ingénierie se répartit en trois types : l'ingénierie politique du niveau stratégique et décisionnel, l'ingénierie de la formation, au niveau organisationnel ou méso ou maîtrise d'œuvre et l'ingénierie pédagogique, au niveau micro. Les types, niveaux, acteurs et domaines de l'ingénierie constituent un système global où l'interaction crée la dynamique d'un ensemble caractérisé par l'instabilité et l'incertitude. C'est pourquoi, l'ingénierie de formation, en visant le développement des compétences spécifiques à la demande, adaptées aux besoins de l'individu et de la société, a eu une position privilégiée. Les décisions et les stratégies éducatives des décideurs, au niveau politique constituent la commande, les maîtres d'œuvre dont fait partie l'ingénieur-formation s'occupent de l'organisation de la mise en œuvre qui est exécutée, au niveau pédagogique, par les prestataires. L'ingénierie de la formation nous intéresse tant la question de la formation des enseignants est un point central de l'approche par compétences.

L'éducation et la formation constituent le point névralgique de la politique d'un État. En Europe comme en Afrique, l'évolution d'un système éducatif est jugée par sa possibilité à atteindre ses finalités : l'adaptation des produits de l'école aux besoins socioéconomiques, l'employabilité. Ces questions ne sont pas gratuites, elles correspondent aux aspirations de la société qui vise le bien-être social. Alors aucun miracle n'est possible en la matière tant le problème est complexe et multidimensionnel. Pour ce qui concerne précisément l'approche par compétences, les enseignants ou les formateurs et les apprenants ne sont pas les seuls concernés. Les trois niveaux, micro, meso et macro, c'est-à-dire politique, organisationnel et pédagogique doivent travailler en symbiose dans les trois temporalités, court, moyen et long terme. Tout le monde sait qu'entre l'orientation politique et la réalisation pédagogique, il y a des logiques qui s'affrontent. La conceptualisation est donc au cœur du système. Mais comme dans tout système, il y a une part d'incertitude qu'il faudra respecter. Ce qui nous amène à parler de la notion de stratégie englobant la gestion de tous ces paramètres.

Dans son sens noble et philosophique, la stratégie est l'art de coordonner des moyens en vue d'atteindre un but. Pour une action efficace, une posture ou un positionnement adéquat est indispensable pour atteindre les objectifs fixés. C'est celui de prendre de la distance, en d'autres termes, du recul par rapport à l'objet afin de l'appréhender dans sa globalité. Ce facteur est déterminant : une approche écho systémique à la stratégie consiste à s'éloigner pour mieux percevoir, à relier pour mieux comprendre et à situer

pour mieux agir. L'approche stratégique permet d'avoir une idée de la conceptualisation et un angle de vue sur la complexité de l'approche par compétences.

La stratégie est importante aussi bien dans la conceptualisation que dans la réalisation. Elle est tout aussi valable dans la conduite des affaires d'un État, d'un service, d'une entreprise que dans la pratique pédagogique. Tout comme les organismes de formation ont leurs stratégies de mise en œuvre, un bon professeur conçoit ses cours et adopte des stratégies pour les conduire. Ce qui a changé notre façon de voir, c'est de savoir que l'approche stratégique ne souffre pas du confinement dans l'idée de suivre absolument un programme ou un plan, ou d'adopter un modèle préétabli, donné comme vrai et applicable dans tous les cas. Certes, il y a une planification dans la stratégie, mais celle-ci ne se réduit pas à celle-là.

L'un des points forts de l'approche stratégique, c'est de tenir compte des vicissitudes, des impondérables et même des incertitudes qui sont plus ou moins invisibles, voire inconnus. Cet aspect est très important dans la gestion de toute entreprise humaine et surtout en Afrique où le suivisme et la désorganisation causent le plus grand tort au continent. Si nous restons dans le cadre purement pédagogique par exemple, la nécessité d'être un stratège s'impose à l'enseignant désireux d'enseigner par l'approche par compétences. Cela devient une évidence si l'on saisit la difficulté liée au métier d'enseignant dans ces propos d'Altet M. :

*Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre entre contraintes du système éducatif, de la classe et liberté pédagogique de l'enseignant [...] Il en résulte que la caractéristique principale du métier d'enseignant, quel que soit le niveau d'enseignement, est le degré d'indétermination des tâches qui le constituent : enseigner, c'est d'abord prendre des décisions en situation, " résoudre des problèmes et des tensions, s'adapter " , " agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude " . » (Altet, 2006, p. 292)*

Ainsi, dans la stratégie, les mutations et les changements sont possibles, car l'action risque de ne pas aboutir si, par exemple, les objectifs ne sont pas adaptés aux ressources (que ce soit à l'école ou dans une entreprise) et si les constantes et les nouveautés ne sont pas mises en confrontation pour surmonter les difficultés.

L'organisation conceptuelle est la mise à l'esprit, en pensée anticipée (comme par exemple la préparation d'une séquence de cours où le professeur planifie l'organisation, le contenu, la progression, la temporalité, les ressources ou moyens, etc.) et la réalisation est la conduite et la mise en pratique (en présentiel, avec les élèves). Ici, l'enseignant est à la fois le stratège et le stratégiste : celui qui conçoit correspond à celui qui met en œuvre. Cependant les rôles peuvent être complémentaires. Si nous prenons les systèmes éducatifs, ceux qui conçoivent les programmes ne sont pas forcément ceux qui pratiquent l'acte pédagogique. Au Mali ou en France, par exemple, les directions pédagogiques ou les organismes de formation élaborent des programmes sur commande des autorités politiques ou des entreprises, mais sachant les besoins de formation et les compétences nécessaires pour exécuter les cours, ils peuvent prévoir aussi la stratégie d'organisation des séances de formation à leur intention. Ainsi, les concepteurs doivent savoir, avec recul, ce qu'il y a lieu de faire pour que le système fonctionne au mieux. Nous avons expliqué brièvement en quoi la stratégie joue un rôle dans la conception et la conduite des opérations, dans les lignes qui suivent nous nous limiterons à la présentation de la systémique ; la compréhension de quelques-unes de ses caractéristiques comme la complexité, l'interaction et le constructivisme éclaire certains aspects de l'approche par compétences.

La systémique est une nouvelle méthode qui consiste, dans une approche globale, à voir la réalité sous forme de système dans lequel les éléments qui le composent ont des rapports interactifs, des liens qui concourent à l'unité du groupe. Elle est une approche susceptible de répondre au besoin de l'humanité de faire face aux défis d'un monde sans cesse confronté aux questions difficiles du développement, de la mondialisation et de la paix là où les méthodes traditionnelles ont échoué devant la complexité et le caractère changeant du monde. Ainsi selon Daniel Durand, « La systémique est une méthode qui, à partir d'une remise en question du rationalisme cartésien hérité d'Aristote, peut nous permettre d'adapter nos modes de pensée aux besoins du monde actuel et de demain. » (Durand, 2009, verso). Alors que certains concepts du rationalisme ne laissent pas de place au doute, isolent et séparent les objets, la systémique prend en compte le système dans son ensemble, dans sa globalité. C'est dans ce sens qu'Arlette Yatchinovsky avance :

*Adopter une approche systémique, c'est adopter une démarche pour étudier un système qui s'efforce, au lieu de saisir séparément les différentes parties,*

*d'appréhender de façon globale l'ensemble des composants du système en s'intéressant particulièrement à leurs liaisons et à leurs interactions. C'est aussi chercher à comprendre comment chaque élément contribue à la finalité du système tout en préservant sa propre identité.* (Yatchinovsky, 2005, p. 13)

Les quatre concepts fondamentaux de l'approche systémique, à savoir, la globalité, l'interaction, l'organisation, et la complexité sont liés au système lui-même.

Le système, selon Ferdinand de Saussure, cet éminent linguiste du début du XXe siècle cité par Durand, est « une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité ». (Durand, 2009, p. 7) La langue est considérée comme un système que l'on peut étudier en tant que tel comme tout organisme. La globalité renvoie à considérer le système comme un tout qui n'est pas seulement un assemblage ou une accumulation d'éléments pris isolément. Selon Yatchinovsky, « Il y a des systèmes vivants ou naturels : le corps humain, le système solaire ; il y a des systèmes construits : une entreprise, une multinationale, une école, une administration... » (Yatchinovsky, 2005, p. 13). Le système est aussi fondé sur l'interaction où les relations vont dans tous les sens entre les éléments qui le composent d'une part, mais aussi entre le système et son environnement ou entre différents systèmes, d'autre part. D'où le concept d'interface : l'on parle d'interface par exemple entre pratique expérimentielle et acquis théorique, ou entre enseignant et élève parlant des échanges et des interactions entre eux.

La complexité est un concept clé lié au système. Elle tient à plusieurs choses et fait qu'il est difficile, mais pas impossible, de maîtriser les événements : l'incertitude de l'environnement, la composition du système, le rapport entre l'ordre et le désordre. H.-A. Simon parle même des *systèmes arborescents* : « Par système hiérarchique (ou arborescent) ou pour arborescence, j'entends un système composé de sous-systèmes inter-liés, chacun d'entre eux ayant, à son tour une structure arborescente, ceci jusqu'à ce que nous atteignons le plus bas niveau des systèmes élémentaires. » (Simon, 1962, p. 173). Nous ne sommes pas loin du système éducatif avec ses ordres d'enseignement et ses programmes. L'approche par compétences peut être comprise à travers ce schéma quand les compétences diffèrent par le degré de complexité, par rapport au nombre de capacités à mobiliser, ou de schèmes ou d'habiletés dans une capacité, etc.

Le constructivisme est considéré comme une démarche qui présente des avantages. Dans une organisation humaine, le relationnel est très important. La diversité des points de vue modifie les perceptions et permet d'aborder les problèmes différemment. Rien n'est figé, la réalité est en mouvement, aussi, selon Arlette Yatchinovsky :

*Dans le contexte actuel, les évènements de l'environnement sont effectivement si flous et si imprévisibles qu'aucune stratégie ferme ne pourrait y résister. La démarche constructiviste présente le double avantage de pouvoir évoluer en fonction de l'environnement mais aussi en fonction des intentions et des projets des acteurs qui peuvent, eux aussi, avoir tendance à faire évoluer leurs décisions dans un contexte où tout est en mouvement. (Yatchinovsky, 2005, p. 86)*

Ainsi, le système fonctionne en s'adaptant au contexte et en s'ouvrant au changement que nécessite la réalisation du projet. Dans la démarche constructiviste, « c'est en marchant qu'on fait le chemin » (Le Moigne, cité par Yatchinovsky, p. 86). Dans le processus, l'expression des particularités et leur prise en compte renforcent les capacités d'évolution.

Dans l'approche systémique comme dans le constructivisme, l'individu est au cœur du système. Thierry Ardouin a mis l'accent sur la *triade éthique*, par rapport aux mondes sociaux de la formation des adultes à propos de la construction des formations professionnalisantes. Il faut tenir compte des valeurs éthiques du respect de soi, des autres et des institutions. Dans le cadre des entreprises et surtout dans le milieu enseignant, la tolérance et la reconnaissance du mérite sont des stimulants qui par la considération de l'autre et le respect de ses idées, créent la confiance au sein du groupe et la confiance en soi qui renforcent la détermination au travail. Cela permet aussi de transformer certaines contraintes en ressources pour propulser une dynamique de réussite. Nous comprenons maintenant l'importance qui a été donnée au constructivisme dans le cadre de l'application du nouveau programme de l'approche par compétences au Mali. Dans les modules de formation continue des enseignants, la démarche constructiviste est retenue et conseillée aux acteurs. Jennifer Kerzil en donne la définition suivante :

*Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est élaborée par l'apprenant sur la base d'une activité*

*mentale. Cette théorie repose sur l'hypothèse selon laquelle, en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons. (Kerzil, 2009, p. 112)*

Donc, la stratégie est une prise en charge de la complexité des rapports, des aspects indiqués mais aussi de ceux qui sont illisibles, des choses auxquelles on peut se heurter et dont la survenue n'est pas évidente. Les interactions humaines en psychologie sociale des organisations ne sont mieux gérées que quand elles sont prises dans un mode de pensée dit complexe qui laisse la place à la nouveauté, à ce qui sort de l'ordinaire et du systématiquement ordonné, et qui est du ressort de l'invention, de l'esprit nouveau.

Nous nous sommes prononcé tantôt sur la force conceptuelle de l'ingénierie, de l'approche systémique qu'elle met en avant, nous proposons de mettre en exergue l'inventivité de l'ingénierie à travers le concept de frontière et la capacité formatrice par la réflexivité.

### ***3.2.2 La réflexivité : l'auto, éco, hétéro formation***

La réflexivité est le maître-mot qui lie à la fois les connaissances théoriques, l'histoire de vie et l'expérience. L'expérience établit un contact direct, mais réfléchi, avec les autres, avec l'environnement : trois sources qui combinent les ressources et connaissances liées à soi, aux autres et à la nature. Selo Gaston Pineau, il y a interaction entre « auto, éco et hétéro formation », ces trois sources qu'il considère comme « les pôles de la formation » en reprenant l'idée des « trois maîtres » de l'éducation selon J. J. Rousseau :

*Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses...Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres. (Pineau, 1991, p. 37).*

Gaston Pineau annonce l'importance fondamentale de la réflexivité en formation des adultes en lien avec la pratique professionnelle en devenir et ce que cela implique comme exigence. En se référant à Donald Schön, il l'exprime en termes de passage du

« paradigme de la science appliquée à celui du praticien réflexif », de « tournant épistémologique » qui « entraîne un changement d'objet, de sujet et de posture réflexive quasiment révolutionnaire ». Selon lui « ce n'est plus la science et ses théories, ses lois et ses modèles, qui est à réfléchir pour l'appliquer, c'est l'inverse : la pratique non scientifique, avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. » (Pineau, 2013, p. 9)

La compréhension de cette approche est un facteur déterminant dans l'appropriation de la notion de complexité des rapports humains dans le champ de la formation. Il s'agit là d'un système complexe caractérisé par l'interaction des éléments qui le composent. La réflexion sur nos pratiques est porteuse d'un potentiel créateur. Elle se place à la pointe des enjeux intellectuels de notre temps. En ces temps de changement introduit par l'approche par compétences, l'intégration de cette idée par les enseignants est utile. Pour justifier cette assertion, rappelons les propos suivants de Philippe P. :

*Un praticien réflexif est sans doute 'réfléchi', mais il est plus que cela : désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion. Il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance, « objectiver », comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans des situations et les actions à venir. (Perrenoud, 2001 b, cité par Galle-Gaudin, 2009, p. 71)*

Faire une réflexion sur la pratique d'une démarche d'enseignement avec un retour sur sa propre pratique, de soi par soi-même est une boucle. Nous estimons qu'atteindre cette maturité est très important pour que l'on puisse accéder à ce que Gaston Pineau appelle, à la suite de Varela, le « pouvoir de réflexion autonomisant. » (p. 15). C'est en cela que réside une partie de l'intérêt de la formation SIFA. Mais ce qui est particulièrement intéressant, c'est la capacité à gérer la temporalité, c'est-à-dire notre rapport au temps qui est multidimensionnel. La réflexion est la mesure des mouvements, de la chronologie et du rythme. Face à la nature changeante de la vie, la nécessité s'impose pour nous d'accepter de « fluidifier nos modes de penser et d'agir » pour faire la liaison entre les mouvements en alternance et construire notre unité.

La bonne application de l'approche par compétences dépend en grande partie de la bonne formation des enseignants. La formation se joue dans un monde marqué par la

complexité. Pour ce qui est du niveau de l'ingénierie pédagogique, le public cible est plutôt celui des adultes. L'une des facultés de l'adulte, c'est la discontinuité. Il est donc du ressort du formateur de tenir compte de la dimension socioculturelle du sujet adulte, de son origine culturelle et de ses besoins. La condition de l'apprentissage, c'est en premier lieu, la volonté d'apprendre et l'engagement personnel dans le processus, ce qui amène le formateur à s'adapter au public et non le contraire. L'ingénierie de la formation doit s'appuyer sur l'ingénierie pédagogique pour singulariser l'apprentissage. La complémentarité s'illustre par l'image du jardinier qui aide la plante à croître et à prendre forme. Il importe donc de considérer l'état d'esprit des apprenants, le monde où ils vivent, les problèmes qu'ils ont. La formation continue des adultes a des finalités différentes de celle de l'éducation des enfants. L'andragogie apporte des éclairages sur l'intérêt accordé au retour réflexif, à l'autoformation, à l'expérience et à l'action. C'est dans la piscine que l'on apprend à nager, dit-on. L'adulte apprend toujours, c'est-à-dire, à tout moment et partout. Il y a des choses qu'on ne peut apprendre qu'en situation. Donc la réflexivité est source d'autoformation car la réflexion exercée sur soi-même est la boucle qui met en sens tout le processus de formation.

### ***3.2.3 Frontière et pouvoir d'agir***

Pour mieux présenter la force heuristique du concept de frontière, nous proposons de faire le récit des travaux en séminaire des deux groupes de formation SIFA et IFAC sur la thématique particulière *Frontières, formation par le voyage et pouvoir d'agir*. Dans le sens courant la frontière désigne la limite séparant deux États. Elle peut être naturelle, c'est-à-dire tracée par un obstacle naturel comme par exemple les fleuves ou les montagnes, marquée ou pas. Elle peut être aussi une métaphore qui représente un point ou une ligne de séparation qui distingue ou délimite dans tous les sens figurés, abstraits et même imaginatifs. Le mot frontière est éminemment polysémique d'où la créativité liée à sa conceptualisation. La frontière est donc naturellement un lieu d'échanges, de rencontres et de transactions, quelles que soient leurs natures. Notre ambition n'est pas un développement exhaustif du thème du séminaire, mais de montrer comment la création artificielle de frontières entre les acteurs de l'éducation et la formation, entre



disciplines et domaines de savoirs constitue un obstacle pour le développement des compétences. Nous présenterons donc quelques facettes du concept de frontière.

Le point de mire des interventions sur le concept de la frontière a été le pouvoir d'agir, c'est-à-dire que les réflexions étaient orientées vers l'ouverture des frontières et le développement du pouvoir d'agir. Cela rentre dans le cadre de notre recherche sur l'approche par compétences, car qui dit compétence, dit action. En fait, pour travailler sur le développement des idées et sur les constructions, il est indispensable d'en saisir des images mentales. D'ailleurs, une partie de la puissance du terme compétence est liée à sa valeur conceptuelle. Ainsi, les intervenants ont montré toute la magie liée à la métaphore de la frontière comme idée pouvant impulser un savoir, un pouvoir ou une attitude d'action, que ce soit dans le domaine social, culturel ou de l'alternance en formation. Aucun autre mot ne pouvait ouvrir un tel espace porteur d'espoir pour le devenir de la formation. De Samuel Renier à Laurence Cornu, en passant par Noël Denoyel<sup>24</sup>, chacun a exprimé à sa façon mais aussi à travers de nombreux textes, les images rares porteuses de significations ingénieuses: interface, interstice, entre-deux, seuil, etc.

#### ***3.2.4 Hospitalité, seuil, passage, passation***

La frontière renvoie à des enjeux importants, elle est le lieu des passages où les impressions de perméabilité ou de blocage se jouent sur les idées de liberté ou d'entrave, les sentiments d'assurance ou d'inquiétude. Les propos de Laurence Cornu mettent en exergue, à travers une « navigation pensive » et un voyage philosophique, une inquiétude de la culture humaniste française en ces termes :

*La question des frontières m'a fait désirer vous parler de passages, d'asile recherché, de haltes dans l'exil - d'invitations : d'hospitalité. N'importe quoi peut être aujourd'hui prétexte à la peur d'accueillir. Ceux qui sont rejetés sont : les inconnus, les nouveaux, les autres, les lointains, étrangers. Contres ces inerties, ou ces hontes, des actes font brèche, pour ouvrir – à défaut des frontières – du moins des portes, des passages, des*

---

<sup>24</sup> Des professeurs des groupes pédagogiques SIFA et IFAC.

*villes, des lieux – maisons, gymnases, églises, écoles, hôpitaux.* (Cornu, 2010, p. 141)

L'auteure a expliqué sa méthode qui a consisté à travailler sur des notions comme la confiance et le concept de l'hospitalité. Son inquiétude exprime l'expérience de la frontière qui est celle de l'étranger confronté à la traversée d'un point de passage dont le franchissement est soumis à des conditions qui l'exposent au danger. La frontière, c'est aussi les frontaliers, le clandestin, le voyageur qui joue avec les limites imaginaires. La réflexion porte sur l'anthropologie et la politique, mais pas dans le sens d'un discours moralisateur. Selon elle, l'éthique c'est la recherche d'un agir juste. L'inquiétude éthique se trouve dans le comment agir, le pouvoir d'agir, la qualité de l'agir, la justesse de l'agir. Selon elle, l'invariant se trouve dans l'hospitalité et l'échange symbolique. « L'invariant du don, c'est donner, recevoir, rendre » ([http://fr.wikipedia.org/wiki/Essai\\_sur\\_le\\_don](http://fr.wikipedia.org/wiki/Essai_sur_le_don)). Un don peut avoir toutes les qualités et il faut savoir accepter, rendre l'invitation, rendre à son tour. Le pouvoir d'agir ici est dans la capacité de se comporter d'une certaine façon. Ce n'est pas dans le cadre d'un échange marchand. Il est vrai que tout don n'est pas absolument désintéressé, mais il n'y a pas nécessairement un attendu en retour. La temporalité et le déplacement sont des contextes qui élargissent le champ du don : ce n'est pas forcément celui à qui le don est fait qui rembourse. Cela amène au paradoxe du don et contre-don. Ce qui est fondamental, c'est que le don crée du lien, des relations. Avec le don, les rapports sont noués, en revanche avec le paiement la transaction est terminée.

Le lien entre la frontière en tant que lieu commun et l'interface en formation est expressif. Au lieu d'un face à face statique, il faut mettre en route une dynamique, installer des liens afin de faire de l'inconnu, de l'autre un processus dynamique. Au niveau institutionnel, l'école et l'université doivent se donner le temps et les moyens d'être accueillantes. Les barrières sont nombreuses dans la langue, entre disciplines et entre enseignants.

La problématique est l'agir, la compétence, la capacité. Il est évident que la solution ne se trouve que dans la capacité et la volonté de l'homme à s'adapter au monde qui l'entoure mais aussi à faire preuve d'esprit d'invention pour créer les moyens et outils de son épanouissement. La passivité aussi est acte de volonté. L'ingénierie est à la pointe des sciences, elle est en mesure de mobiliser les ressources tant intellectuelles,

qu'éthiques, sociales et culturelles pour concevoir les voies par lesquelles les frontières peuvent être franchies pour le bonheur de l'humanité entière.

Le concept de frontière apparaît dans la création d'espace de formation. L'espace est un enjeu de grande dimension, eu égard à ce que Gaston Pinaud a présenté dans la préface du livre de Marie-Thérèse Sautebin-Pousse :

*La formation des sujets et groupes sociaux dépend au moins de trois espaces : au départ, l'espace les forme ou les déforme en les situant, les plaçant et se positionnant dans des lieux précis de formation ou de non-formation ; mais, à l'arrivée, ces unités n'existent à part entière qu'en ayant créé leurs espaces vitaux spécifiques, en ayant conquis leur place au soleil, avec dans l'entre-deux tout un travail de déplacement et/ou de remplacement, de déracinement et/ou d'enracinement. La formation s'inscrit donc triplement dans une lutte des places pour une conquête d'espace. (Pinaud, 2008, p. 15)*

L'approche par compétences a besoin d'un espace approprié permettant l'organisation de formations qui intègrent l'action coordonnée des acteurs et l'ouverture aux liens féconds. Les espaces de formation font partie des "entre" stratégiques où, selon cet auteur : « Le mode transactionnel voit les unités d'analyse comme des mouvements plus que comme des éléments. [...] Un paradigme transactionnel se construit en essayant d'identifier et de relier différents éléments pratiques, méthodologiques, axiologiques et théoriques.» (Pineau, 1998, p. 72). La complexité de la démarche doit être saisie à la dimension de la variété des paramètres et prise en compte dans la combinaison des efforts créateurs.

### ***3.2.5 De l'inquiétude des frontières à leur ouverture***

La notion de l'artificialité de la frontière comme entrave ou même opposition est à noter et va au-delà de l'idée de la frontière comme repère ou jalon à dépasser ou à franchir. L'on peut noter la dénonciation des frontières entre les mondes de l'éducation. Le rôle joué par Dewey (1859-1952) pour ouvrir les frontières symboliques de l'école à la vie, celui de Roger Cousinet (1881-1973), pédagogue français, cofondateur de l'Ecole

nouvelle dans la perspective de l'épanouissement individuel et social et de Georges Lerbet (1936-2013, fondateur du laboratoire et du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Tours), constatant la distinction formelle d'une école du dedans et d'une école du dehors sont importants. Concernant les frontières en formation, l'inquiétude symbolique et institutionnelle a ouvert la voie à la pédagogie de l'alternance. Selon Catherine Guillaumin et Richard Wittorsky, la première modélisation de l'alternance a été celle de Geay en quatre dimensions « institutionnelle, didactique, pédagogique et personnelle » ; la bipolarité système école et système travail s'est installée par la suite. « Le système interface vient rompre ce face-à-face. C'est dans cet entre-deux que se joue, ici et là, l'alternance comme fait éducatif [...] » (Guillaumin, Wittorsky, 2014, p. 57)

Des lignes de faille ou des frontières du savoir décelées par Michel Foucaud concernent l'ordre du discours. À travers un certain nombre d'actes et de discours, celui-ci a distingué les procédures de contrôle du discours (externe, interne, régulatrice, etc.) : l'interdit, le partage, l'opposition entre le vrai et le faux ; la classification, l'ordonnement, la distribution ; le rituel, les sociétés de discours, les doctrines, une appropriation sociale. Des frontières existent et certaines sont des créations humaines : le décloisonnement est commandé par la volonté et le pouvoir d'agir.

Pour « Ouvrir les frontières », l'exemple de l'enseignante Marie-Anne Carroi (1898-1976) est évocateur : dans son parcours universitaire et professionnel, en Europe et en Afrique, elle s'est confrontée au problème de frontière entre l'éducation traditionnelle et moderne, entre l'éducation métropolitaine et l'éducation des indigènes. Son expérience l'a conduite à introduire des éléments locaux dans son système. Elle est arrivée à remettre en cause toutes les frontières qu'elle avait reproduites. Son cas inspire la réflexion en ce sens qu'elle a dépassé ses frontières pour s'ouvrir à la réciprocité. Par exemple, elle a montré le besoin d'apprendre l'arabe et même de faire un voyage préparatoire pour les enseignants qui vont dans les pays comme la Tunisie ou le Maroc.

### ***3.2.6 Interface, milieu, interlocution et épistémologie de l'alternance***

Le concept de frontière établit le lien d'interface et représente un espace de délibération où l'expérience comme verbe s'octroie les possibles. La délibération met en avant l'examen réfléchi, la concertation et le dialogue. L'objet de la délibération traitant de nos capacités dans l'agir, la délibération renvoie toujours sur quelque chose que l'on peut bouger. Comme l'annonce Noël Denoyel, « Si l'on suit Aristote (1990), 'on ne délibère jamais sur les choses qui ne peuvent pas être autrement qu'elles ne sont, ni sur celles qu'il nous est impossible d'accomplir'. » (Denoyel, 2014, p. 162). L'auteur rappelle que la clé de la sagesse pratique chez Aristote est la *φρονησις* (*phronesis*) qui signifie la prudence qui renvoie à l'habitude d'action et à la *βουλησις* (*boulesis*) qui est la capacité à délibérer.

La référence est faite aussi au fondement dialogique de la pensée. L'habitude de penser entraîne la mémorisation et l'incorporation. La routine permet de se concentrer sur ce qui se passe. Ainsi pour être spontané, il faut de l'habitude. Ceci explique l'intelligence en action. Selon Denoyel, la délibération est corrélative à l'action, alors que la réflexivité est déconnectée de l'action. Mais délibération et réflexion sont liées, la délibération fait agir, dans le travail, dans l'action et dans la capacité à faire des choix. Donc il est fructueux de mettre en corrélation délibération, interlocution et réflexion.

La notion de mésologie de Lerbet pour le développement des personnes et le développement du milieu a été développée. Il s'agit de la notion de milieu qui est *méso* située entre *micro* et *macro*. Gaston Pineau exprime bien cet espace et ce qui s'y passe :

*[...] ces entre-deux, ces zones intermédiaires, interfacielles, interstitielles. Ces "entre" apparemment vides commencent donc à apparaître comme des lieux hyperactifs d'opération invisibles au moins à double sens et à double fonction [...]. L'unité vitale de la personne n'est assurée ni par son organisme seulement, ni par son environnement, mais par un ensemble d'opérations entre les deux. Cet ensemble d'opérations "entre" regroupe, en boucles étranges et enchevêtrés, un concentré d'inter-trans-co-actions (Lerbet-Sérini, 1997). (Pineau, 1998, p. 171)*

Donc, à la lumière des idées aussi fortes, l'on peut admettre que la frontière est un espace de rencontre et de délibération et que la pulsion qui met la vie en dialogue renferme le pouvoir d'agir. De même la frontière entre les disciplines peut être imaginée comme un espace de rencontre et de dialogue.

### 3.2.7 Comment la Recherche –Action déplace les frontières

L'étude en sous-groupe du texte de Léo Coutellec a été d'un apport non négligeable pour l'explicitation de la recherche action dont le champ d'action est la frontière intellectuelle. En effet, la recherche action nécessite de se mettre en position de recherche dans les temps et les lieux de l'action : « Nous dirons que la R-A est une *démarche de recherche* et une *pratique hybride* qui vise à la réunion de deux intentions, celle de '*transformer la réalité*' (intention de changement) et celle de mettre en place un dispositif permettant de '*produire des connaissances concernant ces transformations*' » (intention de recherche). » (Coutellec, 2012, p. 159)

L'« objectif dual complémentaire où les intentions sont simultanément fins et moyens » efface ou déplace des frontières qui offrent de multiples points de passage et de dialogue qui seront autant de lieux pour la co-construction. Les frontières sont plus des liens que des barrières, ce sont des frontières-lien (symbolisée par le tiret -). La réflexion épistémologique engagée par le concept de frontière doit nous permettre d'identifier des potentialités et des lignes de fuite. Il s'agit d'une épistémologie des possibles vue comme une épistémologie de la pluralité.

Par la modélisation et la simulation, incluant l'Homme, son environnement et ses interactions, la Recherche-Action se donne de nouvelles possibilités. Le chercheur, tout comme l'acteur, sera à la fois acteur, chercheur et accompagnateur. Les diverses étapes de la recherche doivent être codéterminées, de la définition à la problématique ainsi que de l'analyse à la définition des résultats. La transmission n'est plus descendante et différée mais horizontale et synchrone. La co-construction et la co-formation permettent de faire bouger les représentations de savoirs théoriques pour l'acteur et de savoirs d'action pour le chercheur. Afin de construire un sens commun collectif et sur la base de l'engagement partagé, la Recherche-Action est un lieu de possibilités de rencontre.

La démarche de la recherche-action peut inspirer l'approche par compétence qui préconise un décloisonnement des disciplines. Le changement de posture par rapport au savoir y est similaire. L'opposition traditionnelle société/sciences et action/théorie reflètent l'opposition entre disciplines littéraires/scientifiques et compétences transversales/compétences disciplinaires. La recherche-action dans le cadre des

pratiques interdisciplinaires dans l'éducation nationale est une piste que nous devons explorer. Ainsi, le champ d'interrogation sur l'accompagnement face aux frontières mais aussi de l'interrogation sur notre propre frontière aux procédures que nous rencontrons est étendu.

### ***3.2.8 L'approche par compétences : des compétences prescrites à la prise de conscience des compétences acquises***

Tout processus d'apprentissage en formation ou à l'école ne peut être efficace que lorsqu'il prévoit une évaluation. À ce titre, dans les référentiels de compétences d'une entreprise ou d'une formation, des compétences sont inscrites désignant les compétences et capacités nécessaires pour exercer une profession ou à atteindre au cours d'une formation. Pour être objectif dans un processus d'apprentissage, il est important de faire une évaluation qui permette de faire le point et de savoir si les compétences visées sont atteintes, ou si elles ne le sont pas. Cette prise de conscience permet d'établir l'écart de compétences entre l'acquis de l'apprenant et le prescrit dans le référentiel.

Il en est de même à l'école, pour s'assurer de la réussite de l'enseignement, selon les objectifs fixés et les compétences à acquérir, l'enseignement doit évaluer les apprentissages de l'élève soit pour lui attribuer des notes soit pour une évaluation formative. Dans le deuxième cas, il a besoin de savoir la part de compétence non acquise par rapport à la compétence prescrite dans le programme pour y remédier. Cette question importe beaucoup pour donner un sens à l'évaluation.

Corrélativement à la notion de compétences requises pour un emploi, la notion de prérequis a son sens pour assurer les conditions d'apprentissage. Autant il est utile de savoir quelles sont les compétences nécessaires au préalable pour l'acquisition d'une autre plus complexe, autant, il faut connaître l'écart entre la compétence visée ou prescrite et la compétence réellement acquise par l'apprenant à l'issue d'un apprentissage. Il importe donc de savoir que : « Les compétences sont "situées", elles sont inscrites dans des situations, et ne peuvent pas être considérées comme des entités cognitives, décontextualisées et abstraites qui ne seraient que de pures visions de l'esprit. » (Jonnaert, 2004, p. 83).

La prise de conscience des compétences acquises est facteur de résolution de difficultés dont les causes sont souvent mal déterminées. Des compétences peuvent être prescrites, par exemple, dans une formation sans tenir compte de l'adaptation des situations d'apprentissage aux conditions sociales, professionnelles ou intellectuelles de femmes et d'hommes qui expriment le besoin de se former. À l'école, les habitudes doivent changer maintenant qu'il s'agit de l'approche par compétences, car la construction de situations d'apprentissage décontextualisées ne favorise pas une véritable intégration des savoirs. Beaucoup de manuels sont ainsi conçus avec des objectifs confondus aux compétences et des activités d'apprentissage parfois totalement abstraites.

De même que la différence entre savoirs prescrits dans les programmes et connaissances de l'apprenant est remarquable, de même l'écart entre les compétences prescrites dans les référentiels et les compétences acquises l'est aussi. De plus, avec les compétences, la situation se complique si l'on ne prend garde de ne pas tomber dans le jeu de la « complexité » des tâches à accomplir et des ressources à mobiliser. Quelques problèmes sont pointés à partir de l'expérience belge où Marcel Crahay s'interroge : « *pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer des élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ?* » (Crahay, 2006, cité par Rey, 2008, p. 6)

Une position de souplesse est en tout cas à prendre pour avoir une vision systémique de l'approche par compétences : connaître le besoin d'apprentissage et les compétences concernées, se situer par rapport aux prescriptions et distinguer ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas mais aussi de ce qu'il est possible d'acquérir. Armand M'Batika fait référence aux compétences virtuelles qu'il faut distinguer des compétences effectives :

*Les compétences virtuelles relèvent de l'intentionnalité. Elles sont nommées dans un programme d'études de façon souvent décontextualisées, sans lien avec un intervenant. Ce sont des outils de travail à la disposition de l'enseignant et de l'enseignante, ou des points de départ, des paramètres liés aux tâches de constructions. Quant aux compétences effectives, elles constituent l'aboutissement de ce processus de construction [...]. Il faut dépasser les compétences virtuelles et aboutir à l'acquisition des compétences effectives. Les deux approches suscitent l'émergence d'une nouvelle complémentarité. (M'Batika, 2004, p. 7)*



La suite de ce chapitre s'attache à présenter l'apport de l'approche par compétences dans le développement de l'enseignement en France au niveau du collège et du Lycée. Nous proposons d'exposer les points d'intérêts qui mettent en exergue ces changements censés apporter des solutions adéquates aux problèmes qui fragilisent l'école. Pour ce faire, notre regard portera sur les référentiels de compétences et documents officiels qui sont élaborés en termes de compétences et utilisés dans l'enseignement. Notre étude consistera en l'analyse de ces textes officiels.

### ***3.3 Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture***

Nous portons d'abord notre attention sur « Le socle commun de connaissance, de compétences et de culture » et aux textes officiels de référence qui le régissent. Puis nous ferons le point sur l'approche par compétences dans l'enseignement secondaire général et professionnel.

#### **○Ce que disent les textes qui la réglementent**

L'année 2005 a marqué l'essor politique de l'approche par compétences en France. En effet, c'est la *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005* qui instaure un socle commun de connaissance et de compétences pour la scolarité obligatoire, faisant suite aux recommandations du Haut Conseil pour l'Éducation. Le principe d'établissement est arrêté par l'article 9 de cette loi :

la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

**Figure 1.1** : Article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

Cet article vient en fait répondre au besoin ressenti eu regard à l'influence apportée par l'approche par compétences depuis des décennies dans le monde et à l'intérêt qui lui est accordé dans le cadre européen et surtout en France. Il importe de percevoir la dimension globale du socle associant « connaissances » et « compétences ». Cette caractéristique d'« ensemble » du socle commun renforce son unité en tant que « base », « socle », « clé » en lui conférant son caractère « indispensable ». Les compétences associées aux connaissances procurent une impulsion nouvelle aux acquis de bases scolaires qui doivent permettre à toute personne, de façon pragmatique, de « poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. »

la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République

**Figure 1.2 :** Article 2 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.

Nous rappelons cet article car elle occupe une place importante dans le socle et les programmes d'enseignement. Les missions d'une école républicaine restent prioritaires.

C'est le *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation* qui définit le socle commun et les sept grandes compétences ou piliers qui la composent. Mais avant d'y arriver, le décret énonce les fondements à la définition des compétences qui nous semblent contenir quelques leviers de l'approche par compétences. Le premier est le suivant :

Pour toutes ces raisons, le socle commun est le ciment de la nation : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'école et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

**Figure 1.3** : Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Cet extrait indique les fondements de la société française qu'il ne faut pas oublier de préserver dans la formation des individus. C'est pourquoi le socle commun est considéré comme « le ciment de la nation » éprise de justice, d'égalité, de fraternité et de paix. L'acquisition de toute compétence qui ne se repose pas sur l'unité de la nation, le respect de la constitution, les valeurs républicaines de démocratie et de liberté ne sert ni l'individu ni le pays. L'école est une représentation en miniature de la société, elle rassemble toutes les cultures. Dans un monde ouvert, le citoyen se doit de participer à la vie commune, de défendre ses idées tout en respectant les opinions des autres. Chacun doit se sentir concerné par le respect de l'environnement et se sentir solidaire des souffrances de l'humanité.

Ce qui est explicité, c'est la mobilisation de l'école, une école ouverte à tous dont la cible essentielle des efforts de l'école porte sur les apprenants. Ce qui est primordial dans l'approche par compétences. Mais il est question ici de la part de responsabilité, d'engagement, d'effort qui revient aux élèves dans cette mission. Leur adhésion est un gage de réussite. Philippe Perrenoud en fait un défi pour les enseignants : « Les professeurs adhérant à une approche par compétences ont un autre défi à relever : convaincre leurs élèves de travailler et d'apprendre autrement. » (Perrenoud, 2011, p. 89). Un autre fondement est le cadre européen dont il a été question précédemment.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

**Figure 1.4** : Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Notons que l'« ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser » dans le socle commun correspond d'une certaine manière aux « Compétences clés » proposées par le Parlement européen et le Conseil, en ce sens que les visions sont similaires : « pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », dans le cadre de référence européen, « pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. », dans le cadre français. Les huit compétences clés de l'UE constituent un cadre de références pour toute la communauté européenne et concerne aussi la formation postscolaire. La différence c'est que ces compétences et connaissances sont à acquérir, dans le cas du socle commun, au niveau de la scolarité obligatoire.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'école doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

**Figure 1.5 :** Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Le socle commun se présente comme un système ouvert qui constitue le fondement du programme. Il n'est pas conçu en circuit fermé et n'a pas un aspect réductionniste. C'est-à-dire qu'être compétent en soi n'a pas de sens. Une compétence a besoin de mobiliser plusieurs ressources d'origines et de natures différentes. Les programmes sont déclinés en filières, disciplines, matières, savoirs, connaissances, capacité, habiletés. Le socle ne se substitue donc pas au programme mais en a besoin, dans toute sa diversité et richesse, pour y puiser les ressources dont il a besoin pour son déploiement efficace. Pour donner du « sens à la culture scolaire fondamentale », il faut une intégration des apprentissages par le sujet apprenant. Un héritage de la méthode active est la participation de l'élève à la construction de son savoir. Le sens ne peut être donné à l'apprentissage que lorsque l'apprenant lui-même se sent concerné, Il ne suffit

pas d'inventer des situations d'apprentissage du point de vue de l'enseignant ou d'un programme sans valeur intégrative pour lui.

Ce qui nous semble fondamental dans cet extrait et qui est source réelle de changement, c'est la volonté de construire « les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. ». C'est dire qu'il faut tourner le dos à l'approche par objectifs qui reflète une vision taylorienne du travail. Selon Philippe Jonnaert, « En principe, l'APC favorise une conception globale de l'apprentissage en situation et en contexte, plutôt qu'une atomisation de savoirs décontextualisés. » Il nous apparaît comme le défi que l'approche par compétences doit relever. Le changement n'aura pas un résultat escompté, tant que cette ancienne culture scolaire basée sur la trop grande division des disciplines et des programmes ne s'estompera pas au profit du décloisonnement. Aujourd'hui, les besoins d'emploi s'expriment pour des compétents capables de résoudre des problèmes complexes et capables de s'adapter à des situations inattendues. Une éducation scolaire fondée sur des savoirs abstraits et programmés sans aucune capacité d'innovation, de créativité et d'ouverture à une culture générale moderne, ne peut former que des individus qui risquent d'être des laissés pour compte dans un monde de plus en plus concurrent.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

**Figure I.6** : Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

L'approche par compétences ne se limite pas à une accumulation des connaissances ou de savoirs. Nous savons que la pédagogie traditionnelle y excellait. Contrairement à la position réceptive de l'élève, l'approche par compétence propose une dynamique active de l'apprenant participant à l'activité d'apprentissage. Il devient agent de ce qu'il exécute comme opération construite. Ici les tâches ne sont pas découpées à la manière

de Taylor, simplifiées au maximum, mais composées, complexes pour nécessiter un investissement de la part de l'apprenant. Aussi, pour qu'il soit attiré par les consignes et motivé dans leur accomplissement, les tâches qui sont proposées doivent être mises dans des situations de vie plus ou moins réelles, qui ont une signification pour lui. Aussi bien à l'école que dans la vie réelle, il doit trouver une part d'utilité aux apprentissages. Mais si dès la sortie du système, l'apprenant ne peut plus se servir de ses acquis, il aura l'impression d'avoir perdu son temps. Les propos de Philippe Jonnaert vont dans ce sens :

*L'APC, au contraire, privilégie un travail interdisciplinaire sur des situations complexes et des contextes signifiants, au départ desquels les apprenants construisent des connaissances utiles au développement de leurs propres compétences. Il ne s'agit donc plus d'une conception atomisée, monodisciplinaire et décontextualisée des savoirs scolaires. » (Jonnaert, 2004, p. 73)*

La vision de l'approche par compétences comme source de fondation de savoir-faire et de compétences considérées comme des acquis définitifs pouvant servir à tout moment dans la vie, est la meilleure garantie d'un investissement rentable. Un homme compétent, c'est celui qui est cultivé, qui sait se situer par rapport à son temps, qui agit avec conviction et mesure la valeur cardinale du respect de la Déclaration universelle des droits de l'Homme et des conventions internationales relatives aux droits de l'enfant et des minorités.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

**Figure 1.7 :** Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Le décret précise les compétences que les élèves doivent avoir acquises au cours de leur scolarité ainsi que les connaissances et capacités correspondant à chaque compétence, mais que nous ne serons pas en mesure d'analyser faute de temps. Nous avons choisi de nous pencher en priorité sur la façon dont le socle commun intègre l'approche par compétences.

Socle commun : 7 grandes compétences

- . La maîtrise de la langue française
- . La pratique d'une langue vivante étrangère
- . Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
- . La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- . La culture humaniste
- . Les compétences sociales et civiques
- . L'autonomie et l'initiative

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

**Figure 1.8 :** Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Le socle commun concerne le préscolaire, l'école primaire et le collège. Il est présenté comme un processus qui construit progressivement l'acquisition des compétences. Dans ce processus, il convient de mettre un accent particulier sur la stratégie de mise en œuvre combinatoire du système d'acquisition des compétences. Une compétence n'est pas propre à une seule discipline, c'est-à-dire que plusieurs disciplines participent à son élaboration ; et une discipline ne se limite pas à une seule compétence, chacune d'elles

étend ses ramifications à plusieurs compétences. Une telle complexité ne pourrait être gérée dans l'isolement des professeurs. Ceux-ci doivent coopérer pour que les apprenants en tirent profit.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

**Figure 1. 9 :** Extrait du Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

Le modèle national du livret personnel de compétences établi pour chaque élève est fixé par l'arrêté du 14 juin 2010 et sa mise en œuvre est précisée par la circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010 (BOEN n° 27 du 8-7-2010). Celle-ci présente le livret personnel de compétences, fixe les modalités d'utilisation et définit le protocole de validation du socle commun de connaissances et de compétences. Nous nous intéressons à l'examen de cet outil d'évaluation et pour en déceler les caractéristiques et faire découvrir son efficacité. Il nous a semblé utile de baser cette étude sur la présentation qui en a été faite dans un article publié sur le site Éduscol, intitulé *Mise en œuvre du Livret personnel de compétences*. ([www.eduscol.education.fr](http://www.eduscol.education.fr))

Le livret personnel de compétences, selon ce document, est constitué de « 3 attestations de maîtrise des compétences du socle. [...] C'est le même livret pour tous les élèves, quel que soit leur parcours. » (p. 9). En effet, comme nous l'avions évoqué précédemment, le socle concerne toute la scolarité obligatoire au cours de laquelle les évaluations sont faites trois fois au niveau des paliers 1, 2 et 3. Ainsi l'on distingue une attestation pour chaque palier :



-Attestation de palier 1 (Renseignée en fin de CE1)

-Attestation de palier 2 (Renseignée en fin de CM2)

-Attestation de palier 3 (Renseignée en fin de 3<sup>e</sup> et au plus tard à la fin de la scolarité obligatoire).

Cet outil de l'évaluation qui est un composant majeur du processus de formation dans le cadre du socle commun se décline en trois niveaux : La compétence (Ensemble des connaissances, capacités et attitudes), le domaine (Structure la compétence) et l'item (Une déclinaison du domaine). Selon ce document :

*Le livret a 2 fonctions*

***Une fonction pédagogique***

*1. Il valorise les acquis de l'élève.*

*2. Il retrace la progression de l'élève de l'école à la fin de la scolarité obligatoire.*

*3. Il fait ressortir le lien entre les disciplines.*

*4. Il facilite l'articulation entre l'école et le collège, puis entre le collège et le lycée.*

***Une fonction institutionnelle***

*Il atteste la maîtrise des compétences du socle commun pour les examens (diplôme national du brevet, certificat de formation générale. (p. 11)*

Le processus d'évaluation et de validation est complexe. La validation n'est ni un classement ni une notation de performance.

*-La compétence est le seul niveau de validation.*

*-Les domaines structurent les compétences.*

*-Les items sont renseignés lorsqu'une connaissance, une capacité, une attitude est jugée acquise. Les évaluations positives sont signalées par une date. (p. 13)*

Par ailleurs, il faut noter qu'une compétence est validée par interdisciplinarité et que chaque compétence doit être validée à la fin de la scolarité obligatoire, soit au niveau

troisième du collège. La validation se distingue de l'évaluation qui se fait dans toutes les disciplines et aussi en cours de formation. La notation est une traduction en notes chiffrées qui restent valable pour les évaluations finales et certificatives (Brevet). « Évaluation et notation sont ainsi deux notions à bien différencier qui ne s'excluent pas et à différencier de la validation ». Nous avons trouvé convenable de présenter les différences notées entre ces notions par rapport à l'approche par compétences.

L'évaluation est présentée dans le document en quatre points comme suit :

*-L'évaluation se fait dans des situations variées, éventuellement sur des tâches complexes.*

*-L'évaluation est progressive, renouvelable et peut conduire à la mise en place d'une aide personnalisée.*

*-La notation donne une valeur à une production ponctuelle, elle est complémentaire de l'évaluation.*

*-Pour chacune des sept compétences, une grille de référence fournit des indications sur ce qui est attendu. (p. 15)*

Le protocole de validation se présente aussi en quatre points comme suit :

*-Les équipes pédagogiques se fondent sur les items renseignés pour valider chaque compétence.*

*-Les professeurs principaux valident définitivement chaque compétence avec l'équipe éducative.*

*-Une compétence peut être appréciée de manière globale même si tous items qui la composent n'ont pas été renseignés.*

*-Si des lacunes manifestes apparaissent dans un domaine, la compétence ne pourra être validée.*

Et le tableau comparatif se présente ainsi :

## Évaluation / validation

<p><i>Évaluer... c'est :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <i>donner une valeur graduée (8/20, 13/20, en cours d'acquisition / acquis /expert...)</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>un acte le plus souvent individuel d'un enseignant</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>un acte pédagogique</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>un acte renouvelable, évolutif, qui se pratique dans le cadre habituel des enseignements</i></li></ul>	<p><i>Valider... c'est :</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><input type="checkbox"/> <i>une déclaration binaire (oui/non)</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>la décision collégiale de l'équipe</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>un acte institutionnel</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>un acte définitif : une compétence validée le reste</i></li></ul>
---	---

Deux fonctions majeures liées à l'approche par compétences confirment son caractère systémique. Il s'agit du système de remédiation, d'accompagnement et de liaison avec le lycée dans une perspective de poursuite de la formation. Les extraits suivants sont explicites sur le processus mis en place :

« Si une compétence n'est pas validée :

[...]- Les items non renseignés doivent être évalués ultérieurement.

- La non-validation déclenche la mise en place de remédiations. » (p. 18)

Le livret établit la liaison entre les cycles d'enseignements. Par exemple, les acquis et les difficultés qui sont mentionnés dans le livret vont servir de points d'appui aux équipes pédagogiques pour prendre des dispositions afin d'assurer un meilleur suivi des apprentissages des élèves qui font leur entrée au lycée. Selon le texte :

*À l'entrée en 2nde :*

*-L'équipe pédagogique s'appuie sur le livret pour diagnostiquer les besoins spécifiques de l'élève et organiser l'accompagnement personnalisé.*

*-Les compétences non validées au palier 3 peuvent l'être au lycée ou au centre de formation d'apprentis. (p. 20).*

Nous avons mis en lumière quelques références et contenus du socle commun. Cette étude a besoin d'un approfondissement qui aurait pu enrichir davantage notre analyse. Mais le temps qui nous est imparti pour élaborer notre recherche ne nous en offre plus l'espace. Nos investigations nous conduiront à revenir, dans la partie conceptuelle de notre travail, sur la définition de la compétence et du processus de son acquisition dans le cadre du socle commun. Mais avant d'en arriver là, nous jugeons utile de faire, comme nous l'avions annoncé, une présentation de l'approche par compétences dans l'enseignement secondaire général et professionnel puis un bref récit d'observations participantes en stage. Ce récit sera suivi d'une revue de sujets concernant l'apprentissage et les questions émergentes sur le terrain dont l'évaluation des compétences.

### ***3.4 L'approche par compétences dans l'Enseignement Secondaire Général Technologique et Professionnel***

#### ***3.4.1 Innovation et rénovation***

L'approche par compétences marque, avec son entrée dans le domaine de l'éducation, une évolution importante dans le système éducatif français. Provenant du milieu professionnel et vulgarisée par les organisations internationales, elle a été institutionnalisée en France par la loi d'orientation et de programme de 2005 par le socle commun. Le passage de la pédagogie des objectifs à l'approche par compétences est en cours au niveau de l'Enseignement Secondaire Général Technologique et Professionnel. En effet la réforme du lycée d'enseignement général et la rénovation de la voie professionnelle induisent une évolution de l'organisation des apprentissages et l'adoption d'innovations pédagogiques tendant à modifier les représentations et les pratiques enseignantes. S'exprimant à propos de l'impact de l'approche par compétences sur les pratiques des enseignants, Ainsi, Stéphane Vince annonce à juste titre :

*Entre la fin du 20ème siècle et les 10 premières années du 21ème siècle, nous sommes passées 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. (Vince, 2011, p. 1)*

Nous ferons un tour d'horizon de la réforme et de la rénovation sur les grandes lignes définies dans les textes de références par rapport aux observations participantes que nous avons pu faire en lycée général et technologique et en lycée professionnel. Nous aurions voulu ajouter à cela les observations au niveau de l'ESPE, mais sommes contraint de réduire nos ambitions à ce sujet.

Nous avons constaté que depuis 1992 (bien avant le socle commun) une évaluation à l'entrée en seconde par les compétences est entrée en vigueur. Selon le document de la Direction de la programmation et du développement (Mission de l'évaluation) intitulé *Évaluation à l'entrée en seconde général et technologique. Document à l'attention du professeur* (1998), cette évaluation concerne « les élèves de l'enseignement public et privé sous contrat. Elle permet aux enseignants de recueillir des informations sur les compétences et les savoir-faire de chaque élève. [...] en regard des objectifs des classes de seconde générale et technologique ou professionnelle. » Ainsi, il était prévu en seconde une évaluation qui comportait deux volets complémentaires : une évaluation « nationale, systématique et obligatoire » à la rentrée et une évaluation en cours d'année. Trois tomes intitulés *Aide à l'évaluation* sont parus comme « banques d'exercices » ainsi qu'un *Cahier de l'élève* destiné à l'élève. Ces documents contiennent des tableaux indiquant les « capacité, compétences, composantes à évaluer ». Mais ces outils ne sont pas assez utilisés. Nous avons voulu signifier l'intérêt de la France pour assurer une mutation progressive de l'enseignement vers les meilleures pratiques de l'approche par compétences.

Les termes utilisés pour définir les diplômes du lycée professionnel ont clairement trait à l'approche par compétences comme il est indiqué dans l'Article D. 337-52 du Code de l'éducation relative au baccalauréat professionnel :

*Le diplôme du baccalauréat professionnel atteste d'une qualification professionnelle. Le référentiel de certification de chaque baccalauréat professionnel énumère les capacités, savoir-faire, compétences professionnelles, technologiques et générales, et savoirs que les titulaires du diplôme doivent posséder, précise les savoirs qui doivent être acquis et détermine les niveaux d'exigence requis pour l'obtention du diplôme.*

Et les programmes sont conçus avec cet esprit. Ce qui indique nettement la voie à suivre désormais pour se conformer aux décisions officielles. L'Arrêté du 10 février 2009 relatifs aux programmes d'enseignement pour les classes du baccalauréat professionnel donne la finalité de l'enseignement du français dans les classes préparatoires au Baccalauréat :

*L'enseignement du français dans les classes préparatoires au baccalauréat professionnel vise l'acquisition de quatre compétences : - entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer ; - entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire ; - devenir un lecteur compétent et critique ; - confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle.*  
(BO spécial n° 2 du 19 février 2009)

Ce qui est novateur pour aider les établissements à adapter l'enseignement à la population, c'est la mesure accordant une certaine autonomie dans la gestion des programmes et l'organisation des dispositifs d'accompagnement. Cela apporte la souplesse en donnant toutes les chances au rapprochement de la formation à la demande sociale. Au lycée professionnel, les enseignements sont organisés en alternance entre les moments d'apprentissage généraux, les périodes de formation à un métier et les périodes de stage. La réforme du lycée consiste à « Mieux orienter chaque lycéen, mieux l'accompagner dans son parcours scolaire, adapter le lycée à son époque : la réforme du lycée, qui s'applique à partir de la rentrée 2010, propose un parcours plus progressif et individualisé. » (<http://eduscol.education.fr>). Des dispositions sont prises pour centrer davantage la formation sur l'acteur apprenant.

La réforme du lycée d'enseignement général et technologique et la rénovation de la voie professionnelle ont comme point commun la mise en place de dispositifs d'accompagnement contribuant à accentuer l'enseignement personnalisé. L'Article 11 portant sur la modification du code de l'Éducation (partie réglementaire - Livre III) indique des dispositifs d'accompagnement personnalisé qui sont mis en place pour tous les élèves selon leurs besoins :

*Ils comprennent des activités de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise progressive par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Ils*

*prennent notamment la forme de travaux interdisciplinaires.* (BO spécial n° 1 du 4 février 2010)

Les dispositifs de prise en charge proposent un cadre adéquat (les moyens matériels importants ; informatiques, documents et matériels techniques et technologiques...) pour le développement de l'esprit d'autonomie et de créativité des apprenants. Ces activités consolident la formation des jeunes pour la fortification d'une société moderne. Cela a conduit les professeurs dans des pratiques centrées sur les compétences. Ainsi, Stéphane Vince annonce :

*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.* (Vince, 2011, p. 5)

Même si en lycée d'enseignement général le changement de programme n'est pas fait comme en lycée professionnel, l'approche par compétences est l'objet d'un intérêt remarquable. En effet, l'un des changements concerne l'attitude des enseignants quant à leur rapport au savoir qui se traduit dans leurs attitudes et rapports avec les élèves. L'approche par compétences exige vraiment ce changement dans la mesure où l'on passe de la transmission des savoirs à l'aide à la construction de savoirs. Des difficultés existent, mais des efforts sont fournis par les enseignants dans ce sens pour ne pas prendre trop le devant des cours en laissant aux élèves plus d'initiatives. Les pratiques pédagogiques permettant aux enseignants d'être à l'écoute des sollicitations des élèves au sein de groupes d'élèves réduits accroissent l'efficacité des apprentissages en respectant le rythme de chaque apprenant.

Donc le point central des changements apportés par la réforme et la rénovation est l'insertion d'innovations pédagogiques orientées vers les besoins des apprenants conduisant les professeurs à centrer les enseignements sur les compétences.

### ***3.4.2 Récits d'expérience : observations participantes en stage***

#### ***Apprentissages et questionnements émergents***

Dans les établissements de formation et lycées professionnels, des référentiels définissent les compétences visées et des manuels ont été conçus pour servir de support aux apprentissages. Certes au lycée d'enseignement général, la logique de compétence existe mais elle n'est pas officiellement mise en œuvre même si certaines disciplines ont des manuels élaborés dans ce sens.

#### 3.4.2.1 Pratique mitigée :

Au cours des stages, les observations et participations aux cours de trente-cinq professeurs ainsi que les échanges sur le système éducatif français, ont renforcé nos convictions sur les difficultés à enseigner par les compétences. Nous pensons que beaucoup d'enseignants ont une grande conscience de l'importance de l'apprentissage par les compétences et que son application requiert des efforts importants de la part des enseignants qui n'ont pas eu une formation suffisante pour l'application efficiente des nouveaux programmes. De plus, les évaluations sont lourdes.

Les théories développent de multiples concepts et notions. Les concepts liés à l'approche par compétences, comme toutes les autres approches pédagogiques, sont souvent sujets à diverses interprétations. C'est ainsi que Valérie Huard décrit la situation :

*Dans cette effervescence conceptuelle, il est probable que les enseignants se perdent. Car, selon la diversité de ces propositions, il faut apprendre à jongler avec les connaissances déclaratives, procédurales, stratégiques, sans oublier les processus métacognitifs, avant de s'interroger sur le rapprochement à faire avec de nombreuses notions : savoir, savoir-faire, savoir-être, attitude, habileté, capacité, schème opératoire, représentation du problème, habitus, etc. (Huard, 2011, p. 132)*

L'approche par compétences est à un stade évolutif, mais timide dans l'enseignement secondaire, notamment dans les lycées. À ce niveau, elle est plus mise en œuvre dans l'enseignement professionnel, mais surtout elle est en avance dans les collèges où le socle commun est suivi. La difficulté est stratégique en ce sens qu'elle est de l'ordre de ce qu'on appelle en ingénierie à la fois de l'analyse, de la conception, de la réalisation et de l'évaluation.



Les obstacles à la construction et au développement des compétences se situent au niveau de la didactique. L'interaction entre sujet-objet dans le cas de l'élève est à l'image de celle qui est entre sujet-situation chez le professionnel dans le développement des capacités respectives. La conceptualisation de la situation professionnelle est l'activité la plus importante de l'enseignant. Celui-ci est soumis à la conceptualisation des situations d'apprentissage par la réflexivité, il doit aussi rationaliser ses représentations. Il doit faire sienne la définition de Vergnaud pour qui la compétence est : « la forme opératoire de la connaissance, celle qui permet d'agir et réussir en situation, au pied du mur comme le dirait le maçon du proverbe. » (Samurçay et Vergnaud, 2000, cités par Huard, 2011, p. 139).

#### 3.4.2.2 Des situations récurrentes

Quelques situations d'apprentissage se répètent à tous les niveaux et méritent que l'on s'y intéresse. D'abord, il faut noter l'utilisation importante des supports variés notamment les manuels et les photocopies avec beaucoup d'images, le vidéoprojecteur et internet. Judicieusement choisis et utilisés dans la dynamique de construction de situations, ces instruments constituent un premier jalon dans la mise en situation d'apprentissage. Au-delà, ils permettent à l'enseignant de jouer son rôle d'accompagnateur du sujet apprenant dans sa propre construction de savoirs.

Ensuite, dans la conduite de classe, les enseignants font des efforts pour répondre aux problèmes individuels tout en gardant l'équilibre pour atteindre les objectifs. La gestion d'un groupe hétérogène est assez difficile si l'on veut aider chacun à obtenir le maximum de lui-même. Ceux qui sont en avance ne doivent pas perdre patience dans l'attente de ceux qui ont un rythme moins rapide et ces derniers ne doivent pas décrocher parce que les cours vont vite.

De plus, la différenciation pédagogique est renforcée par les dispositifs d'accompagnement personnalisé qui engagent les élèves (en plus des travaux personnels encadrés TPE) dans des projets individuels et en petit groupe avec l'encadrement et l'accompagnement des professeurs. Les changements ont induit des innovations pédagogiques orientées vers les besoins des apprenants. Ces techniques d'animation par projets dans lesquelles diverses disciplines sont exploitées permettent l'enseignement. Les cas des travaux impliquant les professeurs de français, d'anglais, d'espagnol et

d'histoire-géographie sont fréquents. En lycée professionnel, par exemple, des travaux réalisés en continuité entre les Arts, le français, la plasturgie ont été faits. Au lycée d'enseignement général et technologique comme au collège, les professeurs s'intéressent aux élèves aussi bien collectivement que de façon individuelle.

Les démarches consistant pour certains à laisser les élèves chercher et trouver eux-mêmes les informations en donnant, par exemple, des consignes appropriées sont nombreuses. Ils sont amenés, par leur propre investigation à résoudre des problèmes (des solutions autrefois dictées souvent) par la mobilisation des ressources diverses. Adapter l'enseignement aux besoins de l'apprenant pour offrir à chacun la même chance de réussite nécessite un travail au niveau des consignes et une compréhension du fonctionnement du système d'apprentissage.

Bien que tous les professeurs ne soient engagés de la même manière dans l'enseignement par les compétences, nous avons pu constater effectivement que certaines pratiques sont récurrentes aussi bien en lycée d'enseignement général et technologique qu'en lycée professionnel. C'est aussi une des avancées que nous avons observées au niveau du collège.

#### 3.4.2.3 L'évaluation par compétences pose problème

L'évaluation est une activité qui consiste à recueillir des informations utiles et à les analyser afin de mesurer si un programme est en train d'atteindre (ou a atteint) ses objectifs. Elle est inégalement suivie. Il y a plusieurs types d'évaluation dont l'évaluation formative (en cours de formation) et l'évaluation sommative (à l'issue de l'action de formation) auxquelles nous nous intéressons. Les fonctions attribuées à l'évaluation la rendent indispensable dans un processus d'apprentissage. Pour ce qui est de l'évaluation formative, elle permet de réguler ou de faciliter l'apprentissage. Quant à l'évaluation sommative (ou évaluation sanction), elle permet de vérifier ou de certifier un processus. Les enjeux de l'évaluation s'intègrent dans le cadre global de la volonté des politiques d'offrir aux jeunes une formation qui puisse leur permettre de s'insérer dans la vie économique et sociale, de faciliter la mobilité et l'employabilité du citoyen dans le cadre européen.

À ce titre l'évaluation du socle commun permet de garantir l'acquisition de compétences en permettant de découvrir les difficultés afin d'adapter l'apprentissage aux besoins de l'apprenant, de certifier l'acquisition des compétences du socle pour

ceux sortent directement du système scolaire à ce niveau, mais aussi de permettre la poursuite des études pour les autres. Mais l'outil d'évaluation des compétences est complexe dans sa mise en œuvre. Si les cinq premières compétences du socle commun porte essentiellement sur des compétences relatives aux disciplines existant dans les programmes, il n'en est pas de même pour les compétences six et sept que sont les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative des élèves. Celle-ci ont trait aux attitudes, aux comportements, aux compétences sociales et surtout transversales. « Celles-ci ne permettent pas de circonscrire des familles de situations de manière suffisamment concrète, ce qui rend quasi impossible leur évaluation » (Gérard, 2007, cité par Barraud, 2010, p. 60).

Dans l'approche par compétences, l'enseignante ou l'enseignant met en place des situations d'enseignements qui correspondent à des situations d'apprentissage où les élèves sont conduits à mobiliser des ressources variées et multiples selon le cas. Les activités au cours desquelles l'utilisation de ces ressources (connaissances, capacités, attitudes) constitue un savoir-faire ou un savoir être sont caractérisées par leur rapprochement avec les situations de la vie réelle (complexe et multidimensionnelle). Donc, en aucun cas, dans le cadre d'une compétence, il ne saurait y être question seulement de mémorisation de connaissances. Une compétence mettrait en jeu au moins une capacité (Jonnaert, 2002, p. 46) qui elle fait appel à des connaissances, habiletés ou attitudes. D'où l'importance de tenir compte de la notion de situation-problème dans l'enseignement et l'évaluation des compétences et la nécessité d'un changement de posture de l'enseignant.

Selon Philippe P, « Cette transformation du contrat didactique suggère déjà que l'évaluation formative s'intègre presque "naturellement" à la gestion des situations-problèmes. » (Perrenoud, 2011, p. 86) . Quel que soit le type d'évaluation (l'évaluation formative est à encourager davantage, même si les deux ont leur place dans notre système), l'évaluation par les compétences doit s'exercer « [...] dans le cadre de situations complexes, de même type que les situations d'enseignement-apprentissage. Dans la mesure où les formes d'évaluation certificatives influencent considérablement le travail scolaire quotidien et les stratégies des élèves, une évaluation centrée sur des connaissances décontextualisées ruinerait toute approche par compétences. » (p. 86-87)

Dans les référentiels, l'emploi des termes comme compétence et capacité semble définir des entités distinctes, mais pour l'enseignant, face à des élèves qui ont des besoins différents, la mise en œuvre n'est pas évidente. Et surtout quand il s'agit d'évaluer les acquisitions qui sont difficiles à faire correspondre aux nombreux items. La qualité de l'évaluation par les compétences dépend de la bonne compréhension et de l'expérience des enseignants. Mais les questions demeurent quant à la cohabitation de l'évaluation et de la validation. L'évaluation sommative se traduit en général par la notation chiffrée alors que la validation se manifeste par l'utilisation de la notation par « oui » ou « non ». Ces deux modes doivent être complémentaires dans le socle commun. La validation peut être faite de façon globale tandis que la notation chiffrée tend à diviser pour mieux apprécier. La gestion nécessite la coopération et une vision systémique.

### **Conclusion de la première partie :**

Donc, après avoir présenté dans le premier chapitre notre itinéraire de professionnalisation, nous avons, dans la première subdivision, fait le récit de notre parcours de formation professionnelle initiale en tant que professeur de littérature au Mali. Puis nous avons évoqué notre expatriation en Côte d'Ivoire où plus d'une décennie d'expériences dans le secteur informel a apporté une dimension particulièrement formative à notre vie. Nous avons montré comment, de cette expérience, nous avons acquis des compétences formelles et informelles basées sur des ressources morales, psychologiques et socioculturelles dont nous avons parlé dans la deuxième tranche. Ces différentes ressources ont constitué avec les connaissances générales et compétences résiduelles d'enseignement une source de vitalité et d'espoir qui nous permis de regagner la place qui est la nôtre dans le monde de l'éducation et de la formation. L'émergence d'un fil d'Ariane conduisant à la problématique de l'approche par compétences a été ensuite l'objet de notre récit quand nous nous sommes confronté au problème des pratiques enseignantes par rapport aux objectifs visés par les autorités. Nous avons exposé les besoins de formation liés aux compétences d'enseignement et la nécessité d'accompagner le changement chez les

enseignants ainsi que la réinsertion des personnes en transition professionnelle. Ensuite l'expérience du début de l'approche par compétences au Mali a fini par mettre à nu les vraies questions qui sous-tendent l'application d'une nouvelle méthode d'enseignement. Entraînant le changement des programmes du lycée, l'approche par compétences s'est ainsi imposée brusquement à nous, suscitant notre intérêt pour en comprendre les notions fondamentales et en découvrir les secrets. L'obtention de la bourse pour les études en France, en Master 2 SIFA a été l'occasion qui a donné une forme à un projet (*Nous avons choisi l'approche par compétences comme thème de notre mémoire*) qui n'était qu'une ambition locale légitime d'un enseignant recherchant une meilleure adaptation à l'exigence de compétences d'une profession qui se modernise. À la fin de cet chapitre, nous avons annoncé le recadrage du sujet du mémoire par rapport aux éclairages nouveaux reçus en formation SIFA et au retour réflexif sur l'expérience du comité pédagogique.

Dans le deuxième chapitre, nous avons abordé, en premier lieu, l'approche par compétences dans le système éducatif malien. Les changements apportés par l'approche nouvelle dans la structuration du lycée et au niveau des programmes ont été explicités ainsi que la situation de son application et les innovations pédagogiques rendues nécessaires. Ensuite, l'approche par compétences a été abordée dans le cadre français en commençant par l'historique. Les racines pédagogiques de l'émergence du concept de compétence ont été liées au souci hérité des pédagogues et chercheurs de proposer des méthodes répondant aux besoins de l'éducation et de la formation. De l'éducation traditionnelle à l'approche par compétences, en passant par les méthodes actives et les méthodes par objectifs, quelques améliorations et inventions ont été modestement présentées. Puis l'approche par compétences a été située dans le contexte des organisations mondiales et le contexte européen.

En France, nous avons essayé, dans un premier temps, de situer la problématique de l'approche par compétences par rapport à l'ingénierie de formation. Pour ce faire, l'approche par compétences a été abordée au travers de l'expérience singulière qu'est la formation en SIFA. En effet, cette formation, sans en manifester l'évidence, a montré ses qualités intégratives de l'approche sur tous les plans. La dénomination « Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adulte » suffit pour donner envie de découvrir l'ingénierie et la stratégie dans un contexte de formation. Ainsi, l'ingénierie de formation est apparue dans sa dimension renfermant toute la complexité de l'approche par compétences, du

niveau stratégique et politique, au niveau pédagogique, elle prend en compte, directement et indirectement la globalité du système. Nous avons expliqué les apports de cette formation dans la compréhension de l'approche par compétences à travers l'organisation de la formation, le public, les démarches méthodologiques, l'alternance, les séminaires et le voyage. Nous nous sommes intéressé aux concepts majeurs de l'ingénierie de formation qui se trouvent en fait à la base de l'approche par compétences. Nous avons montré qu'il est nécessaire de s'imprégner des notions comme la complexité, la systémique, la réflexivité, la conception, la réalisation. Nous avons montré l'importance du constructivisme, de la notion de frontière, de coopération. Deuxièmement, nous avons démontré l'implantation du socle commun de connaissances et de compétences dans le système éducatif français avant d'évoquer la rénovation et la réforme dans l'Enseignement Secondaire Général Technologique et Professionnel. Cette dernière tranche a permis de faire le récit d'observations participantes effectuées en collège et au lycée mettant en exergue quelques questions émergentes sur les innovations et l'évaluation des compétences.

De ces données relatives à une conception nouvelle de l'éducation qui a pour finalité de former des personnes pouvant s'adapter aux situations nouvelles de travail caractérisées par l'instabilité et l'incertitude, nous constatons que les efforts tendent vers la coopération et la complémentarité plutôt que la division et la séparation. La transversalité et l'interdisciplinarité sont recommandées par l'Union Européenne, dans le socle commun, dans l'alternance en formation et à tous les niveaux pour permettre l'acquisition des vraies compétences dont on a besoin pour prendre en compte le développement dans sa globalité. La méthode traditionnelle d'apprentissage a montré ses limites. Le béhaviorisme et le taylorisme à travers la pédagogie par les objectifs ont montré aussi leurs limites. Le morcellement du travail est dépassé. L'approche systémique implique une prise en charge de la complexité. L'approche par compétences par son ouverture à l'interaction intègre la coopération dans sa démarche. Mais, l'espoir placé en elle est tenu par les mots qui doivent peser de tout leur poids pour voir cet espoir se réaliser : il s'agit du travail interdisciplinaire. Pour ce faire, des espaces de rencontre doivent être cultivés, des points de contact recherchés à la frontière des disciplines pour en faire le lieu où les acteurs s'impliquent dans le développement des compétences par le travail interdisciplinaire.

**Partie II : Du devoir de travailler aux frontières des disciplines pour un réel développement des compétences.**

## **Chapitre 1 : La compétence : un objet complexe**

Nous avons explicité les raisons qui ont motivé notre choix du thème de l'approche par compétences, l'intérêt qui lui est accordé dans le monde entier et certains aspects de sa pratique dans les systèmes éducatifs malien et français. L'approche par compétences, par sa démarche systémique de prise en compte des connaissances, des capacités individuelles et collectives, du potentiel de créativité de l'homme fait appel à la mobilisation des énergies et l'engagement de tous les acteurs de l'éducation et de la formation. Dans la deuxième partie qui va suivre, nous aborderons les concepts de l'approche par compétences. Les concepts essentiels qui concernent notre thème et que nous analyserons sont : la compétence, l'approche par compétences, la transversalité et enfin l'interdisciplinarité. Il s'agira dans le premier chapitre, très modestement par rapport au contexte de la recherche, de trouver au-delà de la diversité des définitions, les invariants du concept de compétence. Les théories sous-jacentes au processus d'acquisition de connaissances et compétences seront visitées. Les différentes perceptions et usages de l'approche par compétences seront étudiés ainsi que le caractère indispensable des compétences transversales et l'interdisciplinarité dans le développement des compétences. Dans le deuxième chapitre, il sera question de la problématique de l'approche par compétence en quête d'espace pour sa meilleure mise en œuvre ainsi que des hypothèses auxquelles nos investigations ont abouti.

### **1. Le concept de compétence**

Selon M. Grawitz, « le concept est une représentation rationnelle, comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets...Ce n'est pas le phénomène lui-même, c'est une abstraction, une pensée, un moyen de connaissance» (Grawitz, 2000, cité par Barreau, p. 23). Dans la perspective de cette définition, nous essayons d'appréhender la notion de compétence, de fixer les images de sa mise en œuvre, en distinguant les mouvements relatifs au processus et les sources où puiser les ressources. Ces images mentales permettent de porter la lumière sur les contextes auxquels les chercheurs ont toujours lié l'activité dans laquelle la compétence est mise en œuvre pour résoudre une situation.



### ***1.1. Pluralité d'auteurs et de définitions : à la recherche des points incontournables***

Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* (2011, p. 2347), le mot compétence est « emprunté (v. 1460) au bas latin *competentia* ‘‘proportion, juste rapport’’, il a suivi la même évolution, de l’emploi juridique spécialisé (1596) à l’emploi général pour ‘‘capacité due au savoir, à l’expérience’’(1690), ce dernier donnant lieu à métonymie pour ‘‘personne compétente’’ (1903, au pluriel) ». Ainsi, à partir de son origine latine, le mot compétence a pris le sens de pouvoir ou autorité comme il apparaît aussi dans le *Dictionnaire de la langue française* (1987, p. 218) où il est mentionné que le mot signifie « Aptitude d’une autorité administrative ou juridique à procéder à certains actes dans des conditions déterminées par la loi. » Des exemples sont indiqués dans ce sens : « La célébration du mariage relève de la compétence du maire, officier d’état civil. – Compétence législative : aptitude d’une loi déterminée à régir une situation. » Mais la signification qui contient les éléments de notre champ d’étude est celle qui est adoptée à la fin du XVIIe siècle comme sens courant, c’est-à-dire la « capacité due au savoir, à l’expérience ». Le deuxième dictionnaire cité annonce également ce sens : « Connaissance, expérience qu’une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger. ». Par l’acquisition de connaissances ou de savoirs, ou par expérience, l’on est doté de capacités ou de qualités. Ainsi de façon familière l’on peut dire, par exemple, qu’une personne est compétente quand elle connaît ou sait bien faire des choses.

L’usage du mot compétence qui est attribué au philosophe et linguiste américain Noam Chomsky ouvre une nouvelle perspective au concept de compétence. Selon le *Dictionnaire historique de la langue française* « Son emploi récent en linguistique (v. 1960) vient de l’anglais *competence* que N. Chomsky a intégré à sa terminologie, en opposition à performance. » Cela a permis d’ouvrir des pistes de réflexions sur les compétences. La compétence doit être distinguée de la performance pour mieux éclaircir la portée et le lien étroit qui les lient. La compétence reste en état de latence ou de potentiel tant qu’elle n’est pas mise en œuvre. C’est dans sa réalisation de la compétence qu’il sera question de performance.

Le concept de compétence se développe avec l'entrée du terme dans le champ des entreprises puis dans l'éducation. Olivier Rey annonce la vaste étendue de son champ :

*Terme polysémique, le mot « compétence » se charge en effet de significations assez différentes selon qu'il recouvre de simples acquisitions de savoirs et de techniques, qu'il désigne des niveaux à atteindre dans le système scolaire ou encore qu'il qualifie une nouvelle approche de l'apprentissage. » (Rey, 2008, p. 1).*

L'influence de la notion de compétence a eu une proportion si importante qu'il a été qualifié d'« attracteur étrange [...] qui a envahi les systèmes éducatifs dans le monde [...] » (Le Boterf, 2001, cité par M'Batika, 2004, p. 11). Cette attractivité est due, en partie, à la force conceptuelle du mot, sa qualité qui permet de contenir et d'exposer les différentes représentations possibles que l'on peut avoir de la notion. La représentation mentale est importante pour la recherche. Elle est développée en ingénierie pour donner au créateur un outil indispensable à la modélisation. Elle permet de concevoir l'objet dont la forme et l'élaboration sont saisies théoriquement avant la réalisation concrète de l'œuvre. Elle se prête mieux à la conception d'activités mentales mais surtout à la perception des tâches et des pratiques sous forme d'idées par lesquelles elles sont enseignées. Par cette saisie mentale, la compétence laisse percevoir ses caractéristiques avec ses différentes facettes.

C'est ainsi que le concept de compétence a servi à décrire les tâches et les habiletés permettant de définir un poste de travail ou la fonction qui revenait à un individu dans une entreprise comme nous l'avons évoqué dans la partie consacrée à l'historique de l'approche par compétences. De nombreuses recherches ont été faites sur la notion de compétence. De nos jours, le monde a évolué, la nature du travail aussi. L'emploi ne se réduit pas au poste : il est plus déterminé en termes de polyvalence. Les champs d'utilisation et de recherche se sont élargis avec une prolifération de définitions. Nous tentons donc, à travers quelques définitions que nous avons choisies, de dégager les points incontournables.

- Proposition adoptée au parlement européen**, le 26 septembre 2006 : « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et

d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ».

- Définition retenue dans le texte français du socle commun**:« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »
- Pour le Ministère de l'Éducation du Mali** : « Un savoir-agir nécessitant la mobilisation d'un ensemble de ressources adaptées à un contexte scolaire ou à la vie courante en vue d'accomplir une situation. »
- « Une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas''. » (Perrenoud, 1997)
- « Savoir-faire efficace dans une situation déterminée. » (Raynal, Rieunier, 2010, p. 110).
- « Une habileté ou un faisceau d'habiletés qui permettent à un individu d'obtenir un rendement déterminé dans une situation type. » (Boyatzis, cité par Raynal, Rieunier, 2010, p. 110).
- « Caractéristique(s) individuelle(s) ou collective(s) attachée(s) à la possibilité de mobiliser, de manière efficace dans un contexte donné, un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales. » (Aubret, 2009, p. 103).

Nous constatons que ces définitions sont circonstanciées et que plusieurs composantes participent à leur construction. Malgré la disparité, un consensus semble se dégager sur des éléments comme : ressources, capacités, habiletés, connaissances, savoirs, attitudes, combinaison, mobilisation, mise en œuvre, contexte donné, situation type, rendement, efficacité, accomplir, pour notre temps. Il serait prétentieux d'inventer une définition qui fasse l'unanimité mais nous pourrions retenir la définition suivante : une compétence est une capacité, un ensemble de capacités ou un savoir-faire constitué(e) de savoirs, de

connaissances et d'attitudes qu'une personne met en œuvre pour agir efficacement dans une situation donnée. Cependant la relativité des notions de capacité, de contexte ou de situation, la diversité des ressources utilisées et la complexité liée au fonctionnement de l'ensemble de ces éléments font qu'il apparaît important d'apporter des précisions.

Nous procéderons successivement à la clarification des notions et fondements théoriques qui sous-tendent le développement des compétences : les ressources, la situation, le processus d'acquisition, la mobilisation, avant d'explicitier le concept de l'approche par compétences.

## ***1.2 Les ressources mobilisées dans la compétence***

Dans une compétence, il est évoqué la mobilisation de ressources dont on peut distinguer la nature en fonction des sources. Connaissances, capacités, attitudes. Une compétence peut faire appel à d'autres ressources (matérielles, humaines, etc.) qui ne font pas l'objet de notre étude ici.

- Pour Philippe Jonnaert, « les connaissances font partie du *patrimoine cognitif* du sujet. Ces connaissances lui sont propres. Elles ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, l'élève les a construites et stockées dans son répertoire cognitif. » (Jonnaert, 2002, p. 69). Il établit une distinction entre connaissance savoir. Pour lui « Le savoir codifié est inscrit dans les programmes et organisé pour être enseigné : il est déterminé culturellement, une société donnée l'a choisi et codifié dans un programme d'études parce qu'elle le trouve nécessaire à ses membres. » (p. 69). Donc nous abordons la notion de connaissance dans un paradigme constructiviste, en ce sens que le sujet construit la connaissance qui n'est pas le fruit d'une transmission ni d'une accumulation.

Le processus d'acquisition des connaissances implique les capacités cognitives de l'apprenant. L'on distingue les connaissances procédurales qui constituent une charnière dans l'exécution de la tâche, la réalisation d'une activité et qui, en général, concernent l'aspect organisationnel et les modes de fonctionnement des objets. Il y a aussi les connaissances dites déclaratives que l'individu mobilise dans le sillon des connaissances procédurales pour arriver à mettre en œuvre une commande, résoudre un

problème car elles permettent de définir l'objet, par exemple. Ainsi, la distinction entre les connaissances procédurales et les connaissances déclaratives présente un intérêt pour la description et l'explication des étapes dans la mise en œuvre d'une compétence.

Selon Philippe Jonnaert, « Dans la littérature contemporaine en éducation, la signification des termes de *capacité* et de *compétence* n'est pas stabilisée [...] Cependant, le concept de *capacité* est souvent associée à celui de *compétence*. Une capacité, au moins, et plusieurs capacités, en général, sont *constitutives* des compétences. » (p. 46). Ce qui explique le fait qu'une capacité est synonyme de compétence chez beaucoup de personnes. Le lien est à établir ici avec la notion de « schème » chère à Piaget. Comprendre cette notion nous semble fondamentale à la compréhension du processus de construction de compétences. Le mot schème est utilisé souvent à la place du mot capacité. Pour Vergnaud (1991): « Un schème est l'organisation invariante de la conduite d'un sujet pour une classe de situations. [...] les compétences sont elles-mêmes sous-tendues par des schèmes » (p. 48)

Les comportements ou attitudes convoqués dans une compétence sociale sont indissociables du caractère flou et subjectif des savoirs et procédures qui déterminent psychologiquement la mobilisation dans l'acquisition globale. Dans certains contextes, une attitude comportementale se traduit par le savoir-être mais ses sources sont souvent très profondes et les manifestations difficiles à discerner pour les non avertis. Laurence Cornu explique un *comportement* en ces termes :

*Un comportement se comprend ainsi comme une "structure", une "totalité douée de sens, en relation avec un milieu", dans des conditions et des situations, et non comme un fragment de chaîne causale, ou comme la substance et le destin d'un individu isolé. Comprendre les comportements implique de faire entrer une approche qualitative dans les observations et les hypothèses. Un comportement n'est pas une somme, mais une forme.*  
(CORNU, 2009, p. 33)

Et selon la qualité et la nature de l'action pédagogique, l'apprenant peut atteindre le degré d'autonomie indispensable à l'acquisition de compétences :

*Dès lors l'action encore une fois (auprès du malade, auprès des élèves), change de sens : d'une volonté d'amener ou de ramener l'individu à la*

*norme, elle devient un travail qui étaye dans le sujet sa capacité à instituer sa propre norme vitale, jusque dans la vie de la pensée. (p. 34)*

Françoise Raynal et Alain Rieunier présentent deux formes de comportement liées à l'action dont l'une n'est pas apparemment observable forcément. Selon eux, le comportement est l'

*Action d'un sujet sur le monde afin de réduire des tensions ou des besoins et de s'adapter aux modifications de l'environnement.*

*- Le comportement peut être manifeste ; l'individu fait quelque chose que l'on peut observer : Parler, faire des mots croisés, serrer un écrou, manipuler un objet...*

*- Le comportement peut être mental ; l'individu agit sur son monde intérieur: Réfléchir à un problème, établir un plan d'action... » (Raynal, Rieunier, 2010, p. 113)*

Ici, il faut aller au-delà du béhaviorisme pour qui « le comportement est l'ensemble des réactions objectivement observables qu'un organisme généralement pourvu d'un système nerveux exécute en réponse aux stimulations du milieu, elles-mêmes objectivement observables ». Car comme le disent Françoise Raynal et Alain Rieunier

*Aujourd'hui, les approches ont changé. La psychologie se préoccupe davantage de savoir ce qui se passe dans la 'boîte noire' : quelles sont les opérations mentales qui déterminent précisément nos comportements ? Quels sont les modes de pensée, de représentations, de traitement de l'information activés dans telle ou telle situation ? (p. 113)*

L'on note que l'une des grandes difficultés liées à l'approche par compétences dépend de la perception parfois difficile des compétences dites de savoir-faire et des compétences dites de savoir-être. Les deux auteurs poursuivent : « Mais l'observation des pratiques pédagogiques révèle que la plupart des objectifs généraux sont des énoncés d'intention du domaine cognitif. Rares sont les énoncés généraux intégrant connaissance et attitudes.» (p. 113). Cependant en attribuant cette difficulté à la nature même des attitudes et des comportements, ils ne font que montrer du doigt le problème de l'enseignement des compétences transversales en tant telles : « Nous restons persuadés que ce défaut de prise en compte provient de la difficulté réelle à enseigner

les attitudes indissociables de l'activité cognitive : rigueur, contrôle de soi, persévérance, confiance en soi, motivation, patience, créativité, curiosité. » (p. 113).

### ***1.3 La compétence est intimement liée à une activité : situation de travail ou de formation***

Selon Raynal et Rieunier, « Tous les auteurs sont d'accord pour faire de la compétence une virtualité étroitement liée à la situation dans laquelle elle est mise en œuvre. » (Raynal ; Rieunier, 1997, p. 110). La situation de mise en œuvre d'une compétence détermine les objectifs et les conditions du contexte. C'est au cours des occupations multiples de l'homme que la compétence est déployée. Pour ces deux auteurs : « La compétence est généralement liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou à une situation sociale de référence. » (p. 110). Elle concerne donc tous les domaines touchés par l'existence humaine. La situation de mise en œuvre d'une compétence peut être, par exemple, une situation professionnelle ou une situation d'apprentissage. Ces situations sont constituées d'activités. L'on ne peut pas dissocier la compétence de l'activité car la compétence n'existe pas en dehors des activités.

Selon Michel Saint Onge, « Au cœur des activités professionnelles, il y a les activités d'enseignement proprement dites [...] Souvent, le terme "enseignement" désigne les activités où l'enseignante ou l'enseignant est en interaction directe avec les élèves. Nous les avons appelées activités de médiation. Ces activités sont au cœur de l'enseignement et de l'engagement professionnel. » (Saint Onge, 2008, p. 112-113). Les différentes activités au cours desquelles les interactions construisent des apprentissages se déclinent en tâches. Cela permet d'aborder les compétences à travers les connaissances, les savoirs, les problèmes de plus en plus complexes. C'est en fonction de l'intérêt des apprenants, de la richesse constructive des séquences que l'on parle de situations d'apprentissage et de situations-problèmes.

#### ***Les notions de situation d'apprentissage, famille de situations, situation-problèmes***

Selon Stéphane Mailliot, dans le sens courant, « une situation présente " l'ensemble des évènements, des circonstances, des relations concrètes, au milieu desquels se trouve

quelqu'un, un groupe " ou " la manière dont quelque chose, un lieu, est placé par rapport à d'autres choses , d'autres lieux " (Larousse ). » (Mailliot, 2012, p. 12-13). Une situation met en rapport plusieurs éléments, elle est le lieu de rencontres et d'interactions. Dans le domaine de l'éducation, l'un des aspects pratiques liés à la construction des savoirs est la notion de situation-problème. Elle correspond à une situation d'apprentissage se définissant par des tâches qui peuvent être simples ou complexes. Elle permet aux apprenants de faire des apprentissages ; elle les place au centre du processus d'apprentissage car ils sont vraiment impliqués en tant qu'acteurs engagés. Les difficultés existent à ce niveau du fait que l'enseignant est interpellé dans toute sa capacité d'imagination et de créativité. Selon Philippe Perrenoud,

*Viser le développement des compétences, c'est " se creuser la tête" pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques. Cette forme d'inventivité didactique exige une transposition didactique plus difficile, qui s'inspire des pratiques sociales et des savoirs de tous genres qui les sous-tendent. (Perrenoud. 2011, p. 78)*

Une situation d'apprentissage exige la prise en compte des acquis de l'apprenant, des objectifs et des besoins d'apprentissage. Elle doit permettre de travailler par problèmes dont la complexité croissante implique la réflexivité de l'apprenant. Une situation d'apprentissage favorise le travail de groupes et développe la co-construction des savoirs.

Dans le document de synthèse de formation des enseignants au Mali, il est mentionné :

*À chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations dont chacune est une occasion d'exercer la compétence. [...] L'élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations, la situation étant nouvelle, inédite.*

La définition des tâches pose problème. Les compétences sont articulées concrètement autour des familles de tâches : l'articulation entre les savoirs formalisés dans les programmes et les compétences est floue. L'application efficiente des programmes définis dans la logique de compétence dépend de l'éclaircissement des processus pour dégager les constructions et les tâches ou classes de tâches dans les différentes



situations. Dans la réalisation d'une tâche, l'élève doit apprendre à surmonter les difficultés. Il faut savoir les mécanismes responsables de la mobilisation des ressources en même temps que ceux mettant en place les activités, en un mot, l'interaction entre la structuration des compétences et la correspondance avec les activités sources d'apprentissages et de capitalisation d'acquis.

L'ingénierie pédagogique peut jouer un grand rôle quant à la conception et la planification de situations qui donnent un sens à l'apprentissage. Les situations d'apprentissage favorisent la réalisation et l'intégration des acquis.

#### ***1.4 Le processus d'acquisition :***

Le constructivisme semble être le paradigme épistémologique auquel l'approche par compétences s'est bien ancrée. Comme l'affirme Armand M'Batika, il occupe une place importante dans le monde :

*Le socioconstructivisme continue de provoquer des échos dans la recherche et les réformes des programmes au sein de nombreux pays industrialisés. C'est une épistémologie de l'apprentissage, une philosophie éducative et une démarche pédagogique qui préconise la construction des connaissances » (M'Batika, 2004, p. 9)*

Il met en avant la réflexivité des acteurs dans le processus de combinaison des approches opératoire et expérientielle. Au niveau des apprentissages des adolescents, le processus opératoire de mobilisation cadre avec les contenus, connaissances ou attitudes ressources. Mais tout cela se déploie dans une dynamique constructiviste fondée sur l'idée que le sujet a déjà en lui des prémisses sur lesquels se construisent des compétences nouvelles par l'assimilation, l'adaptation ou l'accommodation.

Selon Meirieu, à propos de Jean Piaget (1896-1980), il paraît important de percevoir «l'apprentissage comme une construction » et de savoir que « tout apprenant est un constructeur.» Cette idée implique que «le sujet doit reconstruire les savoirs en effectuant des opérations mentales précises» et que «pour construire des savoirs, le sujet doit être en situation de 'conflit socio-cognitif ». Selon lui, le conflit socio-cognitif serait « le passage de l'interpersonnel », c'est-à-dire « ce qui se joue entre des personnes à l'intrapersonnel, ce qui joue à l'intérieur d'un sujet). » (www.Meirieu.com, p. 27)

La notion de compétence est transversale, c'est-à-dire qu'elle a un invariant quels que soient le niveau et les domaines, du préscolaire à l'université ainsi que dans le monde professionnel. Il faut mobiliser quelque chose pour faire quelque chose ou parvenir à un état. Donc, la différence vient du contexte ou de la situation, à savoir qui, quand, où, comment, avec quoi, pourquoi, etc. Pour accomplir un geste, comme faire un premier pas pour le bébé, il lui a fallu, de façon consciente ou non, se reconnaître dans l'espace, être capable de faire un mouvement, vouloir faire comme les autres, par exemple. De même, pour qu'un élève au niveau élémentaire sache exécuter une écriture, il lui a fallu reconnaître les signes et savoir les combiner, entre autres ; afin d'arriver à faire une dissertation, l'adolescent en a compris les techniques. En fonction de la complexité du problème relative au contexte, les activités varient. De l'enfance à l'âge mûr, en passant par l'adolescence, l'homme s'est montré capable de beaucoup de choses. Puisque dans cette approche, les regards restent braqués sur les acquis contextuels basés sur des activités dont la réalisation mesure la compétence, le caractère fonctionnel des acquis rend les manifestations concrètes.

C'est la raison pour laquelle l'apprenant doit être au centre du processus de développement des compétences. C'est dans ce sens que Meirieu cite Carl Rogers (1902-1987) : « On n'apprend bien que ce que l'on a appris soi-même. » pour mettre au premier plan « L'appropriation indispensable » où « l'enseignement consiste à mettre le sujet en situation de s'approprier lui-même librement les savoirs. » (www.meirieu.com. p 26)

## **2. L'« approche par compétences »**

Selon le ministère de l'éducation du Mali, l'approche par compétences (APC) se définit comme « une démarche globale et systémique dans les apprentissages, une approche dans laquelle le développement des compétences devient le principe organisateur de toutes les activités éducatives.» Il est clair que l'approche par compétences est perçue comme l'ensemble du dispositif dynamique englobant le système d'apprentissage par compétences. Le mot *approche* signifie action, manière d'aborder un sujet, un problème. Il ajoute une dimension conceptuelle systémique au concept de compétence.

L'expression *approche par compétences* renvoie donc à une démarche incluant un programme dans un système.

L'approche par compétences n'est pas une fin en soi, mais un processus, une dynamique. Elle est un état d'esprit, une conception fondée sur les compétences ; elle évolue et n'est jamais statique. Son fondement est la mobilisation de ressources, sa caractéristique est la volonté d'agir, de faire ou de faire faire. Son objectif est d'atteindre la qualité, l'adaptabilité, la créativité des acteurs dans leur domaine respectif.

## ***2.1 Dans le milieu professionnel***

C'est dans le secteur professionnel que la notion de compétence s'est développée en premier lieu avant d'être récupérée par l'éducation. Selon Olivier Rey à la suite de Florence Legendre, c'est dans les années soixante-dix « que la notion de compétence commence progressivement à se substituer à celle de qualification (ensemble de savoir-faire et de techniques reconnu dans une formation et sanctionné par un diplôme), au profit d'une grande considération du rôle de la personne. » (Rey, 2008, p. 3). Nous remarquons une implication de la responsabilité du travailleur dans le résultat obtenu. Sa capacité à gérer les problèmes particuliers non prévisibles et son sens de l'innovation sont mis à contribution. Ainsi dans le secteur professionnel, « le terme désigne un savoir-faire opérationnel reconnu » ((Aubret, J. 2009, p. 103),

La formation des adultes puis la formation professionnelle initiale ont développé la notion pour mieux formaliser la construction des pratiques en situation de travail. Selon Rey, « il s'agissait de reconnaître la place déterminante des "connaissances en actes" ou des "concepts pragmatiques" qui sous-tendent l'activité efficace. » (Rey, 2008, p. 3). Il paraît intéressant par la suite de jeter un regard sur les études faites par Francis Minet (Intervenant) dans le cadre du SIFA en *Module thématique optionnel (Analyse des compétences et formation en situation de travail)*. Il a proposé quelques définitions de la notion de compétence dans un document intitulé *Les compétences en formation* (Francis Minet, fminet@didaction.com):

- « Ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau ». (M. de Montmollin)
- « Savoirs en acte » (G. Malglaive)

○« Prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté » ;

« Intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » ;

« Faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partir des enjeux, à assumer des domaines de co-responsabilité ». (P. Zarifian)

À la lumière de ces définitions, nous constatons que la compétence est intimement liée à une conduite, une procédure, une intelligence, un savoir, une faculté à mobiliser, un savoir-faire en acte ou en pratique dans une situation ou un contexte donnés. Les représentations du travail se dégagent de façon à pouvoir saisir les étapes ou les formes que l'on peut donner à un apprentissage. Une compétence s'articule dans une activité autour de savoirs. Selon Francis Minet, elle se développe par l'expérience (savoir pratique) et l'acquisition de connaissances (savoir théorique) à travers le processus d'équilibration entre l'assimilation et l'accommodation. Ainsi, les automatismes (savoir-faire) se créent en activité par la maîtrise des procédures techniques basées sur le savoir procédural.

L'approche par compétences met l'accent sur l'intérêt de l'apprenant, c'est-à-dire que le travail et la formation contribuent (dans le cadre de l'alternance) au développement de ses compétences. Aussi, son employabilité s'accroît avec une plus grande autonomisation et une meilleure insertion sociale. Il ressort aussi de ce bref examen que l'on peut percevoir la compétence d'un acte simple à un acte d'un niveau d'expertise élevé avec l'augmentation de la diversité et la complexité des situations. L'acquisition d'une compétence est le fruit d'une élaboration d'où l'importance du constructivisme. M. Minet en a rappelé quelques principes valables ici aussi comme dans le milieu scolaire où les professionnels et les scolaires font un tout :

*-L'apprentissage est une construction. On apprend de l'expérience. C'est un processus consistant à intérioriser sa représentation du monde.*

*-L'interprétation du réel est personnelle.*

*-L'apprentissage implique la collaboration.*

*-L'apprentissage est contextualisé.*

*-L'évaluation du savoir fait partie du processus.*

La richesse que recouvre la compétence dans le milieu professionnel est inestimable. Mais son étude est porteuse d'une telle profondeur qu'il n'est possible, dans ce cadre, que d'en faire une présentation succincte. Donc, l'apprenant est mis au centre de l'apprentissage, autrement dit, selon M. Minet, il est l'« agent » de son apprentissage. En prenant en charge son propre apprentissage, il va « se doter de compétences d'automanagement », « gérer son temps » et apprendre à « travailler en équipe ». La formule présentée ci-dessous nous a beaucoup séduit par sa simplicité formelle, mais aussi par sa force expressive et l'image réaliste qu'elle projette de ce que doit être la pratique enseignante et formative par les compétences.

Dire	Faire
Faire Dire	Faire Faire

**Figure 2.1** : Les rôles à tenir pour favoriser l'apprentissage (d'après Francis Minet)

## **2.2 Dans le milieu scolaire :**

L'adoption du concept de compétence, venu du milieu professionnel, profite à la pratique pédagogique. Nous considérons le changement induit par l'approche par compétences en deux aspects : du point de vue de l'enseignant et du point de vue de l'apprenant. Selon Michel Saint Onge,

*L'apprentissage apparaît comme l'utilisation de connaissances nouvelles (faits ou méthodes) et de stratégies spécifiques pour comprendre différemment des idées ou des problèmes. Apprendre, c'est donc acquérir des capacités intellectuelles permettant de PENSER DIFFÉREMMENT. C'est une activité qui engage les élèves et qui exige que l'enseignement soit organisé en fonction des capacités à acquérir. (Saint Onge, 2008, p. 56)*

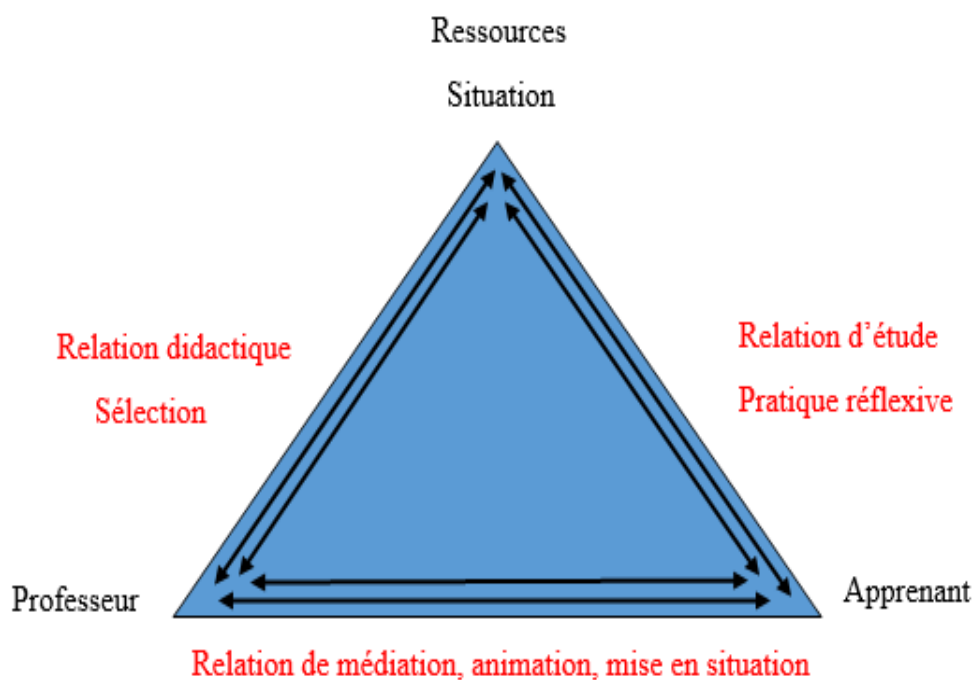
Du point de vue de l'enseignante ou de l'enseignant, l'approche par compétences permet de laisser l'apprenant prendre une place importante dans le processus et de ce fait de ne pas supporter seul les efforts et la charge de responsabilités. L'essentiel, c'est de s'y mettre, l'expérience aidant, avec une pratique suivie, les avantages se font sentir. Le problème, c'est qu'il faut une adhésion et un changement de posture par rapport au métier d'enseignant. Le nouvel enseignant par les compétences, c'est celui qui prépare son cours en le projetant de façon à aider les élèves dans leur apprentissage, en étant pour eux une personne ressource dont le rôle est de les guider dans leurs efforts d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Il s'agit de les conduire, sans se substituer à eux, dans la tâche de construction de connaissances et capacités en leur proposant des situations d'apprentissage qui répondent aux questions qu'ils se posent par rapport à leurs besoins culturels, sociaux, économiques. Plutôt que de s'attacher à leur transmettre ses connaissances, l'enseignant doit orienter sa pédagogie vers une acquisition de compétences qui permettent à l'apprenant de savoir chercher lui-même et de trouver toutes les ressources dont il a besoin pour son apprentissage scolaire, la poursuite des études, la formation et son épanouissement socio professionnel. Philippe Perrenoud retient quelques caractéristiques de l'identité et des compétences du professeur :

- 1.La capacité d'encourager et de guider le tâtonnement expérimental.*
- 2.L'acceptation des erreurs comme sources essentielles de régulation et de progrès, à la condition d'être analysées et comprises [Astolfi, 1997].*
- 3.La valorisation de la coopération entre élèves dans des tâches complexes.*
- 4.La capacité d'explicitier et d'ajuster le contrat didactique, d'entendre les résistances des élèves et d'en tenir compte.*
- 5.La capacité de s'impliquer personnellement dans le travail sans rester constamment dans la position de l'arbitre ou de l'évaluateur, sans pour autant devenir un égal. (Perrenoud, 2011, p. 86)*

L'enseignant voit son rôle se doubler dans le triangle pédagogique traditionnel (enseignant-connaissance-apprenant). D'une part, le rapport pédagogique (enseignant-élève) change, en ce sens qu'il n'est plus descendant mais horizontal (dans l'accompagnement). Dans cette situation, l'enseignant garde son rôle de personne ressource mais devient celui qui met en situation, contextualise l'apprentissage dans la conduite d'animation. D'autre part, le rapport au savoir (didactique) sera caractérisé par une adaptation des enseignements aux situations d'apprentissage (et non en suivant seulement un manuel dont le contenu peut ne pas correspondre au textuel). Dans ce cas l'enseignant prend le risque de rénover ses méthodes en renouvelant ou réajustant ses préparations. Ainsi le rapport pédagogique est fait d'interactions jusqu'à l'intégration de vrais savoirs et savoir-faire. Selon Michel de Saint Onge,

*Or, l'étude de l'enseignement, à la lumière des nouvelles conceptions de l'apprentissage, montre que les professeurs qui font vraiment apprendre ne sont pas de simples communicateurs de leur savoir : ils dirigent le développement des capacités intellectuelles de leurs élèves. (Saint Onge, 2008, p. 56)*

Du point de vue des apprenants, l'approche par compétences accorde une place importante à leur personne et à leur rôle dans l'apprentissage. Ils deviennent les acteurs centraux de leur propre apprentissage. Ils doivent être conscients de cela et adopter par conséquent une autre façon d'apprendre. « Ils deviennent alors des partenaires actifs, qui coopèrent avec l'enseignant pour créer de nouvelles situations-problèmes ou concevoir de nouveaux projets. » (Perrenoud, 2011, p. 90). Pour ce faire, il leur faut de la persévérance, de l'implication, de la responsabilité et de la volonté de coopérer pour apprendre à apprendre.



**Figure 2.2** : Les nouvelles relations constituant l'enseignement.

Le changement concerne aussi l'évaluation qui permet d'orienter et de contrôler les apprentissages. Elle doit être adaptée aux situations et porter sur les compétences par la résolution de problèmes et non la mesure des connaissances. L'évaluation formative est source de progrès dans l'enseignement. L'élève doit pratiquer l'autoévaluation et participer souvent à l'évaluation par les pairs. Ainsi l'apprenant est fortement impliqué dans le rôle d'agent de son apprentissage.

### **3. Approche systémique, transversalité et interdisciplinarité : le cœur de la compétence**

S'il est vrai qu'une compétence spécifique ou professionnelle est liée à un contexte, et qu'en général il ne saurait y avoir de compétence sans activité dans une situation pour résoudre un problème donné, il est vain de vouloir concevoir une compétence transversale sans jamais lier sa mise en œuvre à un domaine contextuel. Cet état de fait ne met pas de doute à son existence en tant que tel, mais au contraire il justifie bien sa catégorisation à la croisée de plusieurs disciplines. Rendre lisible l'évolution de sa progression dans un parcours, aussi bien scolaire que professionnel, demande une bonne



analyse de ses manifestations à des niveaux différents dans l'apprentissage et cela dans plusieurs domaines. La dénomination distinctive permet de trouver des contenus dont les espaces sont autant de lieux de rencontre, de passerelles entre disciplines différentes permettant de construire, dans la similitude, la continuité, le parallélisme, la répétition et le transfert, des capacités qui se consolident et deviennent pérennes.

### ***3.1 L'approche systémique***

La systémique est une nouvelle méthode qui consiste, dans une approche globale, à voir la réalité sous forme de système dans lequel les éléments qui le composent ont des rapports interactifs, des liens qui concourent à l'unité du groupe. Elle est une approche qui permet de répondre au besoin de l'apprentissage et de faire face aux défis d'un monde éducatif sans cesse confronté aux questions difficiles du développement des compétences, là où les méthodes traditionnelles ont échoué devant la complexité et le caractère changeant des attentes de la société.

Alors que certains concepts du rationalisme ne laissent pas de place au doute, isolent et séparent les objets, la systémique prend en compte le système dans son ensemble, dans sa globalité. C'est dans ce sens qu'Arlette Yatchinovsky avance :

*Adopter une approche systémique, c'est adopter une démarche pour étudier un système qui s'efforce, au lieu de saisir séparément les différentes parties, d'appréhender de façon globale l'ensemble des composants du système en s'intéressant particulièrement à leurs liaisons et à leurs interactions. C'est aussi chercher à comprendre comment chaque élément contribue à la finalité du système tout en préservant sa propre identité. (Yatchinovsky, 2005, p. 13)*

L'approche par compétences est un système qu'il faut appréhender par la complexité des compétences qui varient selon le contexte et les finalités de l'apprentissage. Ainsi, le système fonctionne en s'adaptant au contexte et en s'ouvrant au changement que nécessite la réalisation du projet. Dans la démarche par compétences, « c'est en marchant qu'on fait le chemin » (Le Moigne, cité par Yatchinovsky, p. 86). Au cours du processus, l'expression des particularités et leur prise en compte renforcent les capacités d'évolution.

### 3.2 Transversalité

Une compétence transversale est à la croisée de plusieurs disciplines et savoirs. Les compétences transversales constituent la base des compétences. Nous présentons les compétences transversales à travers un document intitulé *Compétences transversale. Programme de formation de l'école québécoise* (<http://www1.mels.gouv.qc.ca>) qui présente les neuf compétences transversales suivantes : *Exploiter l'information, Résoudre des problèmes, Exercer son jugement critique, Mettre en œuvre sa pensée créatrice, Se donner des méthodes de travail efficaces, Exploiter les techniques de l'information et de la communication, Actualiser son potentiel, coopérer, Communiquer de façon appropriée*. Souvent nommées compétences génériques, elles sont les compétences que l'on retrouve dans différents domaines, nonobstant les variétés terminologiques qui leur sont attribuées. Ainsi, elles sont présentées dans le Programme de formation de l'école québécoise :

*Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales constituent un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Elles offrent toutefois un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu. Elles ont souvent le mérite de mobiliser, au profit d'une même situation, des ressources provenant de plus d'une discipline. » (P. 3)*

Le post-modernisme est caractérisé par un besoin de formation lié aux transformations du travail. L'employabilité évoque le développement des compétences permettant aux hommes d'exercer des types d'activité faisant appel souvent à des qualités non prévues. L'intégration dans le monde professionnel est de plus en plus liée aux savoir-faire individuels, à la convertibilité et l'esprit de créativité. Les compétences transversales permettent une meilleure formation dans ce sens. L'on ne saurait dire assez l'importance des compétences transversales. Elles sont en nombre suffisant pour permettre des combinaisons dans toutes les sortes d'activités. Selon le même document :

*Les compétences transversales sont de divers ordres, soulignant ainsi différentes facettes du savoir-agir : facettes intellectuelles, méthodologiques, personnelles, sociales et communicationnelles. Elles sont également complémentaires les unes par rapport aux autres, de sorte que*

*l'activation de l'une d'entre elles ouvre généralement des passerelles vers les autres. Ainsi, Exploiter l'information engage généralement à Exercer son jugement critique; Résoudre des problèmes est facilité par le fait de Se donner des méthodes de travail efficaces; et Coopérer repose sur la capacité à Communiquer de façon appropriée. Par ailleurs, il va de soi que les situations d'apprentissage complexes font simultanément appel à plusieurs compétences transversales. (p. 3)*

Nous assistons au bouleversement des pratiques enseignantes induit par la mise en valeur des compétences. L'acquisition de celles-ci constitue la finalité de l'éducation aujourd'hui. Deux acceptions de la notion de compétence existent et sont les champs de discussions émanant de ceux qui défendent l'approche par compétences et de ceux qui la rejettent. Nous considérons comme illusoire toute tentative de privilégier le « tout disciplinaire » ou le « tout transversal » (Perrenoud, 2011, p. 52). Notre intention est de donner la priorité à une acception qui fédère l'adhésion de tous. Les savoir-faire transversaux sont les fers de lance de l'approche par compétences. Toutes les disciplines jouent leur rôle à l'école, au travail ou dans la vie sociale. Les connaissances disciplinaires mathématiques, biologiques, chimiques ou de français, etc. sont sollicitées dans les activités le plus souvent simultanément, même si ce n'est pas de façon systématique et absolue. Perrenoud va même loin dans ses propos :

*Il y a des situations dont la maîtrise ne passe par aucune connaissance disciplinaire - sauf la langue maternelle, qui préexiste à son enseignement - et relève uniquement de savoirs d'expérience ou d'action, de savoirs traditionnels ou professionnels, ou encore de savoirs locaux difficiles à classer selon une grille disciplinaire. (p. 54)*

Partant de là, nous disons qu'il nous paraît utile de trouver dans le français un facteur de développement des compétences de toutes les disciplines. Elle peut être un point d'ancrage d'interaction de capacités qui lient entre eux les enseignements des disciplines. Si au niveau du premier cycle, dans le cadre de l'enseignement du français, les compétences sont un peu instrumentalisées, au lycée son enseignement introduit la subtilité de la logique. Les ramifications des apprentissages concernent plusieurs compétences transférables ou transposables. Parmi les savoir-faire transversaux développés, l'on note : communiquer, discerner, défendre, réfuter, argumenter, chercher

l'information et mettre en œuvre l'esprit créateur et d'autres compétences de socialisation. Notre profonde conviction est donc que les compétences transversales peuvent favoriser le travail interdisciplinaire.

### ***3.3 Interdisciplinarité***

Il est important de souligner les méfaits ou tout au moins l'inefficacité de l'approche unilatérale du processus d'apprentissage. L'approche par les compétences inclut la prise en charge des changements du système qui est complexe et au sein duquel le conjoncturel et l'inattendu se mêlent. Dans cette optique, l'interdisciplinarité apparaît comme le vecteur central de l'approche par compétences. La complexité ne peut être gérée individuellement. Les capacités transversales mises en œuvre de commun accord, avec des objectifs partagés ou communs, à plus ou moins long terme, sont des outils potentiels à valoriser et à intégrer davantage dans le système éducatif.

*Dans une logique de compétences, la subdivision "comtienne" des contenus en disciplines scolaires, selon laquelle chacune d'entre elles est imperméable à toutes les autres et réciproquement, disparaît pour laisser la place à une perspective selon laquelle les savoirs ne sont que des ressources parmi d'autres au service de situations. (Jonnaert, 2004, p. 72)*

L'approche fragmentaire de l'organisation des activités scolaires est relayée par une appréhension interdisciplinaire et globale des situations d'apprentissages. Les enseignements ne sont pas prodigués pour seulement être appris en classe ou pour l'école, mais ils consistent à créer des situations de travail en groupe, suscitant des réponses aux questions qui concernent de vrais problèmes. Et tant que les liens ne sont pas décelés et fortifiés entre les matières, les disciplines, les activités, les situations d'apprentissage, il sera difficile d'atteindre l'objectif de former à de véritables compétences. La séparation des disciplines est artificielle.

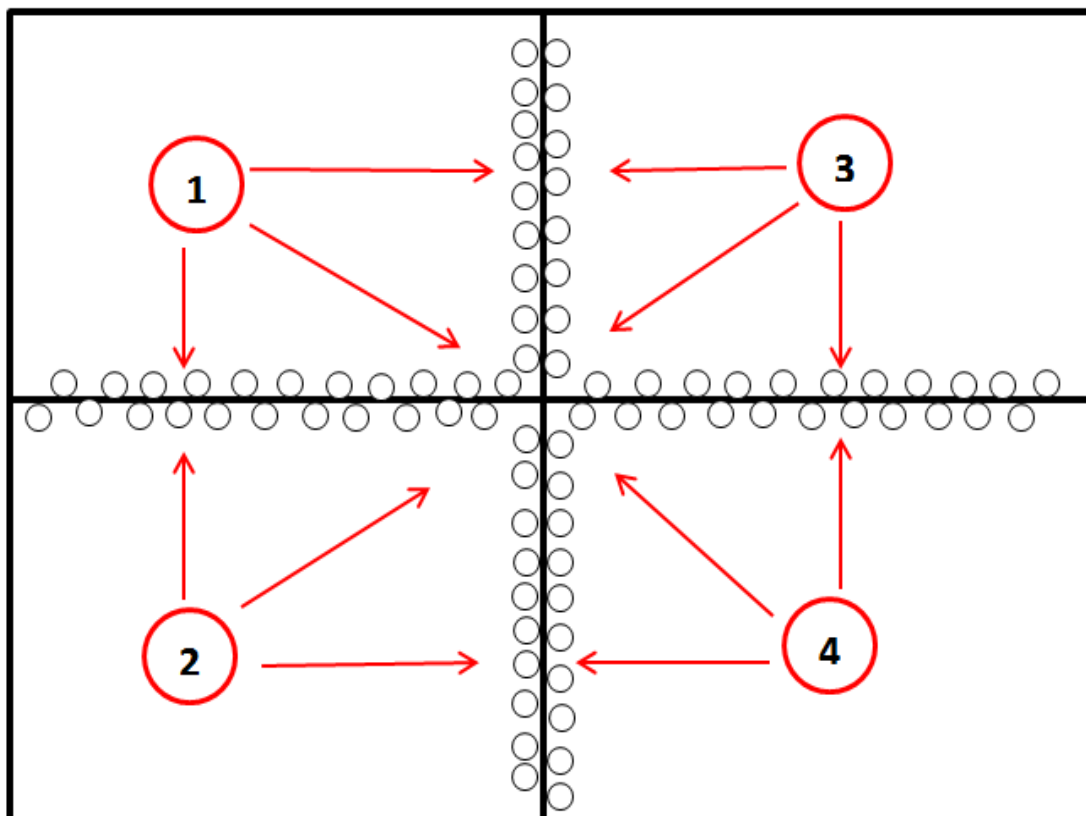
Des recherches ont permis de constater l'insuffisance des connaissances disciplinaires seules pour faire d'une personne un homme vraiment compétent. Un bon expert ne l'est que dans la mesure où il peut apporter des solutions précises ou non (selon la situation) mais efficaces aux problèmes les plus complexes en faisant appel aux ressources de toutes sortes. Tout simplement, un homme est compétent aujourd'hui s'il est capable de résoudre efficacement des problèmes dans des contextes variés et inattendus, en ayant

recours à des ressources individuelles, culturelles et sociales non liées forcément à une discipline. Ainsi, les propos de Rey trouvent un fondement logique : « En considérant que dans le contexte éducatif, le savoir codifié ou explicite est largement représenté par la connaissance de la matière alors que le savoir tacite est principalement associé aux compétences personnelles et sociales de l'apprenant, Eurydice met l'accent dans son étude sur les compétences dites "savoir-faire générique", également appelées compétences indépendantes des matières ou compétences transversales. » (Rey, 2008, p. 2).

Selon Philippe Perrenoud,

*La difficulté n'est pas dans les disciplines, mais dans leur usage paresseux, sans réflexion sur la matrice de la discipline [Dewey, 1992] ou son histoire, sans travail non plus sur les frontières entre disciplines et leur arbitraire ou sur les mécanismes communs que cherchent à identifier Jean Piaget »*  
Perrenoud, 2011, p. 88)

Ainsi, il apparaît clairement que le cloisonnement disciplinaire est plutôt dans les mentalités qu'ailleurs. Même si les avis sont partagés sur le travail spécifique sur les compétences transversales, les enseignements peuvent trouver des prolongements disciplinaires sur lesquels des travaux en commun peuvent être faits pour l'intérêt des apprenants. Des projets peuvent être initiés, des réflexions peuvent être menées entre des professeurs à la recherche d'articulations entre les compétences disciplinaires.



**Figure 2.3** : schématisation de l'apport de l'interdisciplinarité au développement des compétences

Les chiffres représentent les différentes disciplines.

Les flèches représentent la convergence des capacités disciplinaires transversales.

Les petites bulles représentent les points de frontière.

## **Chapitre 2 : Indissociabilité de l'approche par compétences et du franchissement des limites des disciplines : l'interdisciplinarité : problème caché de l'approche par compétences**

L'approche par compétences a eu une grande audience dans les systèmes éducatifs parce qu'elle reçoit l'espoir de la société confrontée à une insatisfaction des attentes placées jusque-là dans l'école, qui est censée offrir une éducation de qualité à une population scolaire en croissance dans un système économique en mutation. Cependant l'intérêt affiché pour les compétences comme solution à la crise de l'enseignement ne doit pas cacher que celles-ci présentent des caractéristiques complexes à cerner. Les compétences constituent la solution mais présente aussi des difficultés qu'il faut surmonter pour atteindre les objectifs. La compétence est un objet complexe dont la complexité n'est pas hors de portée pour les acteurs. Faire acquérir les compétences par les apprenants nécessite, en premier lieu, l'implication de ces derniers dans le processus. Ils doivent désormais être les acteurs et les agents de leur propre formation. Pour ce faire, ils doivent se laisser aider par les enseignants en prenant leur part de responsabilité dans la construction des savoirs. Cela demande un changement de comportement, car il faut abandonner la logique ancienne de personnes passives recevant les connaissances transmises par le professeur.

Du côté de l'enseignant, l'accent est mis surtout sur la nécessité de comprendre la nature complexe de la notion de compétence et le changement de posture que requiert l'approche par compétences. En effet, aussi bien le rapport au savoir que la démarche à adopter doit l'amener à conduire un enseignement orienté vers les préoccupations et les besoins du sujet apprenant. Les enseignements disciplinaires ont produit des résultats peu satisfaisants avec des échecs scolaires et le cumul de connaissances éphémères. Avec l'approche par compétences, il est démontré que le morcèlement de l'enseignement est cause de beaucoup de lacunes dans l'apprentissage. La finalité de l'enseignement, c'est l'acquisition de connaissances qui puissent servir le sujet en dehors du cadre de l'école. Les compétences doivent permettre de poursuivre les études, d'assurer l'employabilité en rendant le sujet suffisamment autonome pour toute la vie. Elles doivent donc aider la personne à pouvoir s'adapter à toutes les situations pouvant lui permettre de s'épanouir. Ce n'est donc pas, à notre avis, par l'enfermement de

chaque professeur dans son domaine de connaissances que l'on peut aider individuellement l'apprenant à être aussi compétent.

De plus, les compétences, pour qu'elles servent dans des situations différentes, doivent être intégrées au système général de fonctionnement d'un individu. Pour être déclaré compétent, l'individu doit pouvoir faire appel à diverses ressources pour accomplir des tâches difficiles, résoudre des problèmes complexes, dans des situations inattendues. Une telle compétence oblige à avoir recours à des capacités et connaissances venant de domaines différents. Or, une seule discipline ne peut offrir à l'apprenant, sous l'enseignement des seuls spécialistes d'une discipline, les différentes représentations que l'on peut se faire des compétences. La construction se fait progressivement au niveau de l'apprenant avec l'incorporation des apports divers, variés et complexes provenant de tous les horizons disciplinaires. Ainsi, certaines compétences dites transversales sont désignées comme porteuses de potentiels pour permettre les rencontres entre disciplines.

Les recherches ont permis de distinguer des compétences qui, par leur transversalité, leur qualité à se trouver aux frontières de plusieurs disciplines, sont susceptibles de favoriser le travail entre les enseignants de ces différents disciplines. Cette idée est bien explicitée dans le *Programme de formation de l'école québécoise* en ces termes :

*Les compétences transversales constituent un levier pour le développement des compétences disciplinaires, notamment en rendant visibles les ressemblances qu'elles ont entre elles. Ayant trait aux aspects les plus génériques de la pensée humaine aussi bien qu'à des habiletés d'ordre personnel et social, elles se conjuguent aux compétences disciplinaires pour favoriser la réflexion sur les grandes préoccupations de la société moderne. Pour l'élève, elles rendent manifeste toute l'importance de sa réflexion sur ses processus d'apprentissage.*

Pour de nombreux chercheurs, l'approche par compétences doit permettre donc de développer l'acquisition de compétences par le travail interdisciplinaire au biais de ces compétences. Il devient impérieux pour nous, dans le chapitre suivant, de focaliser notre attention sur les questions relatives à cette perspective qui s'ouvre pour l'avenir de l'approche par compétences.



## **1. Des compétences et des espaces pour une dynamique de coopération**

Au regard de ce qui précède, il nous semble judicieux d'explorer la voie du travail entre disciplines indiquée par ceux qui croient que les séquelles laissées par le découpage traditionnel des disciplines est un frein au développement des compétences. Cette piste nous interroge car elle est fortement soutenue par la pertinence des arguments fondés sur l'approche systémique et l'inexistence apparente d'une alternative. Le travail interdisciplinaire favorise-t-il le développement des compétences ? Quelle que soit la réponse apportée à cette question, le problème n'est pour autant pas résolu, car les études montrent que justement cette pratique fait défaut. Les obstacles sont indexés au niveau des enseignants, au niveau des programmes et surtout au niveau du découpage des disciplines. Ainsi, des compétences ont été présentées pour être des champs de rencontre entre les compétences de plusieurs disciplines. Pour les chercheurs, les compétences transversales peuvent faciliter le rapprochement des acteurs pour l'impulsion d'un élan de collaboration qui va briser les méfiances et les réticences des plus sceptiques. À ce niveau de réflexion, l'on peut se demander si les compétences transversales sont vraiment des espaces idéaux pour une dynamique de coopération. Les explications ne manquent pas pour répondre par l'affirmative. L'on est en droit de savoir alors quels rôles jouent ces compétences dans la formation et l'éducation, comment le paradigme de « compétences transversales » peut ouvrir une perspective de déverrouillage des disciplines et de se demander si la coopération est possible.

## **2. Hypothèses et pertinence :**

Nos hypothèses ont évolué. La période de doute sur l'importance et la nécessité d'un changement de méthode d'enseignement par l'adoption de l'approche par compétences est passée. L'expérience vécue dans la formation SIFA nous a permis de mûrir la problématique et d'en arriver au cœur du problème de l'approche par compétences avec la découverte de la confrontation des enseignants à la complexité de l'enseignement par compétences. Nous avons effectué deux enquêtes exploratoires. Nous avons pensé par la suite que des efforts doivent être fournis par les enseignants pour la réussite de l'application de cette directive et que le défi peut être relevé avec l'implication

volontaire de tous les enseignants. Le retard dans l'application de la démarche par les compétences chez certains professeurs s'explique plus par une posture stratégique que par une volonté délibérée.

Une meilleure compréhension des concepts est nécessaire.

La volonté des enseignants est au-dessus des programmes.

Les compétences transversales sont des espaces de coopération(s) interdisciplinaire(s). L'interdisciplinarité est confrontée à des difficultés, mais elle reste un devoir pour un véritable développement des compétences.

Aussi nos hypothèses ont fini par se stabiliser autour des idées suivantes :

-L'approche par compétences est bien appliquée en France

-Les compétences transversales occupent une place importante dans les pratiques enseignantes

-La notion ou le concept de compétence est mal définie.

-Les enseignants ont l'expérience de la pratique interdisciplinaire en France

-Les compétences transversales favorisent les pratiques interdisciplinaires

-Il y a des avantages et des intérêts au travail interdisciplinaire malgré les difficultés que l'on peut rencontrer.

-Les enseignants ont des opinions différentes sur le système éducatif français.

**Partie III Enquête de terrain : l'approche par  
compétences : le témoignage de professionnels  
enseignants et formateurs d'enseignants.**

## **Chapitre 1 : La compétence à l'épreuve du terrain**

### **1. Le cadre d'enquête de terrain : un collège, un lycée général, un lycée professionnel et une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation**

Dans le cadre de la formation SIFA, le stage est un moment important qui nous met en contact avec le milieu professionnel. C'est pour cette raison que nous sommes amené, selon nos besoins de formation et de recherche, à chercher un lieu de stage. Nous avons été guidé en cela par le souci de mettre à profit notre choix au service de notre recherche sur la thématique de *l'Approche par compétences en France et au Mali*. Nous nous sommes impliqué en tant qu'acteur et chercheur dans la logique défendue par Dilthey à propos des sciences sociales :

*Le but de ces sciences, annonçait-il déjà, n'est pas d'expliquer mais de comprendre, contrairement à ce qui se produit dans les sciences de la nature. Leur visée est de comprendre le sens et la portée des gestes posés par les acteurs sociaux et historiques. Cette compréhension implique de participer à la vie et à la culture des acteurs. De se mettre à leur place afin de comprendre comment et pourquoi ils ont agi de telle sorte, en recréant la situation et les conditions au sein desquelles se sont déroulées leurs actions.* (Pourtois, Desmet, 2009, p. 71).

Notre ambition étant de comprendre le système éducatif français d'une manière générale et l'approche par compétences de façon particulière, il fallait que nous nous donnions la chance d'approcher les professionnels de l'éducation et de la formation à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi nous avons ciblé un collège, un lycée général et technologique, un lycée professionnel et une école supérieure de professorat et de l'éducation (ESPE). Nous avons découvert ainsi les programmes d'enseignement, les pratiques des enseignants et celles des formateurs d'enseignants. Quatre établissements ont accepté de nous recevoir comme stagiaire : un collège situé à Tours, un lycée professionnel situé non loin de Tours, un lycée général et technologique situé à Tours et une École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) située dans une ville de la Région Centre. Le choix de ces établissements n'est pas fortuit.

## *1.1 Le Lycée professionnel*

Le lycée professionnel est le premier établissement où nous avons été reçu. Nous y avons signé avec Madame le proviseur du lycée une première Convention de stage obligatoire le 02/12/2013, qui a duré du 02 au 06/12/ 2013 et du 20 au 24/01/2014. Elle a été suivie d'une seconde qui a été signée le 10/02/2014, et qui a duré de cette date au 28/03/2014 pour deux semaines.

Ce lycée, comme indiqué, est un lycée professionnel situé dans une ville d'Indre-et-Loire située au bord de la Loire à une heure de bus de la ville de Tours. Ce lycée prépare les jeunes à obtenir un diplôme professionnel dans les domaines suivants : Plasturgie, Outillage, Hôtellerie, Sanitaire et Social, Tertiaire, l'aide à la personne, le commerce et accueil. Les formations (Certificat d'Aptitude Professionnelle ou C.A.P. et Baccalauréat Professionnel ou Bac Pro) sont accessibles aux élèves de collège issus de classe de 3<sup>ème</sup> mais aussi aux adultes qui le désirent par le canal du Greta<sup>25</sup>.

Pour cela, il dispose d'infrastructures nécessaires pour l'accomplissement de sa mission : des salles de classe pour les cours d'enseignement général (français, mathématiques, histoire-géographie, anglais, sciences, etc.) et des ateliers bien équipés en fonction des spécialités. Le Lycée est situé dans une cité scolaire où existent plusieurs établissements scolaires avec lesquelles il partage plusieurs salles et terrains de sport. Il partage la cantine scolaire avec un autre lycée auquel il est contigu, mais dispose aussi d'un restaurant ouvert au public permettant aux élèves de s'exercer aux métiers tout en se familiarisant avec une véritable clientèle.

Quant au public scolaire, il reçoit en son sein des élèves en situation difficile.

Nous avons été chaleureusement accueilli dans cet établissement par Mme le Proviseur et son adjoint qui nous ont présenté aux enseignants et à tous les personnel, et nous ont fait visiter les différents bâtiments et ateliers. Cette ambiance conviviale a caractérisé l'atmosphère qui a entouré notre recherche.

---

<sup>25</sup> Greta : Groupement d'établissements (structure de l'éducation nationale qui organise des formations pour adultes en France)

## ***1.2 Un Collège***

Le Collège a été le deuxième établissement à nous accueillir. Ce collège est un établissement public situé dans une ville très proche de Tours. Nous y avons signé la Convention de stage obligatoire le 10/12/2013 pour une durée de 5 semaines au 20/04/2014. Le collège est doté d'un bâtiment abritant la direction et d'un autre, abritant l'administration scolaire, la salle des professeurs, le Centre de documentation et d'informatique, les salles de classes équipées ainsi que tous les locaux nécessaires. Les salles de sport utilisées sont situées à l'extérieur de l'école à quelques minutes de marche.

La particularité de ce collège est qu'il est situé dans une zone défavorisée. Le collège est classé parmi les plus défavorisés. Il a un public d'environ deux cents élèves dont la plupart est d'une origine familiale étrangère avec des parents n'ayant pas une culture scolaire et vivant dans de conditions sociales difficiles. Ce cadre est d'un intérêt pédagogique important avec une sorte d'alchimie de classes de profils très différents. Nous y avons été reçu avec la plus grande courtoisie, et les personnels de direction et les personnels sociaux et d'orientation ainsi que les collègues enseignants nous ont apporté tout le temps leur soutien.

## ***1.3 L'ESPE***

Le centre de formation est situé à la périphérie de la ville. Elle est l'une des six centres de formation de l'ESPE du Centre Val de Loire- Académie d'Orléans-Tours, une structure composante de l'Université d'Orléans, créé « le 1<sup>er</sup> Septembre 2013 dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. » (<http://www.univ-orleans.fr>). L'ESPE remplace l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et se charge de la formation des futurs Professeurs des Écoles pour le 1<sup>er</sup> degré<sup>26</sup> ainsi que des Professeurs des Collèges et Lycées.

Nous avons signé la Convention de stage obligatoire avec M le Directeur, le 14/02/2014 pour une durée de trois semaines au 30/05/2014. Ici le public concerné est constitué

---

<sup>26</sup> 1<sup>er</sup> Cycle au Mali

d'adultes : des formateurs, des accompagnateurs de terrain des enseignants-stagiaires, des étudiants, etc.

Nous avons bénéficié d'un bon accueil dans cet établissement, mais notre demande n'a pas été examinée assez tôt pour que nous puissions profiter des cours du 1<sup>er</sup> semestre.

#### ***1.4 Le Lycée***

Le lycée est un lycée public d'enseignement général et technologique, situé dans une commune proche de Tours,. C'est un établissement qui compte plus de mille élèves et est facile d'accès car il est au terminus de la ligne du tram qui dessert la ville de Tours. Il est doté d'infrastructures modernes. Ce lycée est en partenariat avec le lycée de Bandiagara où nous enseignons au Mali. Grâce à ce partenariat, nous avons eu l'occasion de séjourner à Tours en 2012, dans le cadre des échanges culturels qui lient ces deux établissements. Nous sommes venus avec un groupe d'élèves et auparavant une délégation du lycée Jean-Monnet avait effectué un séjour au Mali. Nous entretenons donc des rapports d'amitié avec des enseignants de cet établissement. Nous avons travaillé avec eux au Mali et au cours de notre séjour à Tours courant 2012.

Nous avons signé la Convention de stage obligatoire avec le Proviseur de ce lycée le 05/05/2014 pour une durée de deux semaines au 12/06/2014.

Ces quatre établissements ont donc constitué le terrain sur lequel nous avons travaillé avec des professionnels expérimentés de l'éducation et de la formation de différents niveaux. C'est de trois de ces établissements que sont issues les personnes qui ont accepté de nous accorder un entretien. La variété des expériences et des champs de préoccupation a été marquée par la proximité et la récursivité. L'expérience des différents niveaux d'études ne répond pas forcément à une visée multiplicative, mais répétitive souvent pour mieux saisir la problématique de l'approche par compétences induite par la mise en contact directe avec les acteurs.

## **2. La méthodologie**

### ***2.1-La méthode qualitative***

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, dans un sens, la méthodologie est synonyme de méthode et signifie l'« ensemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche » (<http://www.cnrtl.fr>). Dans ce sens les méthodes et techniques ainsi que les démarches que nous utilisons au cours de notre recherche sont celles qui répondent aux critères définissant la recherche qualitative telle que présentée par Catherine Guillaumin dans le support de cours intitulé « L'approche qualitative : une autre manière de produire et d'exploiter les données... », présenté le 27/01/2014. Selon Pinto et Grawitz, cités par Catherine Guillaumin : « toute recherche implique une exigence de rigueur et nécessite de

- poser des questions,
- émettre des hypothèses,
- recueillir des informations
- analyser les résultats et interpréter les données

Les techniques comportent deux grands moyens de recherche à la portée des sciences humaines

- l'observation
- l'interrogation » (Pinto, R, & Grawitz, M. (1971)

Notre choix de la méthode qualitative pour appréhender le sujet est la volonté de décrire un processus, celui de la compréhension de l'approche par les compétences dans la dynamique du renouveau des systèmes éducatifs au Mali et en France. Nul ne doute que les méthodes expérimentales soient bonnes, mais il est apparu, depuis des décennies, « un intérêt nouveau pour la recherche qualitative dont les fondements phénoménologique, interactionniste, symbolique et didactique vont susciter la mise en œuvre d'une démarche prenant en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des acteurs. » (Pourtois, Desmet, 2009, p. 71). Dans cette perspective, étant donné le caractère mouvant de la situation dans laquelle s'inscrit le renouveau des systèmes éducatifs avec la dimension politico-socioculturelle du changement qui s'opère dans le monde de l'éducation et dont nous avons parlé tantôt, l'option de la méthode qualitative se justifie. Nous espérons pouvoir, à travers elle, dégager une compréhension intime mais rigoureuse de l'approche par compétence.

En conclusion, l'on peut dire que la méthodologie s'inscrit doublement dans la démarche générale de notre recherche dans le cadre du mémoire. Elle est un mouvement



cyclique qui mobilise toutes nos ressources vers un seul but, celui de découvrir et comprendre les faces cachées et les meilleures pratiques professionnelles de l'approche par compétences. Nous partons de l'observation aux questionnements, des problèmes à leur explicitation, de la compréhension aux hypothèses, des hypothèses à leur frottement à l'analyse, des solutions à la vérification. Les observations et les pratiques ne feront pas l'objet d'analyses hâtives. Elles seront mises en dialogue avec les acquis théoriques. Ce cycle est la trame de la méthode que nous appliquons tout au long de notre recherche. Celle-ci est fondée, selon J. Dewey, sur « l'expérience réflexive (réfléchie) » (Dewey, J., 2004/1910, p. 95.) évoluant en cinq étapes:

- *l'existence d'une difficulté ;*
- *la définition de la difficulté ;*
- *l'existence d'une explication suggérée ou d'une solution possible ;*
- *l'élaboration rationnelle d'une idée ;*
- *la concordance d'une idée et la formation d'une opinion comme conclusion.*

Ainsi, après avoir situé, dans les deux premières parties de notre étude, l'approche par compétences dans les différents contextes où elle est mise en œuvre, nous avons essayé d'explicitier les concepts qui sont théoriquement en interaction, puis abordé la problématique de l'application efficiente de l'approche en mettant en exergue les hypothèses qui se sont formées au fur et à mesure et qui restent encore des suggestions. Maintenant, conformément à la logique de compréhension qui nous guide, nous allons poursuivre la réflexion sur le terrain. Selon J. Dewey « Le raisonnement apporte à la solution suggérée le même appoint que celui qu'apporte l'observation faite avec plus de minutie et étendue, à la question posée. C'est en y regardant de plus près que l'on évite de s'arrêter à la suggestion de la première forme.» (Dewey, 2004). Le cadre d'études de terrain qui vient d'être présenté à l'entame de la troisième partie de la recherche, va être l'objet d'observations et d'enquêtes dont les méthodologies de recueil, d'analyse et d'interprétation de données vont suivre.

Nous souhaiterions que notre étude dépasse les difficultés dues à la complexité et à l'interaction des facteurs qui rentrent en jeu. Nous mènerons nos investigations à l'aide des techniques reconnues mais en fonction de notre terrain, et du matériau qui s'offre à nous sans distinction. Les données pertinentes seront traitées dans l'impartialité avec la même rigueur. Les qualités de validité, de crédibilité et de fidélité seront associées à la

flexibilité avec laquelle les études seront proposées et de façon globale. Malgré notre ouverture au social, l'analyse des représentations et l'expérience quotidienne des personnes rapprochées se fera sans discrimination de points de vue. Les méthodes que nous avons choisies sont appropriées pour la recherche de proximité.

## ***2.2- La méthodologie de recueil de données***

### ***2.2.1 L'apport du réseau relationnel***

Il nous paraît important de noter l'apport indispensable de personnes qui nous ont aidé à avoir les coudées franches pour obtenir les engagements collaboratifs des uns et des autres pour bénéficier de bons cadres de travail qui ont favorisé notre recherche. Nous avons déjà fait un bref séjour dans la ville de Tours en 2012 dans le cadre du partenariat entre le Lycée Jean-Monnet de Joué-Lès-Tours et le Lycée de Bandiagara où nous exerçons. Depuis lors nous avons entretenu de bons rapports avec plusieurs professeurs et le Proviseur de cet établissement. Ce premier cercle de connaissances a permis de créer d'autres relations. Le cercle s'est élargi en un réseau avec les professeurs, les personnels administratifs et les étudiants de l'Université François Rabelais qui nous ont accueilli à bras ouverts. De plus, l'université, dotée de bibliothèques et d'un important dispositif des nouvelles technologies de l'information et de la communication, nous a permis d'obtenir directement ou indirectement tous savoirs et connaissances dont nous avons eu besoins pour nous orienter et mener à bien notre projet.

Par ailleurs, sur les autres terrains, nous avons fait une collecte d'informations et de points de vue auprès des collègues enseignants, mais aussi des personnels d'éducation et d'orientation, des personnels sociaux, des responsables administratifs, des personnels de direction et d'inspection sans oublier les parents d'élèves et toutes les personnes susceptibles d'apporter une contribution à l'éclairage de nos questions. Cependant, la gestion efficiente de tout cet ensemble a été difficile pour nous eu égard au temps limité de cette formation. Cependant pour en tirer le meilleur profit, malgré notre position difficile, pour répondre aux objectifs fixés par la recherche, nous avons fait une observation participante en tenant un carnet de bord.

### 2.2.2 L'observation participante

La mise en articulation du stage, du projet personnel et du projet professionnel est une pratique de la réflexivité. Le stage offre l'occasion d'être présent sur le terrain professionnel, en contact avec les acteurs en situation de travail. L'observation participante a produit les données de notre récit d'expériences de l'approche par compétences en France (fin de la première partie du mémoire). La méthode s'appuie sur des observations des pratiques et des comportements, mais ne se limite pas à une présence passive. Pour Pierre Vermersch :

*Une activité matérielle ou mentale se traduit par des observables comportementaux [...] Une des caractéristiques de ces observables c'est qu'ils sont transitoires, pour les observer il faut être présent. Par ailleurs, ils ne sont jamais donnés : c'est-à-dire que pour être remarqués, retenus, il faut les attendre, être en projet de les observer parce qu'ils ont du sens. C'est une des règles de l'observation : n'est perçu que ce pour quoi nous avons déjà une 'théorie' ou, plus modestement, ce qui fait sens pour nous. (Vermersch, P., 1994-2011, p. 20).*

Pour ce faire, il faut garder une trace de tout ce qui a été vécu. Concrètement, nous avons tenu un journal d'expérience, un carnet de bord. Nous avons pris des notes et aussi récupéré des documents de différentes sources. Ce journal nous a permis de travailler en plusieurs phases :

-premièrement, sous forme de brouillon où nous avons noté les faits, les contextes, les actes et les idées ;

-deuxièmement, sous forme d'un journal élaboré où nous avons développé des idées.

La troisième phase devait nous permettre d'en faire un journal commenté où nous aurions enrichi les idées dans une réflexion plus poussée. Malheureusement, le temps nous a manqué de revoir sérieusement tout ce que nous avons retenu à chaud et amélioré.

Nous nous sommes donc attaché aux cahiers et avons écrit systématiquement les faits, leur déroulement ainsi que les réflexions. Ensuite, nous avons procédé à un retour réflexif sur nos observations. « Les comportements humains ne sauraient donc se

réduire à leurs apparences observables. Comme tout objet ou phénomène réel, ils doivent être construits par la pensée de l'observateur pour être compris. » (Malglaive, 1990, p. 121). La collecte des informations se fait dans l'optique de nous donner les moyens de soumettre davantage nos hypothèses à la confrontation des savoirs et savoir-faire sur le terrain. Des idées nous sont revenues souvent sur ce qui a été écrit améliorant l'élaboration de la production.

Donc, la manière dont nous avons appréhendé les réalités de la pratique professionnelle enseignante dans les établissements où nous avons fait nos stages a été définie. Au cours du traitement des données, nous tenons compte des observations participantes en stage dont nous avons fait le compte-rendu. Cependant nous ne pourrions aboutir à une conclusion hâtive à ce stade, nous allons procéder à d'autres investigations pour obtenir des données complémentaires dont l'analyse, associée à celle des observations, permettra d'atteindre nos objectifs : les entretiens.

### **2.2.3 L'entretien**

Selon Catherine Guillaumin citant Pinto Grawitz dans le document intitulé *L'approche qualitative : une autre manière de produire et d'exploiter des données*, l'entretien est un

- *procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé.* »  
(Pinto Grawitz, 1971, p. 604)
- *(il) révèle la logique et le déroulement d'une action*
- *moyen privilégié d'accès à certaines informations sur les gens, leurs modes de vie, leurs motivations, leurs représentations du monde,...*

Théoriquement, il existe plusieurs sortes d'entretien qui se distinguent selon la directivité, les questions de recherche, le degré de profondeur des idées à recueillir, le public interviewé, etc. Au cours de la vie nous avons été confronté à la question des compétences, puis elle s'est posée à nous dans l'exercice de notre métier d'enseignant au Mali, aujourd'hui avec l'expérience acquise et les connaissances que nous avons acquises dans la formation SIFA, elle se révèle en termes de quête d'une meilleure compréhension pour enseigner de manière efficiente. Les solutions ou idées qui nous apparaissent comme des solutions pour la faire comprendre aux autres ou de la pratiquer dans un esprit nouveau, ont besoin d'être confirmées ou infirmées. Donc notre

volonté est de faire une enquête qui va être conduite de manière à amener les interviewés à réfléchir sur des aspects plus ou moins précis concernant l'approche par compétences.

En cela nous avons trouvé un écho dans cette définition, somme toute générale, chez Dewey: « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. » (Dewey, 1993, p. 105). Ainsi la qualité du résultat de la recherche dépend de la rigueur et du sérieux dans le travail. La méthode de recueil de données sera donc l'enquête qualitative. Dans tous les cas, une enquête n'a sa raison d'être que lorsqu'elle permet de donner les moyens de comprendre et de proposer une solution adéquate au problème posé.

#### 2.2.3.1 Le public

Nous avons décidé de recueillir des informations à l'aide de l'enquête pour compléter et consolider le matériau qui est déjà à notre disposition et qui a été construit au fil du temps par la formation et par l'observation sur le terrain. Selon Savarese, « L'entretien est une technique de collecte d'informations orales, un événement de parole qui se produit dans une situation d'interlocution sociale entre un enquêteur et un enquêté (sauf dans le cas de l'entretien collectif) » (Savarese, 2006, p. 12). Le recueil de données dont nous avons besoin concerne les témoignages, les avis, les points de vue de personnes ressources, expérimentées, des professionnels qui par la pratique, la maturité et la qualité de la formation sont susceptibles de lever le voile sur les zones d'ombre de l'approche par compétence et proposer des clés pour la comprendre. Pour cela, nous n'avons pas voulu faire un entretien collectif qui n'offrirait pas, pour nous, une situation propice à un examen qualitatif des questions. Ainsi, l'entretien individuel se prêtait mieux à cet exercice, vu l'hétérogénéité du public à interviewer, de par les niveaux d'enseignement, les caractères des établissements ainsi que les disciplines enseignées par les intéressés.

L'approche par compétences est mise en œuvre ou en voie de l'être dans tous les niveaux d'enseignement, mais nous avons ciblé l'enseignement secondaire comme objectifs principal de notre recherche car elle est le niveau d'enseignement où

l'approche a été instituée au Mali. Le cadre de formation du SIFA ne permet pas non plus d'aborder profondément le sujet sur l'ensemble du système éducatif. Néanmoins nous avons souhaité obtenir un stage au collège pour remonter ensuite au lycée et au supérieur. C'est ainsi que nous nous sommes limité à trois entretiens : un professeur de mathématiques et sciences physiques en lycée professionnel, un professeur qui enseigne l'histoire-géographie dans un lycée d'enseignement général et technologique et le français FLE dans un I.U.T, et enfin un formateur à l'ESPE.

Le choix de ces professionnels de l'éducation et de la formation s'explique par d'autres raisons. En effet, au départ, nous comptions élargir le champ d'investigation de l'entretien à d'autres enseignants, notamment à ceux du collège, à des professeurs enseignant d'autres disciplines en lycée comme en éducation physique et sportive. Nous avons voulu aussi interviewer des professionnels des métiers du lycée professionnel. Nous les avons rencontrés et avons même travaillé avec eux dans le cadre des observations participantes. Malheureusement, ils n'ont pas tous répondu à notre sollicitation.

Quatre personnes au total ont répondu favorablement à notre demande : deux professeurs du lycée professionnel, un professeur du lycée d'enseignement général et la formatrice de l'ESPE. Nous leur avons signifié notre demande de façon verbale d'abord, puis par le biais des mails et par téléphone. La formatrice de l'ESPE a été la plus prompte à nous accorder l'interview. Pour les deux professeurs du lycée professionnel, nous avons adressé une demande à la direction de l'établissement. Nous avons attendu longtemps avant de recevoir leur réponse. Cependant pour les demandes adressées au lycée professionnel, elles ont été faites après nos périodes de stage dans cet établissement. Pour ce qui du lycée général, l'enquête s'est déroulée pendant les vacances, l'interviewée ayant été occupée par les examens de fin d'année.

Ainsi, nous avons enregistré quatre entretiens, mais avons été obligé par une contrainte de temps, de réduire à trois le nombre des entretiens traités. Cependant, il faut noter que la mixité du genre n'a pas pu être respectée : nos trois entretiens retenus sont ceux de dames. Le seul genre masculin parmi les quatre, est la deuxième personne interviewée du lycée professionnel. Il enseigne le français tandis que sa collègue enseigne les mathématiques. Ainsi nous avons privilégié la mixité des disciplines, en retenant cette dernière avec les deux autres interviewées des autres établissements qui enseignent les lettres et l'histoire-géographie. De la sorte nous avons des points de vue différents :

celui d'un professeur de lycée d'enseignement général et technologique, celui d'un professeur de lycée professionnel et celui d'un formateur d'enseignants.

Donc finalement, nous avons été contraint de nous limiter à trois entretiens. Nous regrettons de n'avoir pas eu assez tôt l'opportunité de réaliser cette tâche comme nous l'aurions souhaité. Cependant, la citation suivante n'est pas dénuée de sens : « La force heuristique des entretiens ...ne dépend pas de leur nombre » (Savarese, 2006, p. 32).

### 2.2.3.2 L'entretien semi directif

La méthode de recueil des informations que nous avons choisie d'utiliser pour notre enquête est l'entretien semi directif. Selon Gilbert et Jumel cités par Catherine Guillaumin dans son cours intitulé *Problématisation et méthodologie de la recherche* du 27/01/2014 : « Comme son nom l'indique, l'entretien semi directif introduit un niveau intermédiaire entre l'attitude non directive qui donne priorité à la liberté, l'autonomie, l'expression de l'interlocuteur et l'attitude directive qui vise à obtenir des réponses à une série de questions dont l'ordre et la formulation sont conçus par anticipation » (Gilbert et Jumel, 1997, p. 102). Nous sommes motivé en cela du fait de notre désir d'entendre le professionnel s'exprimer un peu plus librement sur un sujet dont les concepts ne sont pas assez clairs, mais tout en gardant une directivité minimale qui oriente non pas la réponse mais la question vers les problématiques souhaitées. L'interviewé a la liberté de dévoiler en profondeur ses idées et expliciter les aspects qui lui semblent intéressants.

Selon Bardin, s'agissant des entretiens semi directifs, « [...] quel que soit le cas ils seront enregistrés et transcrits intégralement (y compris hésitations, rires, silences ainsi que relances de l'intervieweur). » (Bardin, 2013, p. 93). Aussi, un guide d'entretien établi au préalable en fonction de nos thèmes et hypothèses nous sert pour la conduite. Lorsque nous estimons qu'il est utile d'apporter plus de d'éclairage sur des points précis, nous cherchons les moyens de relancer sans perturber la logique du dialogue. Ce choix de l'entretien semi directif nous a conduit à porter l'attention sur les personnes avec qui nous nous sommes entretenus, sur les postures à adopter, ainsi que sur les moments et les lieux où les interviews se sont déroulées.

### 2.2.3.3 Posture et contractualisation

Nous avons choisi d'interviewer individuellement par entretien semi directif des personnes qui n'ont pas les mêmes caractéristiques personnelles, qui n'enseignent pas dans le même établissement ni n'habitent au même endroit. Nous avons misé sur la confiance et l'empathie, qui sont favorables en général, à de bonnes relations interpersonnelles. L'entretien étant un acte de parole reposant sur la maîtrise de techniques d'écoute, de relance et gestion des moments de silence, l'empathie est une attitude de compréhension qui peut susciter une bonne disposition chez l'autre à s'exprimer librement.

Nous avons expliqué à chacune des personnes les règles du jeu lors de nos rencontres au cours des séances d'observation mais aussi par mail en mentionnant notre grille d'entretien. Nous les avons informés que les entretiens seraient enregistrés à l'aide d'un dictaphone, mais que les données seraient traitées de façon anonyme. Savarese a affirmé : « Comme le soulignent S. Beaud et F. Weber, la crainte d'être enregistré n'est pas toujours insurmontable, et de ce point de vue la garantie de l'anonymat est essentielle : c'est en insistant sur ce point et en respectant effectivement l'anonymat des personnes interrogées que bon nombre de méfiances et de résistances peuvent être contournées. »

Les lieux et les moments ont été librement choisis par les personnes intéressées par nos enquêtes. Elles ont toutes choisi leur établissement d'enseignement comme lieu de l'entretien. Elles également décidé du choix des salles précises où elles ont estimé que nous serions dans la sérénité.

#### 2.2.3.4 Le guide d'entretien

Le rôle du guide d'entretien est défini par Savarese : « Lorsque la recherche obéit à une *stratégie hypothético déductive*, le *guide d'entretien* traduit le travail de problématisation réalisé avant l'enquête. À l'image d'un questionnaire, mais sous une forme différente, il correspond alors à un outil de médiation entre le travail théorique et sa mise à l'épreuve empirique. » (Savarese, 2006, p. 14). Le nôtre retrace la trame de la problématique qui sous-tend notre recherche et donne une forme aux questions essentielles qui portent à réfléchir sur les vécus et savoirs. Toutefois, il est à noter que notre grille ne s'est stabilisée qu'après plusieurs reformulations du thème de notre recherche, les problématiques ayant évolué au fil des conceptions et questionnements



selon les ajustements par rapport au niveau d'enseignement et aux usages de l'approche par compétences.

Notre première grille d'entretien a été élaborée en fonction de la problématique des avantages et inconvénients de l'approche par compétence et surtout à partir du socle commun de connaissances et de compétences en vigueur au collège. Ce qui nous conduit à faire deux entretiens exploratoires.

#### 2.2.3.5 L'entretien exploratoire

Le mercredi 03/12/2013, nous avons réalisé deux entretiens exploratoires qui ont été des essais d'expérimentation de notre grille. Cette grille partant de l'hypothèse que l'approche par compétences n'était pas bien comprise des acteurs, conduisait à la question de la définition de l'approche par compétences. Partant d'une autre hypothèse à savoir que les enseignants devaient être conscients de leur rôle dans son application, nous avons établi une grille qui conduisait à la question sur les avantages et inconvénients de l'approche par compétences. Elle permettait d'introduire une série de questions sur la mise en œuvre et l'évaluation de l'approche par compétences au collège et sur les formations spécifiques reçues par eux dans ce cadre. L'hypothèse avancée ici était que leurs bonnes pratiques pouvaient inspirer les enseignants du Mali.

L'importance de l'entretien exploratoire a été soulignée par Catherine Guillaumin en rappelant cette citation : « Les entretiens exploratoires ont pour fonction de mettre en lumière les aspects du phénomène étudié auxquels le chercheur n'aurait pas pensé spontanément lui-même et à compléter ainsi les pistes de travail que ses lectures auront mises en évidence » (Quivy et Canpenhoudt, 1998, p. 60). Les deux professeurs, l'une de français et l'autre d'histoire-géographie, avaient toutes les deux plus de vingt ans de carrière. Nous avons pu en tirer profit pour enrichir notre réflexion en vue de la reconstruction et l'élaboration définitive de la grille. Les enregistrements n'ont pas été transcrits et ont été malheureusement supprimés par inadvertance. Nous avons eu un moment l'idée de retenir l'un des deux entretiens pour l'analyse et l'interprétation car les contenus nous avaient semblés intéressants.

#### 2.2.3.6 Construction définitive de la grille d'entretien

À partir de ces entretiens exploratoires nous avons pu fixer les thèmes majeurs et la ligne directrice nos entretiens. Les questions se sont stabilisées en fonction des hypothèses qui ont été émises, nous avons pu prévoir le même questionnaire pour tous les entretiens afin d'harmoniser les idées autour des mêmes thèmes, mais l'interviewé a le choix des réponses aux différentes questions.

Notre grille d'entretien s'est articulée autour de sept thèmes que nos hypothèses questionnent. Ce sont :

- Les pratiques de l'approche par compétences. Ce thème correspond à notre espoir de découvrir les pratiques de l'approche par compétences en général. Cet espoir est fondé sur l'hypothèse que **l'approche par compétences est bien appliquée en France.**

- La place qu'occupent les compétences transversales dans les pratiques enseignantes. Ce thème permet de se pencher sur l'hypothèse que **les compétences transversales occupent une place importante dans les pratiques enseignantes**

- La notion de compétence. Le développement de ce thème permet de mieux cerner le concept de compétence qui est loin de faire le consensus quant à sa définition. Elle correspond à l'hypothèse que **la notion ou le concept de compétence est mal définie.**

- L'expérience du travail avec un ou des collègues d'autres disciplines. Le thème de l'expérience du travail interdisciplinaire permet d'éclairer l'hypothèse que **les enseignants ont l'expérience de la pratique interdisciplinaire en France.** Il permet de faire connaître quelques exemples de cette pratique exécutés et racontés par des acteurs sur le terrain.

- Le caractère favorable aux pratiques pédagogiques interdisciplinaires des compétences transversales. L'analyse de cette question permet de vérifier notre hypothèse que **les compétences transversales favorisent les pratiques interdisciplinaires.**

- les avantages et intérêts du travail en interdisciplinarité et les difficultés rencontrées. Notre hypothèse est qu'**il y a des avantages et des intérêts au travail interdisciplinaire malgré les difficultés que l'on peut rencontrer.** Les réponses aux questions relatives à ce sujet mettent la lumière sur un sujet d'une grande importance et d'un engagement sérieux des responsables de l'éducation. Comment les enseignants eux-mêmes voient-ils les avantages de l'approche par compétences, mais quelles difficultés rencontrent-ils ?

- les opinions sur le système éducatif français. Ce thème sur le système éducatif français est soumis à l'interviewé dans sa globalité pour l'amener à porter librement un regard

critique sur les aspects qui lui semblent significatifs. L'hypothèse est que **les enseignants ont des opinions différentes sur le système éducatif français**. Ces opinions sont à connaître car elles peuvent aider à trouver des points de vue originaux. Nous avons donc élaboré, dans la perspective de recueillir des contenus dont l'analyse méthodique dévoilera la qualité, un questionnaire autour de ces thèmes. Ce questionnaire est construit dans un ordre qui facilite une progression logique. Les questions vont des hypothèses sur les pratiques de l'approche par compétences d'une manière générale puis de façon spécifique aux compétences transversales, avant de toucher à la notion plus théorique de la compétence. L'hypothèse concernant les avantages des compétences transversales n'est évoquée qu'après l'examen de celles qui concernent leurs expériences de l'interdisciplinarité. Ainsi, nous avons conçu la grille suivante suite avec les questions et les hypothèses correspondantes.

Grille d'entretien	
N°	Questions et hypothèses
01	De manière générale, quelles sont vos pratiques de l'approche par compétences ? Pourriez-vous me décrire une de ces pratiques ? <b>Hypothèse : L'approche par compétences est bien appliquée en France</b>
02	Quelle place occupent les compétences transversales dans vos pratiques enseignantes ? Pouvez-vous me donner un exemple de cette pratique ? <b>Hypothèse : Les compétences transversales occupent une place importante dans les pratiques enseignantes</b>
03	À partir de votre expérience pourriez-vous définir la notion de compétence ? <b>Hypothèse : La notion ou le concept de compétence est mal définie.</b>
04	Pouvez-vous nous parler de votre expérience du travail avec un ou des collègues d'autres disciplines en vous appuyant sur un exemple ? <b>Hypothèse : Les enseignants ont l'expérience de la pratique interdisciplinaire en France.</b>
05	Les compétences transversales favorisent-elles les pratiques pédagogiques interdisciplinaires ? <b>Hypothèse : Les compétences transversales favorisent les pratiques interdisciplinaires.</b>
06	Qu'avez-vous trouvé comme avantage et comme intérêt à ce travail en interdisciplinarité ? Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? <b>Hypothèse : Il y a des avantages et des intérêts au travail interdisciplinaire malgré les difficultés que l'on peut rencontrer.</b>
07	Que pensez-vous du système éducatif français ? <b>Hypothèse : Les enseignants ont des opinions différentes sur le système éducatif français.</b>

Nous notons que seul le premier entretien réalisé, c'est-à-dire celui de l'ESPE n'a pas suivi cet ordre du questionnaire. La question sur la définition de la compétence a occupé la première position dans ce cas. Nous avons trouvé par la suite, qu'il n'était pas très pertinent de commencer par demander une définition. Nous avons préféré commencer par l'agir professionnel, c'est-à-dire ce que l'on fait dans son exercice professionnel de la compétence. Ainsi nous avons modifié l'ordre pour commencer plutôt par la question demandant à l'interviewé de développer un exemple particulier récent.

La grille d'analyse ainsi faite, nous présenterons la méthodologie de traitement des données avant d'en arriver à la conduite de la collecte puis à leur analyse et interprétation.

### ***2.3- Méthodologie d'analyse et d'interprétation de données***

L'analyse de contenu est l'explicitation des intérêts de contenus ou objets de discours des personnes interviewées. Selon Laurin B. : « *En tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité. Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel d'inédit (du non dit).* » (Bardin, 2013, p. 13). Plusieurs étapes sont à suivre avant, pendant et après l'analyse des données dont la transcription, l'élaboration d'une grille et l'interprétation.

#### ***2.3.1 La transcription***

La transcription de nos entretiens s'est faite à partir de données enregistrées sur un dictaphone. Ces données numériques ont été ensuite enregistrées sur l'ordinateur. Ces à partir de ces deux supports que nous avons effectué la transcription. Pour permettre le repérage du corpus, nous avons attribué à chaque entretien l'initiale du prénom fictif de l'interviewé et un numéro à chaque ligne. Les interactions sont identifiées par les initiales des prénoms suivies des numéros indiquant la succession. Les répliques des interviewés sont identifiées par l'initiale du prénom en majuscule et en caractère simple, alors que les questions et les relances de l'interviewer sont identifiées par l'initiale en minuscule et en caractère gras. Par exemple, l'extrait suivant ainsi mentionné « *Alors, je*

vais définir ce qu'est la notion de compétence pour moi !» [A 1, (l 2)], signifie que nous citons la première interaction d'Ange à la ligne deux.

La convention de transcription repose sur des points de suspension simples ou entre crochets et des notifications entre parenthèses :

- ... : pour les moments brefs de silence
- (**Silence**) : pour les longues périodes de silence
- [...] : pour les expressions que nous avons supprimées
- (**rire**) : lorsque des événements ont provoqué le rire
- (**Inaudible**) : pour les paroles d'une mauvaise qualité sonore
- (**Hésitation**) : lorsque l'interviewé laisse apparaître des hésitations.

### 2.3.2 La grille d'analyse

La grille d'analyse est un outil important qui contient les différentes catégories ou unités d'analyse sur lesquelles les réflexions vont être menées. Nous l'avons élaborée à partir du codage déterminant les indices et les signes, les différentes unités de sens qu'ils composent ainsi que les thèmes et les sous-thèmes que ces dernières contiennent. Au terme de cette opération de catégorisation nous avons élaboré une grille de catégories des rubriques rassemblant des éléments portant des caractères communs. Les données du corpus seront classées sous des titres génériques. Nous avons établi le tableau d'une grille contenant sept colonnes qui se présente comme suit :

		Catégorisations successives				
N° de ligne	Entretien de (nom de l'interviewée) Interactions	Unités de sens	Identification de l'unité	Sous-thèmes	Thème (séquences)	iers commentaires et interprétations

La première colonne présente les numéros de lignes, la deuxième contient l'intégralité du contenu de l'entretien. La troisième colonne est celle des unités de sens. Notons que nous désignons comme unité de sens toute séquence constituée d'une phrase ou une proposition, d'un groupe de phrases ou propositions, d'une expression ou groupe d'expressions renvoyant au thème général de l'éducation et de la formation. La quatrième colonne présente l'identification de l'unité sous forme nominative. La cinquième désigne les sous-thèmes contenus dans la séquence dont le thème principal est désigné dans la colonne six. Une dernière colonne est réservée aux commentaires et

interprétations. Nos analyses porteront sur des critères sémantiques mais aussi sur l'énonciation et la forme afin de garantir sa crédibilité. Laurent B. a montré un intérêt dans ce sens : « L'analyse de contenu peut être une analyse des "signifiés" (analyse thématique) mais elle peut être aussi une analyse des "signifiants" (analyse lexicale, analyse des procédés).» (Bardin. 2013, p. 39).

### ***2.3.3 L'inférence***

Les analyses seront étayées par des citations se référant aux contenus et feront en même temps l'objet d'une étude approfondie suivie d'interprétations. Ainsi, par des inférences raisonnées « ou déductions logique » (p. 44), les idées ou thèmes qui sont émis par les professionnels seront présentés à la lumière des pratiques et connaissances qui ont guidé et continuent à porter le développement des compétences aussi bien dans la formation professionnelle, initiale ou continue, que dans l'éducation. Selon l'auteur : « Le but de l'analyse de contenu est l'*inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non)* ». (p. 43) Les analyses et interprétations se feront individuellement, de façon progressive et seront suivis par une synthèse faisant ressortir les idées forces que nous avons pu retenir de chaque analyse, et qui reflètent les points de vue convergents avec les théories mais aussi pertinents et susceptibles d'apporter des éléments rénovateurs.

Donc, les méthodologies de recueils, d'analyse et d'interprétation de données ont été définies conformément aux exigences de rigueur que recommande la recherche qualitative que nous comptons mener. Nous exposerons par la suite le compte-rendu des observations puis procéderons à l'analyse et l'interprétation des données.

## **Chapitre 2 : Analyse des données de terrain.**

### **1- Analyse et interprétation et synthèse des entretiens**

Les entretiens qui nous concernent sont des communications orales que nous avons enregistrées à l'aide d'un dictaphone puis transcrites. Du code oral nous sommes passés au code écrit en essayant d'être fidèle afin d'en tirer le meilleur profit. Nous avons déjà présenté les établissements au sein desquels les trois interviews se sont déroulées (le quatrième ne fera pas l'objet d'études pour des raisons de temps que j'ai déjà évoquées). Nous rappellerons brièvement le contexte général dans lequel les entretiens ont été effectués puis suivra la présentation des interviewées.

#### ***1.1 Le contexte***

Dans les établissements où nous avons fait nos stages, notre arrivée en tant qu'étudiant stagiaire de l'Université François Rabelais de Tours en formation en Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes avec comme sujet de stage l'approche par compétences a émerveillé beaucoup de professeurs. Les proviseurs et leurs adjoints des deux lycées ainsi que le principal et son adjoint du collège ont été intéressés à plus d'un titre, notamment ceux du lycée professionnel. D'abord la question de l'approche par compétences est d'actualité et sa mise en œuvre préoccupe aussi bien les enseignants que les responsables administratifs et politiques. Ensuite, et cela de façon stratégique, les premiers responsables de l'enseignement dans les établissements trouvaient en ma présence dans leurs établissements un facteur de regain d'intérêt pour raviver la démarche par compétences et un motif inavoué de faire implicitement une petite pression sur les enseignants.

Du côté des enseignants eux-mêmes, le sentiment du devoir et de la responsabilité a amené les collègues à se mettre à hauteur de souhait dans des postures professionnelles. Beaucoup n'étaient pas prêts à se soumettre à une séance qui serait plutôt pour eux une épreuve où ils dévoileraient leur ignorance sur le sujet complexe des compétences.

## 1.2 Tableau comparatif de descriptifs

Interviewées	Etablissements	Disciplines et formation	Expérience	sexe
Ange	ESPE et Université	Professeur Agrégée (PRAG) de Lettres classiques en langue et littérature Formatrice	A déjà enseigné au lycée	féminin
Béatrice	Lycée professionnel	Professeur de Mathématiques et Sciences physiques	expérience	féminin
Cadi	Lycée d'Enseignement Général et Technologique et IUT	Professeur Histoire-géographie et français	15 ans	féminin

Les enquêtes ont été menées auprès d'un public constitué de personnes de sexe féminin. Outre ce point de caractère commun, ces personnes exercent toutes dans le secteur de l'éducation et de la formation.

Les interviewées enseignent des disciplines différentes et deux enseignent au moins deux disciplines du même domaine, soit le domaine sciences pures ou des sciences humaines. Deux enseignent dans le domaine des sciences humaines (lettres, histoire-géographie, français).

Nous pouvons déduire de ces situations que la chance de découvrir des pratiques interdisciplinaires est grande et que les perceptions sont plutôt d'une tendance à l'ouverture qu'à la fermeture sur une discipline.

Dans chaque analyse de contenu d'entretien, nous présenterons l'interviewé, le cadre et l'atmosphère qui a régné au cours de l'interview avant de poursuivre par l'analyse proprement dite, l'interprétation et la synthèse.



### ***1.3 Analyse et interprétation de l'entretien d'Ange***

Ange est professeure agrégée de lettres classiques en langue et littérature, elle enseigne à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE) et à l'Université. L'entretien s'est déroulé dans son bureau où elle nous a cordialement reçu le lundi 19 juin 2014 à 14 h. L'atmosphère était détendue et elle s'est prêtée avec intérêt et empathie à toutes nos questions durant 42 min 53 s et 21 interactions dialogiques.

Dès l'entame de la réponse à la première question portant sur la définition de la compétence, Ange, en précisant « *Alors, je vais définir ce qu'est la notion de compétence pour moi !* » [A 1, (l 2)] et en insistant par la répétition de l'expression « *pour moi* », personnalise la définition par rapport à une notion dont elle semble connaître la complexité et les relatives divergences quant à la définition. Ainsi, elle part « *du point de vue de l'enseignant* » [A 1, (l 4)] (sa profession) pour évoquer la spécialité « *mon domaine* » [A 1, (l 6)] afin de contextualiser la compétence en plaçant précisément le concept dans le cadre de l'enseignement du français et de la littérature. Ce qui fait ressortir une première difficulté de généralisation de la définition du concept de compétence. Cela fait penser à l'association intime que les chercheurs font du concept de compétence à une situation donnée. Ainsi les compétences se définissent en fonction du contexte ou la profession dans laquelle elle est mise en œuvre.

Pour essayer de démêler ce qui apparaît complexe, elle choisit de se placer d'un point de vue et identifie celui qu'elle occupe en tant que professionnelle de l'enseignement. Pour ce faire, elle a émis un préalable : « *je dissocierais compétence et savoir* » [A 1, (l 3- 4)]. Ainsi, à travers la division, elle a mis en place le schéma des contenus de la notion de compétence. Cela permet de déterminer l'articulation (« *à la fois* » [A 1, (l 3)]) entre les connaissances et les compétences correspondantes dans la profession. Elle entend, par la distinction entre ces deux entités, apporter de façon pragmatique la compréhension nécessaire sur ce en quoi consistent les qualités et les ressources de l'enseignant ou de futur enseignant, et précisément dans le domaine qui est le sien, à savoir le domaine de la littérature. Elle l'exprime en ces termes :

*pour moi l'enseignant doit bien sûr ...euh... maîtriser un certain nombre de savoirs, notamment pour ce qui concerne mon domaine, des savoirs sur la langue, sur son fonctionnement, sur les manières qu'on a de de la décrire,*

*mais ...euh... ou des savoirs en littérature, en matière de connaissance des genres littéraires, ou autres. [A 1 (l 4-8)]*

L'on peut considérer le savoir comme l'ensemble des connaissances ou aptitudes acquises ici au cours des études ou par expérience de l'enseignant. Nous constatons que les savoirs dont il est fait mention sont des savoirs d'ordre disciplinaire qui constituent des ressources pour l'enseignant de français. Cependant ces savoirs doivent être maîtrisés.

Il est noté que l'enseignant doit « *maîtriser un certain nombre de savoirs* ». Le verbe « *maîtriser* » signifie selon le dictionnaire Larousse en ligne « pouvoir user à son gré d'un savoir, d'une technique, d'une force ». Maîtriser des savoirs signifie pouvoir user de ces savoirs à son gré. La maîtrise des savoirs est l'appropriation des connaissances ou techniques. Avec la maîtrise, il ne s'agit plus de savoirs bruts, mais de savoirs et du pouvoir d'en user à son gré. Nous pouvons donc expliciter la distinction entre savoir et connaissance dans un paradigme constructiviste comme nous l'avions évoqué (Cf. Chap. 1, IIe partie : *Les ressources mobilisées dans la compétence*) à la suite de Philippe Jonnaert : ces savoirs codifiés dans les programmes doivent devenir des connaissances faisant partie du patrimoine cognitif des enseignants ou futurs enseignants. Après s'être saisi de la notion de savoir, Ange en vient à celle de compétence.

Au départ il y a les savoirs, mais il ne faut pas que des savoirs au futur enseignant : « *Eh donc, des savoirs, mais aussi mettre en œuvre des compétences, c'est-à-dire, euh ben la capacité...la compétence à euh... partir d'un texte, à questionner un texte, par exemple, compétences d'écriture aussi, compétence de synthèse.*»[A 1(l 9-11)]. La compétence est liée à la capacité. Celle-ci semble se substituer à la compétence. En effet, les contours des deux concepts ne sont pas bien tracés, mais l'on peut admettre qu'une compétence est constituée d'au moins une capacité. Ce qu'il est important de remarquer, c'est la mise en œuvre des capacités ou des compétences. L'utilisation de l'expression « mettre en œuvre » est significative. Cette expression renvoie à la notion d'activité, à un processus faisant appel à un ensemble d'éléments. La compétence est synonyme ici de capacité et elle est liée à une activité. Ce qui explique le recours à son propre champ professionnel pour énoncer des compétences spécifiques à ce champ. Cela semble plus facile à saisir.

Les compétences sont de plusieurs sortes. Nous distinguons les compétences que nous qualifions de compétences individuelles « *la compétence à euh...partir d'un texte, à questionner un texte, par exemple, compétence d'écriture aussi, compétence de synthèse.* » [A 1(l 10-11)]. La répétition de l'expression « *sa propre* » dans « *sa propre construction* » et « *sa propre amélioration* » ainsi que l'expression « *la prise de recul pour soi* » [A 1(l 20)] nous permet d'inférer cela. Elle insiste sur l'importance attachée aux acquis du futur enseignant en tant que personne devant avoir une base solide. Et la mise entre parenthèses de « *propre amélioration* » indique un processus d'acquisition indispensable centré sur l'étudiant lui-même dont l'intérêt est sollicité dans la construction progressive de ses compétences. L'expression « *recul pour soi* » permet de penser aux attitudes comportementales en lien avec les compétences.

Ce sont des compétences spécifiques professionnelles d'un enjeu important et dont l'acquisition est mise à l'épreuve au cours de la formation. Nous pouvons dire qu'elles sont déterminantes dans la réussite du futur enseignant. Les Compétence de rédaction, d'argumentation et de synthèse sont indispensables même pour faire un rapport de stage. Elles participent à l'autoformation de l'étudiant. Le stage est une période charnière, un espace-temps d'acquisition de compétences. Cela fait penser à la réflexivité développée par Gaston Pineau, c'est par la pratique réflexive que se forge l'expérience et la mise en mots est un retour formateur par la production de savoir. Les représentations peuvent bouger. Certaines de ces compétences sont liées à l'exercice du rôle d'étudiant et sont évaluées à travers l'exécution des tâches et les résultats produits. D'autres compétences sont énoncées. Selon Ange, « *il y a tout un autre volet de compétences, eh! C'est pour ça que c'est assez complexe* » [A 1(l 17)] et la variété des compétences, leur nombre et l'idée de complexité rendent difficiles les questions liées à la compétence et sont mis en valeur par l'exclamation et l'adverbe d'intensité « *tout* ». Donc, en plus des compétences individuelles et de rôle, il y a des :

*compétences de euh plutôt de euh...de mise en œuvre, c'est- à- dire des compétences qui relèvent de la didactique [...] les compétences à développer pour permettre à un enfant lui-même d'entrer dans la littérature, de comprendre comment fonctionne la langue et tout ça, voilà [A 1(l 18-21)]*

Il s'agit de compétences d'un autre ordre qui vise l'enseignement, c'est-à-dire des compétences qui sont déployées par l'enseignant dans sa pratique enseignante. La *compétence de mise en œuvre* renvoie à une action composée, un processus qui nécessite la mise en mouvement d'un ensemble. Cette mise en œuvre signifie pratiquer, réaliser ce que l'on a appris. La didactique est la théorie et les démarches visant l'enseignement. C'est la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et la connaissance. Elle est souvent synonyme de pédagogie car la relation pédagogique repose en partie sur le triangle didactique : apprenant-connaissances-enseignant. L'enseignant s'appuie, dans la relation didactique, sur ses connaissances de la matière, sur les méthodes et techniques d'enseignement et sur la manière pour faire acquérir des savoirs à enfant. D'où l'importance de montrer clairement la différence entre les compétences individuelles de l'enseignant et les compétences d'enseignement.

Donc, entre les compétences individuelles (connaissances et attitudes) qui concernent la personnalité du futur enseignant et les compétences qui ont trait à son savoir-enseigner à l'enfant, il existe un rapport qui fait que les premières constituent en quelque sorte des ressources pour les secondes.

Pour Ange,

*« Alors euh l'approche par compétences euh... ce qu'elle représente pour moi, c'est d'abord euh une manière différente euh d'appréhender en particulier une formation d'enseignant, c'est-à-dire justement pas en termes de notions ou de savoirs, mais en termes de compétences à développer pour devenir enseignant » [A 2 (l 25-28)].*

Comme le disent les tenants de l'approche par compétences, il s'agit d'un changement. Ange annonce, de prime abord, le changement dans la manière de concevoir la formation, le changement dans la posture et l'attitude ainsi que dans la façon d'aborder la notion de l'approche par compétences dans l'enseignement. Elle accorde une importance prioritaire au changement. Mais ce changement induit particulièrement la prise en compte des compétences. Les termes notions et savoirs renvoient à la théorie, à l'abstrait, ce qui est au niveau des idées, alors que la compétence est dans l'ordre de la mise en œuvre concrète. Comme l'affirme les chercheurs et les spécialistes, et surtout Francis Minet dans son cours, il ne peut y avoir de compétence sans activité. La démarche qui détermine la nouvelle vision de l'enseignement se traduit par un

changement de posture par rapport à l'apprenant et entraîne un nouveau rapport au savoir sur lequel Philippe Perrenoud insiste beaucoup dans son livre *Construire des compétences dès l'école* que nous avons cité auparavant.

Concrètement, selon elle, le changement peut prendre la forme « très matérielle de grilles d'évaluation qui sont proposées aux formateurs...euh et dont les stagiaires ont connaissance » [A 2 (l 30-31)]. Le caractère concret est assez dévoilé par les mots et expressions « forme » « très matérielle » qui font penser à un outil pratique mis à la disposition du formateur. La prise de connaissance des critères d'évaluation par les étudiants fait partie des démarches visant à les impliquer dans l'acquisition et l'évaluation des compétences. Un exemple qu'ils pourront suivre lorsqu'ils seront en poste sur le terrain. En effet, le fait que la liste des compétences visées par l'évaluation soit connue d'avance à la fois par le formateur et les étudiants permet de créer une synergie autour des objectifs visés et de travailler mutuellement pour l'optimisation des résultats sur les éléments clés de la formation d'un enseignant.

D'après les spécialistes, les pratiques de l'approche par compétences peuvent différer selon les enseignants, les moyens, les objectifs, la situation et le contexte. Les activités peuvent être à la fois théoriques et pratiques. Les pratiques de l'approche par compétences d'Ange, selon elle, se développent essentiellement sur trois axes. Le premier axe est celui des compétences en lieu de stage où elle se charge :

*[...] d'observer les prestations des enseignants, et puis de mettre en évidence les compétences qui de mon point de vue commencent à être maîtrisées en proposant des pistes pour améliorer encore ces compétences et puis pointer les compétences qui de mon point de vue sont encore à construire. [A 3 (l 40-43)].*

Le lieu est déterminant et celui du stage semble spécifique et différencié. Ce qui fait une alternance entre le lieu de stage et le lieu de formation. La pratique de l'approche par compétences du formateur en lieu de stage se fait sur la mise en œuvre des compétences par les étudiants eux-mêmes sur le terrain. Le deuxième axe d'application de l'approche par compétences d'Ange se situe au cours des Travaux pratiques (TP) et des Travaux dirigés (TD) en lieu de formation. Ce sont des travaux intermédiaires entre

la théorie des cours magistraux et les situations professionnelles. La pratique consiste pour elle à « *faire travailler directement des compétences d'enseignant à travers les exercices que je vais leur proposer* ». La manière de faire travailler les étudiants a une importance signifiée par l'insistance sur l'adverbe « directement ». Elle met les étudiants dans des situations où ils sont des acteurs qui agissent en simulant ou expliquant de façon pratique les tâches qui sont celles de l'enseignant dans la préparation, la réalisation et l'évaluation des enseignements. Lorsqu'elle donne des consignes « *de développer, d'activer des compétences [A 3 (l 50-51)]*, notre pensée se porte sur ce qui constitue un volet important de la pratique de l'enseignant. Développer et activer sont des métaphores verbales qui présentent les compétences comme un processus qui s'incorpore et s'accroît par l'exercice et qui peut être enclenché au besoin et à volonté. Cela rappelle les théories relatives aux schèmes piagétiens qui se forment et se développent par l'*habitus* pour créer l'automatisme.

Le travail porte sur les compétences d'un professeur, par exemple, selon elle, « *Donc quand je vais leur demander à partir d'un support d'élaborer eux-mêmes une séquence* » [A 3 (l 54-55)], il s'agit d'une tâche complexe. La réflexivité, l'imagination et la connaissance des intérêts des élèves sont utiles dans la conception du cours d'un enseignant. La « réflexivité » est au cœur des pratiques professionnelles chez Gaston Pineau (2013, pp 9-24). La capacité de représentation mentale est cruciale pour prévoir les besoins et adapter les choix dans la conception d'un cours. Donc, il s'agit d'un cadre privilégié jouant le rôle de laboratoire d'expérimentation, le lieu de forger la pratique par l'entraînement à l'exécution des techniques, des méthodes reçues en théories, un espace-temps de création, de production et de présentation simulant ce qui est attendu et qui sera pratiqué en lieu professionnel.

Le troisième axe selon elle, « *c'est la compétence à s'autoévaluer ou à évaluer les autres* » [A 3 (l 67)]. L'évaluation est un volet très important dans l'éducation et la formation. Elle est un outil qui suscite des débats et a des rôles différents : l'évaluation pour la sélection et l'évaluation pour former. Ici, il s'agit bien d'une évaluation formative. Une autre question porte sur celui qui évalue et sur celui qui est évalué. Là, c'est l'étudiant qui évalue lui-même et qui évalue les autres étudiants : il porte un regard critique sur son propre travail (autocritique) et porte aussi un regard critique sur le travail de ses pairs. Cet entraînement est d'autant plus important que le système d'éducation actuel en France comme au Mali en fait un outil déterminant dans

l'évolution d'un cursus scolaire, mais dont les normes restent subjectives. Au niveau simplement pédagogique, l'équité et la confiance dans le rapport enseignant/apprenant en dépend, mais il peut représenter aussi incitation ou obstacle à l'apprentissage.

Concernant la place qu'occupent les compétences transversales dans ses pratiques professionnelles, selon elle,

*Alors, ben pour moi les compétences transversales euh...je dirais ...occupent une place pff...en tant qu'objet de réflexion spécifique... je dirais qu'elles n'occupent pas forcément une place très très importante ; en revanche, elles sont sollicitées à chaque fois. [A 6 (l 86-88)]*

Les silences observés et l'onomatopée « pff » sont les signes de la réflexion au sujet d'une question difficile portant sur un objet aux contours opaques : les compétences transversales sont quasi permanentes mais moins perceptibles. Les repérer théoriquement et en déterminer la place constitue un exercice difficile. Ici, la co-construction des compétences didactiques en langue à travers et grâce à l'oral est une pratique sur les compétences transversales. Ce qui est frappant, c'est la double puissance expressive et formative de l'oral qui porte à croire que l'oral est un facteur et un moyen de construction de compétences. L'expression « à travers l'oral, grâce à l'oral, on va pouvoir co-construire des compétences » [A 6 (l 92-93)] est assez significative. L'intérêt est d'autant plus important qu'il s'agit de co-construction, c'est-à-dire de construction en commun. En fait la co-construction est une pratique de la co-formation qui est l'une des trois sources (l'auto-formation, la co-formation et éco-formation) de l'apprentissage développées par Gaston Pineau à la suite de François Rabelais.

Les compétences transversales concernées sont entre autres: « la capacité à écouter l'élève, la capacité à relancer euh la parole » [A 6 (l 97)] « la reformulation, sur la relance, sur l'écoute, sur le fait...sur l'étayage, sur les conduites d'étayage du langage » [A 6 (l 101-102)]. Ce sont des compétences complémentaires mais toutes complexes qui conduisent l'animation et la progression d'un cours. L'implication et l'engagement des apprenants aux cours découlent de ces capacités communicationnelles de l'enseignant ou du formateur : la qualité des interactions élève-maître, maître-groupe classe, élève-groupe, et maître-connaissances-élève(s) constitue la dynamique d'un apprentissage réel. De plus ces compétences sont enseignées par des professeurs de disciplines

différentes comme ici par les professeurs de lettres, de mathématiques et physique, d'histoire et de géographie.

La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés (Garcia-Debanc, 1999). Chaque discipline travaille les mêmes compétences mais chacune dans le cadre de son domaine. Quand le formateur en langue cherche à développer chez les apprenants, par exemple, des compétences de diction, de lecture, de conversation, de débat, de discussion, etc., le scientifique travaillera sur les compétences langagières portant sur les contenus de physique ou de biologie par exemple qui doivent être expliqués, démontrés, interprétés, etc. Le scientifique est un être humain, il doit forcément passer par le langage pour se faire comprendre ou comprendre les autres et le monde. Donc, il est important de savoir que la connaissance d'une matière est différente du savoir enseigner cette matière. Des paramètres de l'ordre de l'interaction verbale y sont pour beaucoup.

Pour Ange, les compétences transversales favorisent les pratiques pédagogiques interdisciplinaires. Le rire et l'exclamation [A 6 (l III)] dévoilent l'autosatisfaction de l'interviewée quant à son désir de répondre de façon satisfaisante aux questions posées, mais aussi de se sentir capable de se soumettre à cet exercice difficile portant sur les compétences et surtout portant sur les compétences transversales. Pour elle, la prise de conscience du rôle des compétences transversales par les jeunes stagiaires « va leur permettre de comprendre qu'une compétence mise en œuvre et maîtrisée va être utilisable dans plusieurs champs disciplinaires et va même leur permettre de voir... » [A 6 (l 114-116)]. La question sur ce sujet, comme tout travail sérieux portant sur l'aspect transversal aux lignes floues, mérite une attention particulière. La mise en mots des contenus ou de l'explicitation des activités où se développent et se manifestent ces compétences est difficile. La maîtrise de la compétence est l'étape qualitative indispensable pour que le futur enseignant sache utiliser de manière optimale la compétence dans plusieurs champs disciplinaires. La capacité de mise en œuvre s'assimile et se maîtrise par la pratique et l'habitude.

Du point de vue du formateur et de l'enseignant l'activité d'écriture est une élaboration qui fait appel à plusieurs capacités concourant au processus de production chez



l'étudiant, mais aussi de conceptualisation et de compréhension des habiletés sensori-motrices de l'enfant pour l'aider à lire et à écrire, ces deux entités se présentant comme les deux faces d'une même médaille. La trace littéraire peut être fonction des genres littéraires et des techniques d'expression spécifiques, en langue, en revanche, elle peut simplement porter sur la grammaire. Cependant, la compétence mise en œuvre va être une compétence transversale aux deux matières. Et l'apprentissage sera d'autant plus efficace que le professeur saura se servir de l'un pour éclairer l'autre et vice-versa.

Selon Ange, « *Donc une compétence transversale qui va être celle de d'être en mesure de synthétiser les observations des élèves et de les amener à les formaliser de manière plus théorique. Et ça c'est une démarche* » [A 6 (l 126-128)]. Etre capable d'amener les élèves à produire une synthèse à partir de leurs observations est, si l'on comprend bien, une tâche assez complexe. La compétence dont la maîtrise permet de le faire est une compétence transversale qui certainement déborde les matières. Mais elle est aussi multiple faisant intervenir d'autres compétences transversales ou disciplinaires. La première étape du processus est « *celle d'être en mesure de synthétiser les observations des élèves* », c'est-à-dire rassembler l'essentiel de leurs participations en un tout cohérent en lien avec la question étudiée. Pour y arriver, il faut passer par des étapes intermédiaires et utiliser des savoir-faire différents. Puis, s'en suit une deuxième étape majeure qui consiste à « *les amener à le formaliser de manière plus théorique* ». La complexité est croissante car le niveau de difficulté monte. Voilà la grosse difficulté, de notre point de vue, à laquelle est confronté l'enseignant d'aujourd'hui, puisqu'il ne doit pas se substituer à l'apprenant, mais plutôt l' « amener à... », l' « aider à... », le « conduire à... ».

Ange a travaillé en commun avec des instituteurs-maîtres-formateurs et des formateurs spécialistes, ex enseignants du secondaire, « *un petit groupe à la fois pluridisciplinaire et pluri catégoriel* » [A 9 (l 138-139)]. L'importance de la formation est transversale et à tous les niveaux la formation est indispensable pour l'adaptation ou la réadaptation des outils aux besoins qui changent toujours, mais aussi pour des échanges continus ou pour traiter des sujets spécifiques. Ce qui est important, c'est que l'une des caractéristiques du groupe est l'expérience que les uns et les autres ont dans le métier de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Les expressions comme « formateurs de terrain » et « ex enseignants du secondaire » permettent de faire cette inférence. Elle a travaillé en

tant que littéraire avec des collègues de disciplines scientifiques : « *Et nous avons mis en place, euh... des activités euh...donc en sciences physiques et en littérature, des activités d'interactions verbales* » [A 9 (l 143-145)]. Une vieille querelle existe entre les littéraires et les scientifiques, absurde d'ailleurs, qui théoriquement ne les attire pas au travail en commun, les théories de la rationalité et de la scientificité s'opposant à la subjectivité. L'exemple de cette collaboration est particulièrement intéressant.

Un volet indispensable dans l'apprentissage par compétences est le choix et la mise en œuvre des activités au cours desquelles se déroule le processus d'apprentissage. Donc l'acquisition ou non des savoirs est liée à l'adéquation ou non de l'activité au contexte, au besoin de l'apprenant, aux moyens disponibles et aux objectifs fixés. Les oraux intégrés dans les disciplines favorisent la prise de parole des élèves au sein du groupe classe, les échanges entre eux. Ils visent l'intégration dans la communauté et un meilleur apprentissage. Ange a évoqué les travaux de Claudine Garcia-Debanc qui est professeur des universités. Celle-ci s'est engagée dans les recherches qui « s'inscrivent à l'articulation entre le champ de la sémantique et de l'analyse de discours, la psycholinguistique et la didactique du français langue première. Elles portent sur l'analyse des interactions orales en situation scolaire, notamment la reformulation [...]» (<http://w3.erss.univ-tlse2.fr>). Dans une approche pluridisciplinaire, elle considère la reformulation orale comme « un élément de l'expertise professionnelle (C Garcia-Debanc, 2007).

Le travail entre les disciplines est porteur et les points de rencontres sont à chercher. Ainsi, Ange présente un exemple : « *on questionnait pour voir comment fonctionnaient les relances, est-ce qu'il y avait des modalités de relance différentes en science ou en littérature, est-ce qu'il y avait des modalités de relance différentes selon les cycles* » [A 10 (l 166-168)]. La recherche de points communs ou de divergences de modalités sur des compétences langagières transversales, de surcroît difficiles à saisir car utilisées dans toutes les disciplines, ne pourrait donner un résultat probant que dans le champ d'une investigation pluri et interdisciplinaire.

Les difficultés que les enseignants rencontrent sont surtout interpersonnelles. La personnalisation bien marquée et l'emploi emphatique par la répétition de pronoms de la première personne [A 10 (l 179-180)] dénote l'estime de soi. On peut sous-entendre que la bonne collaboration sans problème est une exception, puisqu'elle présente son cas plus comme à part, donc un peu comme particulier. Les hésitations marquées par le

silence laissent croire à un non-dit, l'on peut penser que les rapports collaboratifs sont assez imprévisibles. La difficulté n'existe pas ailleurs que dans le temps. Comme il est fréquent d'entendre les gens le dire, la difficulté est essentiellement liée au manque de temps. Les enseignants étant déjà submergés par les travaux de préparation d'évaluation et des cours en classes, la marge est vraiment réduite pour trouver un temps de travail en interdisciplinarité. Surtout qu'aucun texte ne le rend obligatoire et qu'aucune rémunération n'est prévue pour encourager les acteurs à s'y investir. Or, selon Ange : « [...] *s'il y a difficultés, ça serait le temps, c'est-à-dire que si on veut faire un travail qui soit vraiment un travail construit, ça demande du temps, ça demande de l'investissement* » [A 12 (l 185-187)].

Le système éducatif français apparaît comme un univers. La confrontation à l'énormité du système éducatif français provoque un rire d'étonnement comme si l'on se trouvait subitement en face d'un ensemble démesuré et complexe, difficile à aborder. Les mots prononcés expriment l'acte de pensée. Le temps d'expression correspond au temps de réflexion à la recherche d'un point d'attache, d'un point de vue, d'un angle d'attaque de la question. « *Ça dépend par où il faut commencer, de quel point de vue on se place, parce que c'est vraiment énorme le système éducatif français.* » [A 12 (l 267-268)]. Selon Ange, il faut relativiser les résultats publiés par le Programme international pour le suivi des acquis (PISA). En effet, ce programme de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) publie, tous les trois ans, les résultats des recherches sur la performance des systèmes éducatifs des pays membres ou non. La France n'a pas eu un score brillant vu les résultats de 2012 parus en décembre 2013.

Ce qui lui fera dire : « *j'ai le sentiment que le système éducatif français, et ben moi c'est un système qui m'intéresse du point de vue de de de l'exigence* » [A 12 (l 277-278)]. L'exigence vis-à-vis des apprenants a pour effet le sérieux dans le travail, l'assiduité et la régularité des apprenants dans l'exécution du rôle d'élève ou d'étudiant. Ce qui est souligné, c'est le niveau d'exigence qui sous-tend la rigueur. Les élèves et les étudiants sont amenés à compter sur leurs propres efforts pour obtenir les résultats escomptés. Les enseignants, aidés par le personnel scolaire et les parents, visent un niveau qualitatif élevé des acquis et leur imposent la prise de conscience nécessaire du devoir qui est le leur, afin de mériter l'espoir placé en eux. La médiocrité et le laisser-aller sont bannis des habitudes, et les responsables, aussi bien dans la conception des programmes

que dans l'amélioration des conditions d'apprentissage, ont comme ambition de hisser l'école au premier rang des préoccupations.

L'ingénierie politique occupe une place très importante dans l'ingénierie de formation. Les politiques et stratégies éducatives européennes sont définies par le Conseil Européen, tandis qu'au niveau national, chaque État membre s'occupe de son système éducatif. Selon Ange, les régimes politiques et les gouvernements changeant au gré des élections et des remaniements, le système éducatif en souffre. L'on peut dire que le marasme éducatif est dû aux remaniements incessants qui font penser au mythe de Sisyphe, un éternel recommencement. C'est dans ce sens qu'elle affirme :

*Chez nous ça change toujours très très vite hein, parce que l'école, c'est un enjeu politique, c'est un enjeu politique et idéologique [...] c'est quelque chose que je déplore parce que tout changement de gouvernement remet en cause ce qui a été fait précédemment, alors qu'on devrait complètement poser les armes et se poser la question de l'école indépendamment des courants politiques hein ! [A 12 (l 364-369)].*

Les rivalités politiques font que les changements ne sont pas faits avec du recul. Une politique ou un programme ne peut avoir un impact que progressivement dans la durée.

#### ***1.4 Analyse et interprétation de l'entretien de Béatrice***

L'entretien de Béatrice a été réalisé le 10 Juin 2014. La personne interviewée est présentée avec le prénom de Béatrice. Ce prénom n'est pas le sien et permet de respecter les règles d'anonymat. L'entretien a eu lieu au Lycée Jean Chaptal dans une salle libre et a duré au total 21 min et 27 secondes. Béatrice est professeure de mathématiques et sciences physiques. Elle enseigne au Lycée Jean Chaptal, à Amboise.

*« Alors, ben, je pense, j'ai été obligée de me renseigner un petit peu sur ce qu'on appelait l'approche par compétences » [B 1 (l 2-3)],* voilà comment Béatrice commence à répondre à nos questions. Elle a attendu l'occasion de notre entretien pour mieux s'approprier les notions relatives à l'approche par compétences afin de pouvoir s'exprimer avec le terminologie appropriée . Cela révèle le besoin de formation continue au niveau des enseignants, et surtout au niveau des plus anciens dans la profession. À propos de ses pratiques de l'approche par compétences, elle

systematise : « Ben moi, je pars tout le temps d'un d'une activité, d'un problème qui est issu soit de leur milieu professionnel [...] » [B 2 (l 5-6)]. Partir de situations de pratiques professionnelles ou de la vie courante intéresse les apprenants. L'activité offre les éléments et le champ d'organisation et de construction des compétences. Elle est constituée d'un ensemble d'actions. Michel de Saint Onge rappelle à la suite de Shulman l'importance de la connaissance des contextes comme « connaissance de ce sur quoi l'enseignant et l'enseignante peuvent compter pour enseigner. » (Saint Onge, 2008). Cela est en rapport avec la question de situation d'apprentissage que nous avons évoquée dans la deuxième partie. L'esprit d'imagination de l'enseignant lui permet de prévoir des situations-problèmes qui profitent à l'apprenant. Nous répétons en disant qu'une situation problème est une situation dans laquelle l'enseignante ou l'enseignant rentre en interaction avec les apprenants dans un contexte propice à l'acquisition de compétences. Selon Perrenoud (2008) « Une situation-problème n'est pas une situation didactique quelconque, car elle doit placer l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné. »

Béatrice fait travailler ses élèves en leur proposant des activités constructives dans des situations variées (en groupe ou individuellement) :

*« [...] puis ils essayent de résoudre le problème. Donc naturellement, ça leur demande de bien comprendre ce qui est demandé, d'essayer de trouver les informations nécessaires [...] et puis après ben, ils utilisent l'outil informatique ; euh pas informatique, l'outil mathématique nécessaire pour répondre à la question. » [B 2 (l 8-12)].*

L'activité pédagogique est constituée d'interactions. La phase de résolution utilise les ressources trouvées (informations du texte) et l'outil mathématique choisi. La compétence acquise ici réside dans la compréhension, la recherche des informations et leur mobilisation dans la résolution du problème par l'utilisation de l'outil mathématique. Les problèmes qui intéressent la vie des apprenants les engagent dans la résolution et dans le processus d'apprentissage.

Selon Béatrice, « alors ce qui est marrant aussi, c'est de les voir discuter, les voir ...les voir proposer différentes méthodes, et puis, ensemble ils disent ben non ce n'est pas bon, ils essaient d'argumenter chacun leurs méthodes etc. Et à la fin normalement ils

*passent au tableau, ils nous exposent ce qu'ils ont fait, on en discute ensemble ...et...et puis après moi je lance ma leçon là-déçu. [B 2 (l 13-17)].*

Le travail par groupes ou sous-groupes du groupe-classe est une stratégie propice à l'approche par compétences, surtout lorsque l'effectif est élevé. Les groupes travaillent selon les consignes tandis que le professeur s'occupe d'un groupe. La réflexion est abstraite, mais réfléchir en même temps sur des objets communs crée un effet de partage. De plus, la phase de « délibération » (Denoyel, 2014) de prise de responsabilité, de parole aboutit aux activités concrètes qui créent du mouvement, des gestes d'écriture et de représentations au tableau. Notons que le reste de la leçon ne devrait pas être coupé de cette partie, le formateur doit établir une liaison qui puisse les tenir toujours en haleine.

Concernant la place qu'occupent les compétences transversales, elle cite les compétences suivantes que les élèves doivent valider en Contrôle en cours de formation (CCF):

*Donc il y a quatre grandes compétences qui pour moi sont des compétences transversales ; il y a : s'informer, euh analyser réaliser la situation, analyser, après réaliser, donc là, c'est là où ils utilisent les maths ; ils ont à valider ou à argumenter et après à communiquer. [B 3 (l 23-26)].*

La validation est une composante de l'approche par compétences. Les mathématiques travaillent sur l'information, l'argumentation et la communication, compétences qu'on aurait tendance à attribuer exclusivement aux sciences humaines. (Langues et littéraires).

Pour définir la compétence, elle commence par « *Alors pour moi, en fait compétence, dans compétence il faut avoir la connaissance...* » [B 5 (l 35)] puis elle met tout ce qui constitue les ressources. La compétence apparaît d'emblée comme le contenant dans lequel il faut avoir des contenus. Ainsi dans la compétence, il faut d'abord, pour elle (elle est professeur de mathématiques) : « *la connaissance de l'outil mathématique, [...] donc il y a des connaissances, il y a du savoir-être et puis le troisième, il y a un troisième, je ne me rappelle plus...connaissance, attitude, savoir-être, savoir-faire. Je les ai toutes dits là ?* ». La définition de la compétence est faite par rapport à la discipline mathématique. Elle personnalise et ne propose pas une définition phrastique théorique cohérente. Nous avons l'impression qu'il y a la compétence et ses ingrédients

: connaissances, savoir-être (attitude), savoir-faire. La compétence n'est saisie qu'à travers l'outil disciplinaire et la description du processus de sa mise en œuvre. Nous pouvons en déduire que Béatrice laisse voir une représentation figée de la compétence, comme s'il suffisait que soient cumulés les éléments cités pour qu'il y ait compétence.

Cependant, pour elle, il est important d'utiliser l'outil mathématique de façon efficiente. La compétence réside en fait dans la mobilisation des connaissances et habiletés. Une chose est de connaître l'outil mathématique (une équation, un théorème etc.), mais une autre est de savoir pour quel genre de problème ou à quel niveau ou à quel moment il faut l'utiliser. Et souvent, toutes les ressources ne sont pas à portée de main, il y a souvent des situations indéterminées ; donc la compétence est mise en œuvre quelque fois dans des situations différentes et inédites pour l'apprenant.

Béatrice ne travaille pas assez en interdisciplinarité. En effet, elle l'affirme : « *On travaille très peu avec les collègues* » [B 6 (l 46)]. Elle ne souhaite pas que les collègues en restent toujours sur « les belles paroles ». Béatrice est une professionnelle consciente du phénomène. Elle paraît dans le regret de voir la situation perdurer. Alors qu'il est bien possible de travailler ensemble. Selon elle, les pistes de travail ne manquent pas : « *Même en physique par exemple, je vois aussi en physique, on a tout un tas de thèmes sur le développement durable, et en histoire et géo, ils l'ont aussi ; donc on pourrait essayer de regrouper nos programmes!* » [B 6 (l 54-66)]

L'opinion que Béatrice a des compétences transversales est mitigée. Elle conditionne l'efficacité des compétences à des facteurs qui aujourd'hui constituent le nœud du problème des compétences. Selon elle, en théorie, l'on peut croire que les compétences transversales favorisent le développement des compétences, mais en réalité, l'on ne pratique pas sa mise en œuvre. Elle a une vision pragmatique qui ne laisse pas de place à l'illusion. En fait les compétences transversales sont en état latent, c'est ce qu'en font les enseignants qui peut favoriser ou non son impact. Selon elle, même si les enseignants y travaillent, cela reste individuel d'où ces propos : « [...] *en fait le problème, c'est qu'on le fait mais on ne fait pas le bilan de ces compétences, enfin, de ce qu'on fait chacun de notre côté.* » [B 7 (l 63-65)]. L'absence de réunion et d'information sur la pratique des autres et le manque de cadre officiel ou officieux permettant de mutualiser les efforts n'incitent pas en faveur d'une telle pratique. Donc

l'on peut affirmer que le développement de l'interdisciplinarité a besoin d'organisation pour briser l'isolement.

Les avantages de la pratique interdisciplinaire sont nombreux. Les apprenants découvrent des liens entre les différents cours dispensés par des professeurs de disciplines. Selon Béatrice, cela est un premier pas vers l'acquisition de compétences véritables. La préparation des élèves à l'utilisation des ressources dans des situations de la vie qui sont souvent hors des contextes d'apprentissage fait que ceux-ci accordent une importance plus grande au cours qui recouvre une plus grande utilité. Une attention plus marquée est portée sur les compétences disciplinaires retrouvables dans la vie courante ou dans les autres disciplines. Le travail entre adultes est un modèle formateur pour les plus jeunes. Montrer l'exemple du travail collectif aux jeunes est en soi une leçon pour les apprenants. Il est illusoire de croire que les injonctions des professeurs seules suffiraient pour faire comprendre la valeur d'une telle compétence sociale aux jeunes.

Les objectifs fondamentaux du système éducatif étaient l'acquisition des connaissances. Les enseignants devaient transmettre le maximum de connaissances aux enfants. Ces derniers devaient apprendre, notamment par la mémorisation, les connaissances dispensées. De nos jours, cela n'est plus adapté pour former l'homme compétent. Les programmes sont abordés avec une vision. Pourtant, Béatrice « trouve bien le nouveau programme, dans l'esprit, parce que ça oblige l'élève à réfléchir » [B 10 (l 87-88)]. Selon le Dictionnaire historique de la langue française, le verbe réfléchir est d'abord employé au sens de « diriger l'œil, la pensée » et le principal emploi figuré viendrait de l'idée de « se recueillir par un retour de la pensée sur elle-même » d'où la valeur intellectuelle de la réflexion. L'activité mentale est indispensable pour l'apprentissage, aussi bien pour les adultes que pour les jeunes. C'est dans la « boîte noire » que se construit le processus d'acquisition des compétences. Béatrice pense que l'importance des maths est plus ressortie dans le nouveau programme du fait qu'au-delà de l'acquisition de savoirs isolés et spécifiques, la matière présente un « intérêt derrière » qui pourrait être celui d'atteindre une compétence, en rapport avec les autres disciplines, qui permette de résoudre les problèmes de la vie.

L'enjeu majeur de l'approche par compétences est l'appropriation véritable des savoirs. La connaissance n'est pas faite pour simplement connaître. Selon, l'interviewée, « Les



*gamins, ils peuvent faire 10 000 équations du second degré, s'ils ne savent pas quand est ce qu'il faut l'utiliser, ça ne sert à rien.* » [B 10 (l 90-92)]. Une connaissance est utile quand elle est bien placée dans un contexte, sinon elle ne sert pas. L'on peut penser à ces propos : « Un 'simple érudit', incapable de mobiliser ses connaissances à bon escient ne sera, face à une situation complexe qui exige une rapidité, guère plus utile qu'un ignorant» (Perrenoud, P, 2008, P. 70). Le développement de la capacité de l'élève à analyser les situations, à s'informer pour se donner les moyens de comprendre, de distinguer pour choisir afin d'adapter son action, est une avancée remarquable.

Béatrice déplore le manque de suivi dans l'évaluation par compétences. Les élèves ne savent pas comment, pourquoi ils sont évalués, c'est-à-dire que l'accent n'est pas assez mis sur l'acquisition des compétences, les mentalités n'ont pas changé car l'on ne doit plus évaluer seulement les connaissances. Si des compétences ne sont pas acquises il faudrait que les enseignants sachent ce qui n'a pas marché afin d'y remédier. « *Il faudrait que le gamin dise euh ben là au cours du premier semestre, je vois bien que cette compétence là, ça y est, je commence à m'améliorer. On ne le fait pas !* » [B 11 (l 123-124)]. Donc pour Béatrice, il est du devoir de l'enseignant d'aider les apprenants à être compétents, mais aussi à bien connaître les compétences dont l'acquisition est indispensable pour leur formation. Béatrice est vraiment touchée par la faille qu'elle trouve entre ce qui est possible et ce qui est réellement fait. Elle met en cause la responsabilité des enseignants :

*C'est nous en tant que enseignants qui ne le faisons pas hein ! Tu vois ? Ce n'est pas...il faudrait qu'on le fasse, il faudrait...voilà. Il faudrait qu'on applique plus l'élève dans cette...dans cette...ben sa progression.* [B 12 (l 128-130)]

La responsabilité de l'enseignant est entière : il manque à son devoir. Il a l'obligation de faire son devoir. Le cri du cœur de Béatrice doit être entendu par les professionnels de l'enseignement.

Le travail interdisciplinaire est possible, mais l'engagement des enseignants est indispensable. Elle présente un exemple de projet allant dans ce sens. Il s'agit du choix d'un thème commun de travail entre un professeur de physique et un professeur de français, portant sur une enquête policière. Cette situation est attrayante pour les jeunes. L'écriture de la nouvelle est une tâche complexe qui peut bien occuper utilement les

jeunes. Les investigations policières mobilisent des connaissances, des capacités et des ressources matérielles. Parmi les compétences transversales qui peuvent faire l'objet d'une attention particulière l'on peut noter huit des neuf compétences transversales citées dans le Programme de formation de l'école québécoise: « exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice, coopérer, communiquer de façon appropriée, exploiter les technologies de l'information et de la communication, Se donner des méthodes de travail efficaces ».

### ***1.5 Analyse et interprétation de l'entretien de Cadi***

La personne interviewée est présentée avec le prénom de Cadi. Ce prénom n'est pas le sien et permet de respecter les règles d'anonymat. Cadi est professeure d'histoire-géographie et a une habilitation de professeure de français auprès d'étrangers. Elle enseigne au Lycée Jean Monnet de Joué-Lès-Tours. L'entretien a eu lieu le 11/07/2014 au Lycée Jean Monnet de Joué-Lès-Tours dans la salle des professeurs et a duré 21 min et 48 secondes.

Au lycée général, le référentiel des compétences des disciplines est donné, même si l'approche par compétences n'est pas appliquée officiellement comme au collège ou en lycée professionnel. Les pratiques de l'approche par compétences portent, selon Cadi sur l'articulation du travail sur des outils (cartographiques) et l'analyse des documents autour de compétences qui sont spécifiques à sa discipline mais aussi « *les compétences écrire, lire, décrire, nommer, etc. qui ont des compétences transversales que je...ou définir par exemple, que j'utilise de manière plus ou moins spontané ou volontaire, ça dépend des... en évaluation ça peut être de manière volontaire.* » [C 1(1 9-12)]. L'on remarque la manière dont les compétences transversales citées apparaissent dans cette situation. Nous notons la spontanéité avec laquelle elles sont utilisées naturellement mais aussi spécifiquement.

Le travail sur la carte est un exemple de pratique spécifique en géographie. La réalisation d'une carte est un exercice complexe faisant appel à plusieurs capacités. Tout en tenant compte d'un sujet, il faut tracer la carte, faire la composition des repères et en établir un plan sous forme de légende. L'accent est mis sur les ressources cognitives à mobiliser dans la sélection. Celle-ci se fait en fonction du sujet, ce qui justifie la

sélection et exige en même temps une stabilisation de ces connaissances qui constituent le *patrimoine cognitif* de l'élève (Jonnaert, 2002, p. 69). Selon Cadi,

*Donc les élèves doivent [...] en relation avec le sujet, sélectionner puis classer ces informations, les hiérarchiser pour donner un plan et ensuite...choisir en fonction de la sémiologie graphique, les symboles, les signes [...] qui sont en adéquation avec l'information qu'on souhaite représenter puis après il y a tout un travail de localisation euh...sur la carte. [C 1(l 15-20)]*

L'utilisation des articulations (puis, ensuite, puis après) révèle la succession des tâches qui renvoie, au bout du compte, à une pratique assez complexe. Vu la complexité de la compétence, liée à la diversité des connaissances et capacités mobilisées, il est opportun, en fait, de l'envisager dans une progression qui dure trois années scolaires : de la seconde à la terminale. Cette compétence traverse les niveaux, et donc aussi le temps, le temps de sa construction, de son acquisition véritable pour être testée lors de l'examen du baccalauréat. Selon Philippe Jonnaert : « Le concept de *capacité* réfère à des connaissances transversales, utilisables par le sujet dans des situations très variées. Pour qu'une compétence puisse les convoquer, ces compétences doivent être *stabilisées et opératoires*. » (Jonnaert, 2002, p. 47)

Le rôle de Cadi consiste, selon elle, à apporter son « *aide* », « *des connaissances et le cours* » [C 2(l 29)]. L'apport du professeur consiste donc, à apporter des ressources et à aider à la compréhension de procédures complexes. Il est vrai que l'approche par compétences ne signifie pas l'exclusion de l'acquisition des connaissances. L'enseignement est la mise en œuvre d'un processus, le processus d'aide à la construction méthodique de compétences par l'accompagnement. Cadi donne à observer et à faire collectivement aux élèves et avec eux afin « *qu'ils comprennent quelle est la démarche intellectuelle que l'on met en place quand il s'agit de réfléchir sur un sujet, élaborer une réponse argumentée et structurée.* » [C 2(l 33-35)]

L'apprentissage est un processus de longue haleine. Les exercices sont des moments de mise en œuvre d'activités de réflexion importantes pour bien asseoir les capacités. Selon P. Jonnaert, « Le sujet construit par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre » (Jonnaert, 2002, p. 71)

Quand Cadi explique sa démarche à travers la notion de classement, elle fait une démonstration d'acquisition constructiviste des connaissances :

*Ensuite je les classe en fonction d'un sujet, alors à la maternelle, c'est de classer les légumes avec les légumes, les couleurs avec les couleurs. Ben il s'agit de classer des concepts, des notions, euh... des idées. Par exemple, les causes ensembles, les conséquences ensembles. [C 2(1 29-32)]*

L'opération sensori-motrice et l'activité théorique font cependant appel, toutes les deux, à la capacité de classer, bien que celle-ci présente des caractères propres selon les niveaux. C'est-à-dire que la coordination des éléments est une constante : ainsi P. Jonnaert rappelle une idée de Vergnaud pour qui « un schème est l'organisation invariante de la conduite d'un sujet pour une classe de situations » (Jonnaert, 2002, p. 48). Selon lui « Vergnaud (1991) recherche les "connaissances-en-acte" du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire. ». Cadi schématise la procédure, mécaniquement pour laisser une trace au niveau des apprenants.

De la capacité de l'enfant à classer les objets matériels à la compétence de monter une réflexion, la différence est assez complexe et longue à expliquer. Pour vraiment expliciter cela, il faut se référer aux concepts de capacité, d'habileté, de compétence qui sont déjà mal définis et suscitent des discussions quant aux contenus à leur donner dans les différents champs d'utilisation, comme nous l'avons évoqué dans la deuxième partie. D'ailleurs, nous n'en avons pas l'expertise et dans tous les cas, l'exercice serait fastidieux. Néanmoins, il importe de saisir la distinction à faire entre les concepts de capacité et de compétence pour éclairer le processus de passage d'une capacité de classer à la maternelle à la compétence de monter une réflexion en terminale.

Le problème des compétences transversales se situe dans le besoin général de formalisation des référentiels. Selon Cadi, « *Et euh... à travers euh...l'AP, on se voit, l'aide personnalisée, on voit un petit peu quelles sont les compétences transversales* » [C 3(1 49-50)]. En effet deux heures par semaine sont consacrées actuellement à l'Accompagnement personnalisé (AP) : en seconde « du soutien pour surmonter les premières difficultés éventuelles afin de ne pas perdre pied ; de l'approfondissement pour aborder certaines matières de façon différente ; de l'aide à l'orientation pour découvrir les métiers et les formations qui y mènent. » ; en 1<sup>ère</sup> et terminale : « soutien

et approfondissement scolaires ; aide à l'orientation » (Onisep). Selon Cadi, la transversalité réside dans le fait que plusieurs disciplines utilisent le même outil.

La définition du concept de compétence est pour Cadi :

*[...] ben une compétence, c'est euh... on pourrait l'assimiler... à un savoir-faire, c'est-à-dire qu'une compétence, c'est un savoir-faire à acquérir, ce serait synonyme de cela... être capable de...; le terme, je ne le trouve pas forcément très heureux ... compétence... on a cette capacité à... faire quelque chose (silence) [C 5 (l 62-65)].*

Nous constatons que la définition de la compétence est compliquée pour les acteurs. Bien qu'ils connaissent le sens, la mise en mot ne suit pas automatiquement. Ce qui fait penser à cette observation ou proposition de S. Enlart : «

*La compétence est liée à l'agir. Puisque chacun s'accorde finalement à reconnaître que la compétence est en relation avec l'action réussie, alors pourquoi ne pas l'assimiler au savoir-faire ? La définition la plus simple ne consisterait-elle pas à dire que la compétence permet de savoir agir, savoir travailler, ou encore savoir-faire ? (Enlart, 2011, p. 235)*

Par rapport aux expériences de travaux avec les collègues de disciplines différentes, Cadi paraît plus à l'aise sur le champ des nombreuses expériences vécues que sur la définition théorique. Elle a l'habitude de travailler par projet. Le projet pédagogique a l'avantage de porter sur des modules transdisciplinaires réunissant des professeurs de disciplines différentes et d'occasionner des activités s'étalant sur une durée relativement longue, avec des groupes d'élèves qui choisissent leurs besoins. La défense des droits de l'homme est un sujet qui engage les adolescents, qui ont à cet âge un penchant pour les principes fondamentaux de la justice, de l'égalité, de l'équité etc. Il y a la complémentarité entre les disciplines qui, chacune de son côté, jouent des rôles particuliers. Le savoir-faire des enseignants et des élèves est sollicité. Ainsi, la fonction didactique se situe dans l'action et le traitement des connaissances et des capacités visées.

Selon Cadi, il s'agit dans ce projet d'un travail complexe qui dépasse le niveau d'une simple capacité. C'est une compétence qui tient compte de la situation spécifique du plaidoyer d'avocat avec un langage spécial et des connaissances multiples. La situation d'apprentissage qui a servi de cadre pour une approche interdisciplinaire est riche de

trois dimensions : la collaboration entre les enseignants, le développement des connaissances et compétences des élèves et la valorisation des compétences transversales, espace commun aux disciplines. Selon P. Perrenoud, les compétences transversales mobilisent des ressources provenant des différents domaines concernés et même d'ailleurs : « Il y a des situations dont la maîtrise puise dans les ressources de plusieurs disciplines identifiables. C'est le cas de nombreuses situations de la vie en dehors de l'école, dans le travail et hors du travail. » (Perrenoud, 1997- 2011, p. 53).

Cadi a donné un autre exemple intéressant portant sur le racisme et la discrimination qui sont des grandes questions d'actualité dans le monde. Plus que tout autre avantage, le contexte d'une exposition est bien indiqué pour inciter les élèves à s'impliquer dans le travail. Les informations, les outils et supports en histoire et en géographie sont exploités pour servir ce que les textes et études littéraires présentent, peut-être autrement. La différenciation des notions de compétence individuelle et compétence collective est importante dans la mesure où la mise en situation permet de gérer l'articulation. « Les compétences individuelles s'enrichissent de l'expérience de la coopération. On peut de moins en moins être compétent tout seul, en étant isolé. » (Le Boterf, 2000-2014, p. 265).

Cadi ne pense pas que les compétences transversales ont un rôle particulier tendant à favoriser le travail interdisciplinaire. Selon elle, « Moi, je ne sais pas si elles peuvent rapprocher, en tout cas il existe des compétences transversales ! Mais, elles ne divisent pas, elles ne rapprochent pas, elles existent ! » [C 12 (l 128-129)].

Vues sous cet angle, c'est l'existence des compétences transversales en tant que telles qui est considérée et non le caractère dynamique à ouvrir un espace favorable au travail interdisciplinaire. Le glissement de sens est perceptible : l'on passe de la qualité de levier à la qualité de moyen ou d'outil simple. La différence est que la qualité de levier est active et dynamique tandis que celle de moyen simple semble un peu passive. Pour elle, « *La définition claire et nette de compétences transversales, identifiées par des professeurs de disciplines différentes permet de travailler ensemble, ça c'est sûr...autour d'un projet.* » [C 12 (l 132-134)].

Cadi avance une idée qui ne met pas en doute le rôle factuel des compétences transversales dans les activités interdisciplinaires, mais elle place ailleurs l'intérêt du travail entre disciplines : « *C'est plutôt un projet qui permet d'utiliser les compétences transversales à toute discipline ; c'est plutôt le projet qui est intéressant, humm* » [C 12

(l 134-135)]. Donc, Cadi privilégie le cadre. La notion de contexte de laquelle dépend la compétence en général est valorisée dans la détermination de la nature de celle-ci. La notion de compétence transversale y est *a fortiori* liée. C'est le projet qui réunit les acteurs autour d'un objectif et des activités programmées. De notre point de vue, il n'y a pas de contradiction entre une compétence quelle qu'elle soit et le contexte, nous l'avons souligné auparavant, le concept de compétence est intimement lié au contexte et à l'activité.

L'avantage qu'elle trouve dans la collaboration est important. Le fait de pouvoir se remettre en cause est formateur. Pouvoir comparer ses pratiques et ses idées à celles des autres, procéder à une autocritique, n'est pas possible quand on ne rencontre pas les autres. Par la rencontre, l'acteur peut abandonner ou améliorer ses habitudes infructueuses, se décentrer et profiter de l'expertise des collègues. Il peut diversifier les angles de vue pour analyser et traiter un sujet. Selon Le G. Le Boterf,

*Pour agir avec compétence, une personne devra de plus en plus combiner et mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience...) mais aussi des ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédure... » (Le Boterf, 2000-2014, p. 68-69)*

Après une discussion avec l'intervieweur, l'interviewée Cadi se décide enfin à donner librement son avis sur le système éducatif français. Cadi, en tant que mère de quatre enfants (des élèves) et enseignante, est mieux placée pour sentir, vivre et connaître l'école. Elle avance : « *Je pense qu'il y a pas mal de choses à changer hein, ça c'est sûr, mais il y a aussi du bon ! (Profonde respiration)... » [C 19 (l 187-188)]*

Bien que le système éducatif ne soit pas classé parmi le peloton de tête des meilleurs systèmes par le PISA, le problème ne semble pas se situer au niveau de la qualité des enseignants français. C'est ainsi qu'elle dit : « Je pense qu'il y a beaucoup de bons enseignants » [C 19 (l 188-189)]. En histoire-géographie, mais aussi ailleurs, les contenus ne sont pas globalement mis en cause par la critique. Avec la mise en pratique du socle commun depuis 2006, même si la plupart des enseignants ont été formés par une école centrée sur les connaissances, l'approche par compétences a commencé à rentrer dans la mentalité des enseignants. Et avec tous les dispositifs d'accompagnement mis en place de l'école primaire au lycée, l'esprit de différenciation de la pédagogie fait son effet. Elle continue :

*Il y a eu un très gros progrès dans la pédagogie, dans la façon d'enseigner, je le vois en primaire, au collège, vraiment, le le...un vrai travail sur la façon dont on enseigne, avec justement un peu moins de de verbiage et plus de de de travail, de mise en pratique, de compréhension » [C 19 (l 196-199)].*

La formation des enseignants a connu des changements. Les référentiels de formation des enseignants avaient été élaborés en termes de compétences au niveau des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et se poursuivent avec leur changement d'appellation en Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE). Dans les établissements, malgré des difficultés, les enseignants tentent de travailler avec la logique des compétences et non plus uniquement avec les savoirs comme il était de coutume. La pédagogie du projet et des situations-problèmes prennent de plus en plus de place dans les pratiques, comme l'affirme P. Perrenoud en ces termes : « L'approche par compétences ajoute aux exigences de la centration sur l'apprenant, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, puisqu'elle aussi invite fermement les enseignants à : considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ; travailler régulièrement par problèmes ; créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement ; négocier et conduire des projets avec ses élèves [...] » (Perrenoud, 1997- 2011, p. 69)

À côté de ces aspects positifs de l'école française, Cadi a des reproches à l'encontre de l'école. Elle « pense que l'éducation nationale ne se donne pas forcément les moyens de la réussite » [C 19 (l 189-190)].

Jonnaert considère : « Meirieu (1988) perçoit dans la capacité des connaissances stabilisées, reproductibles dans divers champs. La compétence, quant à elle, mettrait en jeu une ou plusieurs capacités dans une situation déterminée.» (Jonnaert, P., 2002, p. 46). Du point de vue d'un Africain, le système éducatif français est doté des moyens nécessaires pour permettre la réussite. Mais dans le contexte européen, le point de vue est différent eu égard aux objectifs fixés par les autorités. Le deuxième problème qu'évoque Cadi est le rythme scolaire, le rythme des apprentissages. Cette question est importante car elle dépasse le niveau purement scolaire et touche tout le système socioéducatif du pays. Une véritable ingénierie impliquant tous les niveaux est à mettre en œuvre pour trouver une solution adaptée (assez flexible pour incorporer les solutions du futur) à la situation d'aujourd'hui. Selon elle, les élèves sont excédés par le rythme.



Le temps manque à l'enfant pour bien assimiler les connaissances et habiletés entre les leçons dans un cadre différent de l'école (des exercices ou devoirs ou leçons à apprendre). L'enfant doit avoir le temps du travail personnel à la maison car une bonne partie des activités peut être faite à la maison. La relation d'étude entre l'élève et les connaissances occupe une place importante dans les apprentissages. « Si l'on définit l'étude comme l'activité d'apprentissage autonome qui suit un enseignement, comme l'effort intellectuel personnel pour s'approprier un savoir ou pour développer une habileté [...] » (Saint Onge, 2008, p. 88),

Cadi a pointé aussi le problème de l'évaluation. Pour elle, « *on est toujours dans un passage systématique, un système d'évaluation...pff qui est certainement à revoir, voilà* » [C 19 (l 202-203)]. Le Contrôle et le suivi sont inefficaces. Mieux vaut prendre le temps de la remédiation. L'évaluation ne doit pas être négligée pour le maintien du niveau qualitatif des apprentissages. Avec l'APC, l'évaluation formative doit mobiliser tout le monde éducatif y compris les parents

## **2. Discussion**

La recherche sur le thème de l'approche par compétences a été pour nous une expérience enrichissante à plus d'un titre. Nous nous y sommes engagé pour découvrir l'approche par compétences en France afin d'en faire une expérience pouvant servir au Mali. Les connaissances et compétences que nous avons acquises au cours de notre formations sont importantes et les difficultés auxquelles nous avons été confronté ont été tout aussi formatrices. Cependant nous n'avons pas pu atteindre l'objectif de qualité souhaité au départ.

### **2.1 Les problèmes**

Nos premières difficultés concernent le poids de l'intégration dans l'environnement climatique et socioculturel de la France, notre pays d'accueil. À cela s'est ajouté notre intégration dans le système universitaire que nous n'avions pas connu auparavant (environnement numérique, administratif). Il faut noter aussi le retard que nous avons accusé avant d'avoir un premier lieu de stage, malgré les précautions que nous avons prises. Aussi, les résultats obtenus pour notre recherche ne sont pas à la hauteur de notre

attente. L'autre grande difficulté est liée au manque de temps et à la largeur du champ d'investigation de la recherche.

Nous avons comme ambition d'écrire un mémoire où nous serions en mesure de traiter suffisamment de données recueillies sur les pratiques enseignantes de l'approche par compétences à tous les niveaux et de proposer des solutions modélisées. Si nous avons pu collecter beaucoup de données, nous n'avons pas eu le temps de les soumettre à un examen rigoureux pour en faire des matériaux pour cette recherche. Nous les gardons pour nous en servir dans l'avenir, car elles nous paraissent très importantes. Nous regrettons par exemple de n'avoir pas pu faire une étude comparative des référentiels de compétences du Mali et de la France. Cela nous aurait permis de mieux définir les contenus pour pouvoir proposer une modélisation d'une séquence de cours interdisciplinaire. Nous nous sommes limité à trois entretiens car nous n'étions pas en mesure de les exploiter (le quatrième aurait pu être un entretien au niveau du collègue). Donc l'une des difficultés majeure a été le champ d'investigation trop vaste de la recherche avec la collecte d'une quantité trop importante de documents (collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel et ESPE). Cependant, l'arbre ne cache pas la forêt : notre recherche enrichit la science.

## ***2.2 Une approche expérientielle***

Nous avons découvert que l'approche par compétences est un sujet d'une portée universelle. Nous avons pris conscience de sa dimension européenne dans le cadre de l'élément pédagogique de la formation SIFA intitulé *Construction européenne et formation. Situation et prospective* à travers les politiques, les dispositifs et projets européens des secteurs de l'Éducation et de la Formation Tout au Long de la Vie (EFTLV). Cela nous a permis d'avoir une vision d'ensemble de l'approche par compétences et de son rôle incontournable de référence dans les systèmes européens de la formation et de l'éducation.

Le contact réel avec l'approche par compétences s'est effectué lorsque nous avons été en immersion dans la pratique de l'approche par compétences au sein de la formation SIFA. Nous avons un minimum d'acquis antérieurs de deux années d'enseignement dans le cadre de l'approche par compétences au Mali. Mais ici, il s'agit d'une autre expérience de l'approche par compétences : les formateurs nous ont formé par cette même approche par compétences. En effet, nous avons compris que nous sommes en

train de vivre l'expérience des pratiques de l'approche par compétences : la pratique expérientielle, la pratique réflexive, le travail de groupe, l'intérêt des apprenants, l'accompagnement, l'approche systémique, l'alternance, la recherche, etc. En tant qu'enseignant et futur formateur, nous saurons utiliser à bon escient les acquis de l'ingénierie de formation dans toute sa dimension. Cette expérience a été exceptionnelle surtout par le fait que le groupe était hétérogène, c'est-à-dire constitué d'étudiants de disciplines différentes. Et nous avons suivi la même formation. Cela est important à savoir car c'est la preuve qu'il y a un espace possible pour les compétences transversales et l'interdisciplinarité. De plus, l'accent est mis sur les compétences sociales à travers l'ingénierie du voyage.

La formation en SIFA développe le pouvoir d'agir par l'alternance (nous l'avons dit au chapitre 2 de la Partie I) basée sur la modélisation inventée par « Pineau (1989) qui s'intéresse à l'expérience du sujet adulte et à la transformation de l'expérience en formation expérientielle.» (Guillaumin, Wittorski, 2014, p. 57). La formation se renforce par l'ingénierie du voyage portant sur sa problématique de conception et de réalisation à travers un voyage d'étude sur fond de pédagogie, de dépaysement et de rencontres. Le voyage pousse à poser des questions sur le monde quotidien, sur tous les aspects que l'on ne questionne pas d'ordinaire. Une interaction s'établit de l'individuel au social pour atteindre le culturel. En effet, le temps en suspens dans l'ailleurs, est le temps où l'on est en immersion dans un monde que l'on cherche à comprendre. Il s'agit d'une autre vie où l'on repense et reconsidère les manières anciennes de faire.

Notre expérience de voyage du Mali en France nous a fait découvrir la différence entre la réalité culturelle et les connaissances livresques. Nous avons compris, par exemple, que l'organisation et la gestion du temps ont un encrage solide dans les habitudes, même celles des enfants. Nous avons vu, entendu et vécu certaines réalités qui n'avaient pas de sens pour nous au Mali. Il nous a permis de voir, d'entendre et de vivre la réalité des choses. Nous avons visité des lieux historiques, des régions géographiques. La variation climatique et les saisons ne sont plus des fictions. Les plantes, les fruits, les fleurs sont sorties des livres. La culture gastronomique française avec les apéritifs, les plats et les desserts est différente de la nôtre au Mali, etc. Celle de l'Allemagne (où nous avons effectué le voyage d'études) a apporté aussi des différences par rapport à la France. Ces voyages ont consolidé nos connaissances apprises théoriquement au cours

des lectures ou à travers les leçons et renforcé nos compétences culturelles, langagières et professionnelles.

L'intérêt du voyage est la reconfiguration pendant laquelle le voyageur découvre les différences, les écarts mais aussi les ressemblances. Après un premier temps de découverte, il y a celui de la réflexion sur ses propres systèmes et ceux de son pays. C'est à ce moment que se déclenchent le regard critique et « la mise en question des évidences qui tissent le monde de la vie quotidienne » selon Hervé Breton (Intervenant en SIFA). L'ailleurs étant un espace où l'on se défait le plus souvent des catégorisations, il met le voyageur dans une position de curiosité dépaysant. Par exemple, nous avons constaté que les adultes (les parents et les enseignants) accordent un grand respect à l'enfant (il a droit aux mêmes civilités que les adultes : « s'il te plaît », « s'il vous plaît »). Alors qu'au Mali, c'est la gérontocratie où l'enfant est au bas de l'échelle sociale devant qui l'on n'a pas besoin de s'excuser pour qu'il réponde aux sollicitations (mais qui est aussi l'adulte de demain à qui les cadets feront allégeance) : c'est une question de culture.

Le voyage a permis de nous mettre à distance et d'avoir un espace pour mieux réfléchir sur la vie, mais aussi de rencontrer d'autres personnes, d'autres dynamiques. Nous avons rencontré, échangé, travaillé notamment avec des collègues enseignants, des étudiants et d'autres acteurs sociaux. Le fait éducatif se déploie à travers les trois sources : l'autoformation, la formation par les autres et par l'environnement. Ces expériences nouvelles ont été des autres, des espaces qui ont transformé certaines de nos habitudes. La collaboration, la coordination et la coopération se sont imbriquées pour atteindre le niveau de la transaction qui, selon Guillaumin et Wittorski, « [...] pointe ainsi l'opération de base des rapports sociaux, celle qui vise à communiquer au-delà et par-delà les frontières, des unités sociales ou des organisations qui sont celles des acteurs sociaux. » (Guillaumin, Wittorski, 2014, p. 58)

Cet ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'agir d'une visée professionnelle serviront au développement de l'approche par compétences au Mali. L'autoformation par intégration des acquis dans nos façons de penser et de vivre, la transformation de ce que nous avons trouvé ou vécu de positif en ressources, constituent des moyens d'ouverture vers d'autres horizons et d'accroissement des connaissances et compétences. Nous considérons ce voyage de formation comme un voyage dans le

voyage. Le premier est le fait de venir du Mali faire une formation en France. Le second est celui d'être parti en Allemagne au cours de cette formation pour un voyage d'études. Cela constitue, d'une part, deux étapes du même voyage, l'un étant le prolongement de l'autre. Dans les deux cas nous retenons une valeur expérientielle formative très forte. Le voyage à Mannheim (Allemagne) a mis le groupe SIFA dans une autre configuration qui nous a questionnés sur nos valeurs culturelles. Il a donné la possibilité de réfléchir sur l'évidence et les implicites de la vie qui ne sont pas questionnés d'ordinaire. Nous nous sommes fortement imprégnés aussi de l'importance du modèle allemand de la formation professionnelle duale et avons acquis par la pratique expérientielle les compétences relatives à l'ingénierie de voyage.

Donc, le voyage est un facteur de paix et de cohésion sociale, d'échanges mutuels de connaissances et de savoir-faire dans le monde. Sa dimension formative, au retour, mérite d'être mieux vécue à travers l'appropriation des acquis et la mise à profit du potentiel d'épanouissement et d'ouverture vers l'avenir.

### ***2.3 Le savoir n'est pas quelque chose de construit, il est en construction.***

La mise en confiance des élèves et des parents passe par l'atteinte de l'objectif de l'école d'être plus près de leurs besoins. La formation des enseignants est une solution au manque de qualité des résultats des enseignements. Cette formation doit inclure une formation sur le travail coopératif. Le constat est que les établissements scolaires français sont majoritairement dotés d'infrastructures modernes bien équipées. Les enseignants disposent d'importants matériels didactiques et pédagogiques (documents en papier et en ligne) ainsi que d'un espace numérique de travail. Les formations sont sans doute de qualité dans les écoles de formation dont les référentiels sont traduits en termes de compétences. Ceux qui sont les plus anciens ont bénéficié aussi d'un minimum de formation continue les initiant à l'approche par compétences. Donc, en principe, l'approche par compétences devrait produire un résultat de plus en plus satisfaisant au regard de la demande sociale.

Le système éducatif français pourrait être plus performant si la pédagogie différenciée était soutenue par un investissement plus grand des enseignants dans les activités

interdisciplinaires sur la base des compétences transversales aidant à mieux intégrer les compétences disciplinaires. Le travail interdisciplinaire doit s'étendre à tous les niveaux des pratiques enseignantes, en ce sens que même s'il s'agit d'un enseignement disciplinaire, l'enseignant est en contact avec ses collègues avec qui les échanges permettent de mettre en exergue les compétences visées. C'est alors qu'il pourra prévoir des passerelles avec d'autres disciplines. Il s'agit de rendre possible le recours aux compétences disciplinaires de façon efficiente. Ces compétences sont des capacités pour toute la vie qui facilitent et renforcent l'apprentissage des compétences disciplinaires car elles permettent de développer des habiletés qui, bien repérées dans un contexte donné, pourraient être relativement réinvesties et enrichies dans des situations différentes.

C'est en cela que les compétences transversales présentent une valeur réelle à côté des compétences disciplinaires. Les enseignants doivent se départir d'un enseignement unilatéral, exclusivement centré sur la discipline. Cela demande une meilleure maîtrise des matières, au lieu de les dévaloriser comme le laissent croire certaines personnes. Le retard présumé dans l'application de la démarche par les compétences chez les professeurs de lettres en général ou de français comparativement aux disciplines des sciences expérimentales par exemple, s'explique plus par une posture stratégique, à notre sens, que par une volonté délibérée. Les disciplines enseignées par ceux-là sont, au regard de la valorisation classique académique, insuffisamment dotées de supports (référentiels, manuels pédagogiques et didactiques conçus par les compétences au lycée par exemple) fonctionnelles, techniques ou matériels. Ainsi, certaines disciplines se prêtent bien aux expériences pratiques et ont des finalités économiques et professionnelles. L'on peut craindre une dévalorisation des connaissances littéraires attachées uniquement au savoir pour le savoir, si les enseignants ne s'engagent pas à ouvrir leurs enseignements aux pratiques interdisciplinaires pour l'acquisition des compétences. Les savoirs disciplinaires sont étudiés et approfondis, mais ils sont mis en contexte de sorte que leurs rapports avec d'autres ressources profitent à l'apprenant. Puisque la finalité d'une connaissance spécifique est d'enrichir le patrimoine cognitif constituant une partie des multiples ressources que le sujet doit mobiliser pour être performant, l'objectif de l'enseignement n'est pas d'apprendre une connaissance sans pouvoir l'utiliser dans des situations variées d'où l'importance du constructivisme.

Le constructivisme comme le mot l'indique est une théorie de l'apprentissage basée sur le postulat qu'aucun esprit n'est vierge de toute connaissance. Elle préconise une méthode qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage, en le conduisant à construire son savoir par l'assimilation ou l'accommodation des nouvelles connaissances en les adaptant à ses acquis antérieurs ou en se les appropriant par une modification de ses schèmes afin de l'accommoder à l'objet. Le socioconstructivisme s'adapte à l'approche par compétences car l'acquisition des compétences implique toujours pour l'apprenant de faire appel aux ressources dont il dispose pour construire ses compétences. Un volet indispensable dans l'apprentissage par compétences est le choix et la mise en œuvre des activités au cours desquelles se déroule le processus d'apprentissage. Donc l'acquisition ou non des savoirs est liée à l'adéquation ou non de l'activité au contexte, au besoin de l'apprenant, aux moyens disponibles et aux objectifs fixés.

La compétence est liée à l'action. Celle-ci est indispensable du fait du double rôle qu'elle joue. Toutes nos interviewées ont placé la compétence dans les contextes qui induisent l'action et l'agir : c'est au cours d'une activité que la compétence se développe ; c'est aussi par l'action de la personne agissante et son agissement qu'il y a apprentissage. Il s'agit en fait d'un processus dynamique où l'action est facteur de formation et l'agir acte de formation. Il est impérieux de prendre en compte les intérêts des apprenants en leur proposant des activités suscitant en eux le désir de travailler, l'envie de résoudre des problèmes, de vrais problèmes à leur niveau. La définition de la notion de compétence est difficile pour certains acteurs.

Une fois que la compétence est comprise avec les constantes de contexte, d'activité, de mobilisation de ressources, les objectifs peuvent être atteints. Il est inutile pour les enseignants de se perdre dans les conjectures. La compétence est liée à l'agir. Selon S. Enlard, « Puisque chacun s'accorde finalement à reconnaître que la compétence est en relation avec l'action réussie, alors pourquoi ne pas l'assimiler au savoir-faire ? La définition la plus simple ne consisterait-elle pas à dire que la compétence permet de savoir agir, savoir travailler, ou encore savoir-faire ? » (Enlard, 2011, p. 235). Même si, selon l'auteur, cette approche ne permet pas d'expliquer le processus d'apprentissage, mais « En revanche, l'aspect positif qu'il faut souligner tient au fait de s'obliger à décrire les compétences de manière concrète par des 'êtres capables de' et encadrées

par des indicateurs et des comportements observables, ce que l'on connaît bien en pédagogie !» (Enlart, 2011, p. 236). Il ne s'agit pas d'une mise en priorité du béhaviorisme, mais d'une utilisation de termes plus accessibles pour la définir au lieu des formules compliquées.

La place réservée à la notion de « situation-problème » n'est pas minime dans l'approche par compétences. Cette question suscite des débats. En effet, une compétence est placée dans un contexte qui détermine, selon l'objectif, les multiples ressources nécessaires à son accomplissement. Selon P. Jonnaert, « Une compétence est par essence complexe. Dans sa mise en œuvre, elle s'appuie sur un ensemble de ressources, parfois très différentes, qu'elle met en réseau pour traiter la situation.» (Jonnaert, 2002, p. 57-58). Certains acteurs se demandent si l'apprentissage est lié à la complexité. Une situation complexe peut ne pas avoir de sens pour un apprenant, en revanche une situation simple peut aboutir à un véritable apprentissage même si une compétence ne se limite pas à une action simple. L'important, c'est de trouver des activités qui ont une signification pour les apprenants, qui attirent et maintiennent leur curiosité en éveil. Les tâches complexes doivent correspondre à des situations d'apprentissage. Fournir l'effort de construction de l'apprentissage est le devoir de l'apprenant lui-même qui cherche à résoudre les problèmes et de ce fait se frotte à la réalité. L'un des sujets de discussion porte sur la notion de transposition ou de transfert des compétences. Une compétence n'est jamais identique d'une situation à une autre. C'est pourquoi notre souci n'est pas de compliquer davantage la compréhension des multiples facettes de la compétence. Toutefois, il est nécessaire de se rendre compte du fait que la situation et la complexité sont relatives et changent en fonction des ressources à mobiliser mais aussi de beaucoup d'autres considérations. Ce qui est essentiel, selon Philippe Perrenoud, c'est qu'« il faut être confronté à des difficultés spécifiques, bien dosées, pour apprendre à les dépasser. » (Perrenoud, 1997). Cela demande de la souplesse et de la flexibilité de la part des acteurs qui doivent privilégier le dialogue et la négociation et la complémentarité dans leurs activités. Dans tous les cas, il est bon de se référer aux objectifs visés dans le programme et tenir compte des intérêts des apprenants.

La compétence est donc un objet complexe dont l'acquisition dans un système de formation exige la collaboration. Celle-ci se développe en projetant des activités dont chaque participant tire profit. Mais, il faut éviter de confondre objectifs et compétences.



La confusion est possible et est d'autant plus fine qu'elle aggrave la non compréhension de la notion de compétence. Selon Loïc Bremaud (un intervenant en SIFA) la définition du mot "objectif" est : « résultat final escompté d'une activité, plus spécifique qu'un but ». En effet les objectifs sont fixés selon une vision et sont circonscrits dans un contexte donné comme la compétence, mais, à la différence des objectifs, la compétence dépasse la résolution simple de problèmes grâce au processus qui lui permet de résoudre des problèmes dans des contextes, voire des niveaux différents. La finalité de l'apprentissage par les compétences est l'acquisition de compétences pour toute la vie. C'est pourquoi les notions de contexte et de situation sont mises en avant dans le paradigme constructiviste. Ainsi M'Batika dit à la suite de Vander Borgh : « [...] la compétence ne se décrète pas. Elle doit être communiquée et intégrée au départ d'une action contextualisée. » (M'Batika, 2004, p. 9). Il est à noter que lorsque les objectifs sont mal fixés, leur atteinte n'indique pas *ipso facto* l'acquisition d'une compétence pérenne.

#### **2.4 L'évaluation :**

L'évaluation est le nœud gordien de l'approche par compétences. Nous avons évoqué les problèmes que pose l'approche à la fin de la première partie du mémoire. En effet, l'éducation et la formation concernent une population trop nombreuse. La mission de tout système scolaire est d'assurer une bonne éducation à sa population et de lui permettre, aujourd'hui, de se doter de compétences réclamées par une société en perpétuel changement. Nous savons que l'adoption de l'approche par compétences comme solution adéquate et flexible aux difficultés de l'école impose aux enseignants un changement de mentalité et une modification des pratiques enseignantes. En sus, le processus inclut l'évaluation des compétences qui se différencie de l'évaluation des connaissances à laquelle les acteurs sont habitués.

L'une des reproches faits par les enseignants, c'est d'évaluer des compétences ignorées par les apprenants. En principe, l'évaluation sommative suit l'apprentissage, si l'apprentissage est mal fait, il va sans dire que l'évaluation le sera aussi. Les élèves n'ont pas un retour suivi des évaluations faites qui lui permettrait de se positionner consciemment par rapport à leur acquisition des compétences. Ce manque de suivi est

préjudiciable à la qualité de l'évaluation en général. Si l'élève passe en classe supérieure malgré la non acquisition d'une compétence spécifique, la poursuite des études sans que cette anomalie soit corrigée entraînera certainement une complication par la suite. Faire un retour après évaluation sur les cas de non acquisition est très important. L'évaluation porte concrètement sur des compétences que l'apprenant est sensé avoir acquises, l'outil d'évaluation est à l'usage de l'enseignant qui évalue l'acquisition de compétences qu'il aura déjà enseignées. Donc, c'est la compétence qui est évaluée et la connaissance de la compétence. Bien sûr, il importe que l'enfant sache distinguer, à la longue, certaines des compétences, mais il ne saura pas, et même le professeur souvent, connaître la nomenclature des compétences qui est en quelque sorte une liste ouverte.

En France, le choix de faire une évaluation à deux vitesses ne nous paraît pas facile pour les enseignants. D'une part, valider les compétences à partir des items (déclinaisons des domaines de compétences dans le cadre du socle commun en France) et progressivement aux différents niveaux (de la maternelle au lycée) nécessite un suivi important et une coopération rigoureuse car la validation d'une compétence est interdisciplinaire. Il nous semble difficile de faire ressortir les étapes intermédiaires de l'évaluation en utilisant les « plus » et les « moins » (pour validé et non validé). Les critères et modalités sont compliqués, c'est pourquoi chez certains ce serait une prétention de noter «vraiment par compétences ». A défaut d'une véritable évaluation par compétences qui aurait permis de revoir les compétences transversales de plus près, leur mise en exergue par question posée, établit les ponts entre les disciplines. D'une autre part, il faut noter que la valeur moyenne obtenue (note chiffrée de l'évaluation), par exemple à la fin du collège, ne peut traduire l'acquisition d'une compétence. Cela montre l'ambiguë que représente le système. Une solution doit être trouvée qui rende le dispositif moins lourd pour les enseignants.

Au Mali, l'évaluation est chiffrée et tout comme en France l'on recommande une grande valorisation de l'évaluation formative. Notre recherche pourrait servir dans la prise de conscience des problèmes liés à l'application de l'approche par compétences. L'expérience française en la matière peut servir de leçon au Mali. La compétence est une matière à modeler car elle n'a pas pris toutes ses formes, elle est en chantier et son développement dans le système éducatif est une œuvre de longue haleine.

De notre point de vue, la présentation qui en a été faite au Mali, avec les finalités et le processus de l'apprentissage dans une approche systémique, illustre la maturité intellectuelle qui a sous-tendu l'élaboration des programmes et la démarche globale du changement suscité. Notre travail ne s'inscrit qu'au début de la recherche qui doit approfondir les travaux sur la question des compétences. En ce moment, peu de travaux de recherches existent sur l'approche par compétences au Mali.

Personnellement, le résultat de notre recherche nous donne les bases d'un niveau de compétence permettant d'orienter nos actions vers une véritable ingénierie de l'approche par compétences et la production de documents pouvant servir à faciliter la pratique de l'approche par compétences par les enseignants. Pour nous, la découverte de l'enquête de terrain est un facteur majeur de développement de la recherche dans notre pays. Cet outil méthodologique de recueil, d'analyse et d'interprétation des données des sciences humaines ouvre la voie des travaux d'investigation dans le champ de l'éducation et de la formation, indispensables pour la prise en charge, par nous-mêmes, des problèmes qui concernent notre société.

### **Chapitre 3 : Proposition d'actions en faveur du Mali**

L'ingénierie de formation a pour vocation d'œuvrer au développement de l'éducation et la formation. Les avancées de la recherche aux différents niveaux de l'ingénierie ont permis de fonder sur une bonne base le développement de l'éducation et la formation tout au long de la vie en Europe. La création d'une économie de croissance est soutenue par une société de connaissances, enracinée dans le développement des compétences. L'expérience que nous avons acquise en ingénierie de formation est une richesse que nous devons mettre au service du redressement de l'image de marque de notre pays dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ainsi, nous décidons d'adresser à l'endroit du Mali, les propositions d'actions qui nous paraissent utiles pour le renforcement de l'approche par compétences. Notre contribution concerne d'abord le niveau pédagogique, car nous estimons que la réussite du changement escompté dépend, en grande partie, de la qualité de la formation des enseignants et de leur adhésion à son adoption comme solution aux problèmes de

l'éducation et la formation et comme levier au développement socioéconomique du pays. La deuxième contribution est relative aux systèmes de formation des enseignants. Enfin, la troisième contribution concerne le niveau politique, celui des décideurs de la stratégie éducative de notre pays.

### **1. Au niveau pédagogique**

L'ingénierie pédagogique concerne le niveau micro de l'ingénierie de formation. Nos propositions pour une plus grande implication des enseignants dans leur propre formation pour une meilleure insertion professionnelle et sociale résultent de la réflexion sur l'éducation dans le cadre de l'approche par compétence au Mali. Le métier d'enseignant est indissociable de l'apprentissage tout au long de la carrière. L'enseignant est tenu de connaître les programmes d'enseignement qui lui sont soumis afin d'adapter son action aux orientations décidées par la loi et traduites dans les objectifs fixés par les autorités de tutelle. Aujourd'hui, plus que jamais, l'enseignant est confronté au défi de former les ressources humaines de notre société en proie à la perte des valeurs traditionnelles et aux besoins croissants d'une vie postmoderne complexe.

La nouvelle donne stratégique de la formation est l'enseignement par les compétences que nous avons abordé dans ce mémoire. Pour développer les compétences et optimiser l'impact de l'action éducative, l'enseignant doit mettre en dialogue, dans la pratique réflexive, les trois ressources que sont l'autoformation, la co-formation et l'écoformation pour garantir une formation permanente. L'approche par compétences induit un changement important dans les pratiques pédagogiques, une nouvelle posture d'enseignement et un nouveau rapport au savoir. Donc, l'enseignant doit veiller à l'amélioration de ses compétences d'enseignement en suivant les innovations pédagogiques, les transformations sociales et en les adaptant à l'évolution technique et technologiques.

L'art d'enseigner par les compétences repose sur la compréhension de la compétence comme résultante d'une combinaison entre activité, ressources et réflexivité. Elle est toujours liée à une activité. Elle s'étiole donc quand on ne s'en sert pas. Il faut toujours la mettre en chantier. La compétence s'approprie et elle ne va pas se formuler de la

même façon chez tous les hommes. Son enseignement exige du professeur ou du formateur une décentration de l'action éducative sur sa personne et un abandon de la logique ancienne de transmission du savoir. S'inspirant d'une approche constructiviste de la connaissance, il a comme mission d'aider l'apprenant à apprendre. L'enseignant doit tenir compte des intérêts réels des apprenants et de leurs environnements économique et socioculturel. Il doit éviter de déterminer, de façon trop abstraite, les objectifs en déphasage avec les compétences recherchées. C'est ce qui ressort en substance de la pensée suivante de l'auteur. « Par ailleurs, un apprentissage efficace postule une situation authentique avec des activités inspirées par la culture. Il faut faire en sorte que les praticiens favorisent le développement des comportements, des dispositions et des manières de voir. Le but et le sens des activités d'apprentissage doivent être construits socialement.» (M'Batika, 2004, p. 9)

Cela nécessite un esprit d'ingéniosité et un investissement majeur dans la préparation des cours et la conception des situations-problèmes. Pour faciliter sa tâche et alléger le poids de ses multiples activités et préoccupations d'enseignant, nous proposons aux enseignants de participer sérieusement aux travaux de groupes disciplinaires ou interdisciplinaires de préparation de cours comme proposé par les formateurs. L'expérience pédagogique que nous avons mentionnée (au chapitre 2 de la Partie I) en est une esquisse. Il s'agit, pour des groupes restreints de professeurs, de s'engager, animés par la volonté commune de travailler ensemble, chacun apportant ses compétences et moyens, d'œuvrer à la préparation et conception de séquences d'enseignement. Ces groupes permettent la co-formation, c'est-à-dire la formation entre pairs. L'on apprend de ses collègues. D'ailleurs, c'est un travail portant sur des questions professionnelles précises. Ce qui rend l'apprentissage plus efficace.

Ce groupe se présente en quelque sorte comme une *organisation apprenante* qui permet la mutualisation des moyens, la participation de chacun aux échanges sans aucune discrimination hiérarchique. L'erreur est permise et il n'y a de place à aucun complexe inhibant. Les enseignants doivent s'engager dans cette voie où les compétences transversales servent de tremplin à un travail interdisciplinaire. Certains acteurs doivent accepter de coopérer en dépassant leur peur de se découvrir et leur manque de confiance en leur capacité de se frotter aux autres.

Ainsi, à partir de l'expérience du travail en groupes au sein d'une même discipline, les enseignants doivent développer le travail interdisciplinaire dans la mutualisation et l'échange des pratiques d'enseignement et des évaluations. L'interconnexion brise les barrières artificielles qui rendent opaques les passerelles qui lient les disciplines. Travailler en interdisciplinarité pour gérer la complexité permet d'accéder aux savoirs véritables qui rendent compétent. C'est ainsi que sera favorisée la modification des mentalités et des représentations souvent négatives vis-à-vis des injonctions de l'approche par compétences.

Enfin, l'approche par compétences exige de la part des enseignants d'accorder une importance à la conduite de projets avec les élèves. Pour ce faire, ils doivent en comprendre la démarche et son intérêt mobilisateur pour les apprenants. Dans le cadre du Développement Personnel (DP), le projet personnel doit être mis en valeur par les enseignants. Dans le même ordre d'idées, il doit mettre à profit la stratégie d'enseignement par sous-groupes d'élèves pour faciliter la gestion des effectifs trop élevés et leur implication dans l'apprentissage.

## **2. Au niveau du système de formation :**

Au niveau meso de l'ingénierie de formation, notre contribution est relative à la professionnalisation et la référentialisation. Une bonne pratique de l'approche par compétences exige une formation initiale et continue permettant de mieux comprendre les concepts liés à l'approche par compétences et d'être outillé pour son application. La formation doit nécessairement renforcer deux axes :

- Continuer à former les enseignants à mieux comprendre l'approche par compétences et les concepts qui y sont liés. Cela nécessite une meilleure formalisation de ces concepts et des contenus d'enseignement.

- Former à la conception individuelle et en groupes des séquences d'enseignement par les compétences. Ce deuxième axe est le véritable levier pour le développement des compétences. Les dispositifs de formation doivent favoriser le travail en groupes des enseignants. La formation doit porter sur les préparations de cours. Elle consiste à proposer aux enseignants de constituer des groupes de préparation commune de cours. Les caractéristiques de ces groupes et leurs modalités de fonctionnement doivent s'apparenter à une organisation apprenante où seront valorisées les bonnes pratiques

d'enseignement, la coopération dans l'élaboration des séquences de cours et la conduite de projet. Mûrir une ingénierie du groupe de travail des enseignants adaptée à l'approche par compétences dans le prolongement des dispositifs de formations aiderait à la professionnalisation.

Le manque de supports didactiques conçus par compétences et adaptés au contexte de l'école malienne est un frein au développement de l'approche par compétences. En effet, l'élaboration de manuels conçus en termes de compétences est indispensable pour aider les enseignants dans leurs efforts de création de situations d'apprentissage, car il n'est pas évident pour eux d'avoir le génie d'inventer toujours des situations-problèmes. Notre proposition coïncide avec les idées de P. Perrenoud :

*On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique à lui seul, à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres. Il importerait donc que les éditeurs ou les services de didactique mettent à sa disposition des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats. Ces moyens [...] seraient conçus et réalisés par des gens orientés vers l'approche par compétences, qui appelle d'autres didactiques. (Perrenoud, 2011, p. 60)*

La valeur pédagogique de ces manuels dépend de leur adaptation au contexte socioculturel des apprenants. Les concepteurs de ces manuels doivent s'inspirer de la recommandation de la loi d'orientation de 1999 (que nous avons citée au Chapitre 2) pour former « un acteur du développement profondément ancré dans sa culture et ouvert à la civilisation universelle, maîtrisant les savoir-faire populaires et apte à intégrer les connaissances et compétences liées au progrès scientifiques, techniques et à la technologie moderne. » Les manuels et autres supports didactiques doivent permettre une intégration des savoirs et compétences.

Nous proposons une meilleure prise en charge des besoins des apprenants au lycée : à défaut d'une véritable individualisation de l'enseignement, le projet personnel doit être valorisé, car il est inscrit dans les nouveaux programmes de l'APC au Mali. En France, le rôle que jouent les conseillers d'orientation, les psychologues est très important. Les activités que les professeurs conduisent auprès des élèves font, dans le cadre des AP, écho aux efforts fournis par ces parascolaires, pour les aider à construire leur autonomie et les préparer à la prise de responsabilité quant à leur avenir proche ou lointain, mais

aussi à mieux gérer leurs études. Dans les programmes français, ces structures bénéficient d'une grande attention dans le système éducatif. Au collège déjà, beaucoup de dispositions sont prises pour accompagner les élèves à trouver un meilleur équilibre pour continuer les études en toute quiétude. Celles-ci touchent des objectifs divers.

Sur le plan social, les parents d'élèves doivent jouer pleinement leur rôle dans le suivi des apprentissages et le soutien scolaire. L'approche par compétences est une approche systémique où les parents des d'élèves doivent participer à l'encadrement des études de l'apprenant. Ils doivent participer à la moralisation de la société pour une école moins corrompue.

### **3. Un engagement politique fort**

La proposition au niveau macro concerne la politique de l'éducation et de la formation du pays. En effet, le choix en faveur de l'approche par compétences répond à la volonté des autorités maliennes de rehausser le niveau d'éducation qui connaît depuis quelques décennies une baisse de qualité permanente. Il va sans dire que l'école est l'une des priorités de la politique malienne de développement. Les décisions prises dans le cadre de la réforme de l'éducation sont importantes. Nous estimons qu'il faudrait prendre certaines mesures concernant le curriculum, l'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves et étudiants, le renforcement des engagements vis-à-vis des enseignants.

L'approche par compétences a fait son entrée par l'enseignement secondaire. Les programmes de l'école fondamentale au Mali (niveau élémentaire et collège) ne sont pas élaborés en termes de compétences. La pédagogie convergente caractérisée par l'introduction des langues nationales dans l'éducation de base est une réforme majeure qui met en valeur l'apprentissage centrée sur les ressources de l'environnement socioculturel de l'apprenant. Cette dynamique est en progression au niveau du primaire. Avec l'introduction des langues nationales dans les programmes du lycée, la continuité de la pédagogie convergente est assurée, et son impact sur le développement des compétences est certain. Mais, nous pensons qu'il est indispensable d'introduire l'approche par compétences au niveau du second cycle de l'enseignement fondamental (niveau collège). Une réforme curriculaire introduisant l'approche par compétences est une réforme de longue haleine qui doit être transversale. Pour que l'approche par



compétences soit vraiment efficace au niveau du lycée, elle doit être soutenue par un socle de compétences de base.

L'amélioration des conditions d'apprentissage des élèves se traduit par la création et le soutien de dispositifs d'accompagnement pour l'instauration d'une école pour tous en donnant la chance au plus grand nombre d'élèves défavorisés. Elle passe par un engagement fort de l'État dans la prise en charge du développement personnel de l'élève par la diversité et la différenciation de l'apprentissage.

Faire un plaidoyer pour une meilleure condition de travail des enseignants au Mali, c'est favoriser le développement des compétences. L'approche par compétences a besoin de l'adhésion et l'engagement de tous les enseignants qui ont besoin de toute leur force morale et matérielle pour jouer leur nouveau rôle. Les enseignants doivent être enfin impliqués dans l'élaboration des programmes d'enseignement car ils sont les acteurs qui sont chargés de les enseigner.

### **Conclusion de la partie 3 : Enquête de terrain**

Donc, nous avons été amené à conduire nos recherches au plus près des professionnels de l'enseignement et de la formation dans leur milieu de travail. Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons décrit les cadres de nos stages de formation où nous avons mené notre enquête. Celle-ci s'est déroulée en collège, en lycée professionnel, en lycée général et technologique puis à l'ESPE où nous avons pu observer les pratiques professionnelles de l'approche par compétences de plusieurs professeurs. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons présenté l'observation participante à travers laquelle nous avons été en immersion dans les réalités pédagogiques et didactiques de l'enseignement par les compétences dans le système éducatif français. Nous avons aussi explicité l'option de la méthode qualitative et l'entretien semi directif pour recueillir les données importantes qui ont constitué le matériau que nous avons transcrit avant de l'analyser et de l'interpréter dans le chapitre deux. Nous avons donc analysé

trois entretiens : celui d'Ange d'abord (formatrice en lettres et langue à l'ESPE) puis celui de Béatrice (professeur de mathématiques et physiques en lycée professionnel) et enfin celui de Cadi (professeur d'histoire et géographie en lycée général et technologique et de français FLE à l'IUT). Une discussion a suivi ces analyses et interprétations pour mettre en relief les difficultés que nous avons rencontrées au cours de la recherche. Nous avons également mis en relief à ce niveau la valeur ajoutée de cette recherche pour nous, les questions qui restent fondamentales dans la discussion sur l'approche par compétences et les limites de notre travail.

Enfin, dans le chapitre trois, nous proposons des actions en faveur du Mali pour une optimisation de l'impact de l'approche par compétences aux trois niveaux de l'ingénierie de formation, pédagogique (micro), du système de formation (meso) et politique (macro).

## **Conclusion générale**

L'approche par compétences est donc devenue une expression importante dans le champ de l'éducation et de la formation au cours des deux dernières décennies. Notre parcours de formation et de professionnalisation nous a conduit au choix de l'approche par compétences comme thème de notre mémoire de recherche. Elle s'est imposée à nous dans la vie courante et dans le cadre de nos activités professionnelles. L'adoption de l'approche par compétences comme nouveau système d'enseignement au Mali a focalisé notre attention sur ce qu'elle apporte comme changement dans les pratiques enseignantes et les exigences de rigueur et de changement de mentalité qu'elle impose à l'enseignant. Pour atteindre les objectifs de l'école de former des gens compétents, ce dernier est tenu d'abandonner ses vieilles habitudes de transmission des connaissances au profit d'une démarche où il accompagne l'élève dans la construction de savoirs véritables qui lui servent de ressources qu'il peut mobiliser dans la résolution des problèmes de toutes sortes durant l'apprentissage mais aussi au cours de sa vie.

Les difficultés liées à l'approche par compétences se révèlent dans la complexité liée au concept de compétence et aux notions sous-jacentes à son acquisition et à son

développement. Des recherches sont nombreuses avançant des idées souvent contradictoires qui ajoutent au caractère flou des référentiels de compétences en fonction des contenus indiqués. Notre ambition étant de dépasser les divergences de vue à la recherche d'une meilleure compréhension et des pratiques qui puissent servir le Mali, nous avons mené une enquête dans le milieu de l'éducation et de la formation. La confrontation des connaissances théoriques aux résultats de l'enquête nous ont fait découvrir des idées et des pratiques de l'approche par compétences qui sont des leviers du développement des compétences.

L'interdisciplinarité et les compétences transversales apparaissent dans de nombreuses recherches comme la clé de la réussite de l'enseignement et la formation par les compétences. Pour ce faire, des actions doivent être menées pour améliorer la formalisation des compétences afin de permettre aux acteurs d'avoir une meilleure lisibilité des compétences (transversales et disciplinaires) et des contenus y afférentes. L'enseignant ou le formateur a besoins d'une capacité de conceptualisation et de conception basée sur une bonne connaissance de la nature des compétences, du processus de leur acquisition, des liens transversaux qui les unies et des outils d'évaluation par les compétences. Cela permet de dégager des espaces de liaisons et d'interactions entre les disciplines au lieu des lignes de séparations ou de divisions et d'assurer la mise en confiance de l'enseignant. En mettant à profit l'autoformation, la co-formation et l'écoformation dans une approche expérientielle et systémique, il lui sera facile d'adopter le rapport au savoir requis et de pouvoir se faire les représentations nécessaire.

Cependant, les recherches montrent qu'il y a des obstacles à l'engagement des intellectuels dans la voie du travail entre les disciplines. Ils sont liés surtout à la tradition académique de la division des enseignements en disciplines. Celles-ci sont confinées chacune dans son domaine sans aucune ouverte vers les autres. Mais sur le terrain, les résultats de l'enquête auprès des professionnels de l'enseignement ont montré que les réticences sont essentiellement dues au manque de temps, au déficit de soutien officiel, au manque de confiance et à la carence de compétences de coopération chez certains enseignants. Pour permettre de créer des espaces au travail interdisciplinaire, l'approche par compétences doit bousculer ce morcellement classique des savoirs en disciplines dans son fondement académique et dans son ancrage psychologique.

Le travail interdisciplinaire est gage de l'apprentissage pérenne des connaissances pour développer les compétences à l'école et tout au long de la vie. Former à la compétence, c'est gérer la complexité, c'est négocier le rapport pédagogique avec l'apprenant. L'interdisciplinarité nécessite la coopération entre les enseignants de même discipline d'abord puis entre les enseignants de disciplines différentes. Les échanges permettent davantage de diversifier la perception des compétences pour ensuite multiplier les liens avec d'autres disciplines.

Ce que nous proposons donc à nos collègues enseignants et formateurs, c'est la coopération et le travail en groupes restreints pour la conception des cours, l'élaboration de projets communs. La professionnalisation dans l'enseignement par les compétences en résulte pour la formation de l'homme doté de vraies compétences. Cependant, les finalités de l'école restent compromises dans un monde toujours attaché à l'individualisme et au repli sur soi.

I

BIBLIOGRAPHIE

Et

SITOGRAFIE

## BIBLIOGRAPHIE

- Ardouin, T. (2004). La formation est-elle soluble dans l'ingénierie ? *Education permanente*, n° 157
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de la formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. (4<sup>ème</sup> édition). Paris : Dunod
- Beillerot, J, Solar, C. (2011). Le groupe en formation. Dans P., Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 507-525). Paris : DUNOD.
- Barou, Y. (2012). Éditorial de Les transitions professionnelles en question. *Éducation permanente*, Hors-série AFPA.
- Barraud, C. (2010). *La complexité de l'évaluation des compétences transversales à l'école*  
*Contribution à la formation des enseignants pour l'évaluation des compétences du pilier 7 du socle commun de connaissances et de compétences*. Mémoire présenté sous la direction de Laurence CORNU, Professeur des Universités pour le Master Professionnel 2ème année Spécialité Sciences de l'Education Mention professionnelle Ingénierie de la Formation Stratégies et Ingénierie en Formation d'Adultes
- Boutinet, 2009, Préface de *Pratiques Réflexives en formation d'adultes*.
- Canonge, F., Ducel, R. (1975). *La pédagogie devant le progrès technique*. (4<sup>ème</sup> édition). Paris : PUF.
- CORNU, L. (2010). Hospitalité, seuil, passage, passation. Dans L. Ferté, L. Rey et P. Vermeren (dir.), *Frontières et philosophie*, Actes du colloque du Musée d'art moderne de Céret-EPCC (mars 2010). Arts lettres sciences humaines sciences et techniques, n° 51-2011.
- Coutellec, L. (2012). Comment la Recherche-Action déplace les frontières. Dans A.-F Schmid (dir.), *Épistémologie des frontières*, (pp. 159-175). Academos.

Denoyel, N. (2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Éducation permanente*, N° 198, pp. 155-166.

Dewey, J. (2004). Analyse d'un acte complet de pensée. Dans J. Dewey, *Comment nous pensons* (O. Decroly trad., pp. 95-107). Paris : Les empêcheurs de penser en rond. (Édition originale, 1910)

Dewey, J., (1993). Le schème de l'enquête. Dans J. Dewey, *Logique-la théorie de l'enquête* (G. Deledalle trad. pp. 165-185). Paris : Presses Universitaires de France. (Édition originale, 1938)

*Dictionnaire Historique de la langue française*. (2011). Alain Rey, (dir.) Nouvelle édition Robert. : Paris. (1ère éd. 1993)

*Dictionnaire de la langue française* (1987). Philippe Amiel, (dir.) Nouvelle édition, Hachette.

Durand, D. (2009). *La systémique*. (11 e éd.). Paris : PUF

Enlart, S. (2011). La compétence. Dans P., Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 229-248). Paris : DUNOD.

Guillaumin, C., Wittorski, R., (2014). Situation professionnelle et alternance : un art de faire complexe. *Éducation permanente*. Hors-série AFPA, p. 57-64.

Huard, V. (2011). L'approche par compétences : essais de modélisation dans le master « métier de l'éducation et de la formation ». *Education permanente* N° 188, -3 pp. 131-146

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique* (1ère éd.). Bruxelles : De Boeck Université.

Jonnaert, P. (2004). Une compétence peut-elle être décontextualisée ? Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 69-88). Québec(Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Lerbet, G. (1995). *Les nouvelles sciences de l'éducation*. Paris : Nathan

Lieury, A. (2011). Mémoire et apprentissage. Dans P., Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 249-267). Paris : DUNOD.

Le Boterf, G. (2000-2014) *Construire les compétences individuelles et collectives* (6<sup>ème</sup> éd.). Paris : Groupe Eyrolles.

Mailliot, S. (2012). La mobilité professionnelle, une 'action de transition'. *Éducation permanente*, Hors- série AFPA, p. 11-19.

Malglaive, G., (1990). *Enseigner à des adultes*. (1<sup>ère</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

M'Batika, A. (2004). Introduction. Dans P. Jonnaert et A. M'Batika (dir.). *Les réformes curriculaires. Regards croisés* (pp. 1-12). Québec(Canada) : Presses de l'Université du Québec.

Pineau, G. (1998). Transaction tripolaire et formation permanente. Dans M.-F. Freynet, M. Blanc et G. Pineau (coord.), *Les transactions aux frontières du social*. (pp. 66-77). Lyon : Chronique Social.

Pineau, G. (2008). *effe* : une démarche de formation-action-recherche triplement porteuse d'avenir. Préface, in Sautebin-Pousse, M.-T. *Déployer les compétences et pouvoir d'agir*. Lausanne : Edition d'En bas,

Pineau, G., (2013). Les réflexivités sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education permanente*, N° 196, p. 9-24.

Perrenoud, P. (2004) *Construire des compétences dès l'école* (4<sup>ème</sup> éd.). Issy-Les-Moulineaux-cedex : ESF éditeur.



Pinto, R., & Grawitz, M. (1971). *Méthode des sciences sociales*. Paris : Dalloz.

Pourtois, S. P., Desmet, H. (2009). Epistémologie des méthodes qualitatives. Dans A. Mucchielli (dir.). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (3<sup>ème</sup> édition, pp. 71-77). Paris : Armand Collin.

Raynal, F. ; Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. (dir. Philippe Meirieu) (2010, 8e édition)(1e édition 1997) Issy-les-Moulineaux : EST éditeur.

Saint-Onge, M. (2008). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (4<sup>e</sup> éd.). Montréal (Québec) : Groupe Beauchemin, éditeur Itée.

Santelmann, P. (2012). Introduction, *Éducation permanente*, Hors-série AFPA, p. 7-10.

Savarese, E., 2006. L'entretien. Dans E. Savarese, *Méthodes des sciences sociales* (pp. 11-34). Paris : Ellipses.

Simon, H.-A. (1962). *Sciences des systèmes Sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (11<sup>ème</sup> éd.).Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur

Wittorski, R., 2011. Éditorial. Les rapports entre professionnalisation et formation. *Éducation permanente*, N° 188, p. 5-9.

Yatchinovsky, A. (2005). *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*. (4 e éd.). Paris : ESF éditeur.

Note d'Analyse 219 du CRS du 21/04/11- "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles.

## SITOGRAPHIE

Boisseau, S. (2005-2006). *Apprendre autrement à l'école : le travail de groupe*.

Mémoire ; concours de recrutement professeur des écoles. Directeur de mémoire Jean-Pascal Alcantara. Récupéré le 05/08/2014 sur le site :

[http://www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06\\_05STA00700.pdf](http://www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2006/06_05STA00700.pdf)

Garcia-Debanc C. 2007 : La reformulation orale : un élément de l'expertise professionnelle. Consulté le 13/07/2014 sur le site : <http://w3.erss.univ-tlse2.fr/textes/pagespersos/garcia-debanc/index.html>

Garcia-Debanc, C. (1999). Évaluer l'oral. *Pratiques*, n° 103/104. Récupéré le 13/07/2014 sur le site Éducation prioritaire :

<http://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html>

Le Cunff, C. (2004) Enseignement de l'oral intégré aux apprentissages disciplinaires, et socialisation. Acte du Colloque de l'AIRDF, Québec. Récupéré le 13/07/2014 sur le site : <http://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html>

Transdisciplinarité Wikipédia consulté le 14/07/2014 sur le site :

<http://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html>Travaux ---

Personnels Encadrés. Récupéré le 14/07/2014 sur le site éducol :

<http://eduscol.education.fr/cid47789/definition-et-themes-nationaux-des-tpe.html>

Les dispositifs d'accompagnement. Récupéré le 14/07/2014 sur le site [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr) :

<http://www.education.gouv.fr/cid48653/dispositifs-d-accompagnement-des-collegiens.html>

Hussard noir. Récupéré le 15/07/2014 sur le site Wikipédia :

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Hussard\\_noir](http://fr.wikipedia.org/wiki/Hussard_noir). Consulté le 12/08/2014

Définitions. Le terme Pédagogie différenciée [PDF]. Récupéré le 15/07/2014 sur le site :

[http://www.etab.ac-](http://www.etab.ac-caen.fr/ecaueg/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf)

[caen.fr/ecaueg/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf](http://www.etab.ac-caen.fr/ecaueg/pedag/JeanChristophe/AnimDifferentiation/Definitions.pdf)

(Louis LEGRAND, La différenciation pédagogique, Scarabée, CEMEA, Paris 1984)

(P. MEIRIEU, Enseigner, scénario pour un métier nouveau, ESF, 1989)

Enseignement adapté. Récupéré le 16/07/2014 sur le site éducol :

<http://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>

Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil. Journal officiel L 394 du 30/12/2006. Récupéré, le 13/08/2014 sur le site :

[http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF)

Métacognition définition. Consulté le 22/07/2014 sur le site :

[www.larousse.fr/dictionnaires/francais/métacognition/50820](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9tacognition/50820)

Meirieu, P. La pédagogie : histoire et enjeux. Récupéré le 22/12/2013 sur son site :

<http://www.meirieu.com/COURS/synthese.pdf>

Rey, O. (2008, Avril). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences.

*Dossier d'actualité de la VST*. Récupéré le 07/01/2014 sur le site : [http : //](http://www.inrp.fr/vst)

[www.inrp.fr/vst](http://www.inrp.fr/vst)

Au lycée général et technologique. Récupéré le 23/07/2014 sur le site onisep.fr :

<http://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/Au-lycee-au-CFA/Au-lycee-general-et-technologique>

<http://www.ac-creteil.fr/reussite/accompagnement-personnalise.pdf>

<http://danziekone.e-monsite.com/forum/forum-pedagogique/reformes-du-lycee-et-approche-par-competences-a-p-c-l-inevitable-questionnement-devant-la-nouveaute.html>

Histoire des doctrines pédagogiques, Récupéré le 10/08/2014 sur le site :

<http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/HISDOC%2002%20HISTOIRE.htm>

<http://www.toupie.org/Dictionnaire/Taylorisme.htm>

MAUSS, Marcel « L'essai sur le don », Récupéré, le 25/06/2014 sur le site :

[http://fr.wikipedia.org/wiki/Essai\\_sur\\_le\\_don](http://fr.wikipedia.org/wiki/Essai_sur_le_don)

[http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/69/9/LPC-presentation-enseignants\\_152699.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/69/9/LPC-presentation-enseignants_152699.pdf)

Vince, S. (2011). *Les impacts de l'approche par les compétences sur les pratiques des enseignants*. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.[PDF].

Récupéré le 20 août 2014 sur le site : [www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/68.htm](http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/68.htm)

(<http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/medias/files/approche-par-competence.pdf>)

Programme de formation de l'école québécoise. Compétences ... Les compétences transversales dans le Programme de formation. Consulté le 20 / 06/ 2014 sur le site :

[http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq\\_chap3.pdf](http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf)

## Tables des matières

<b>Sommaire</b> .....	4
<b>Introduction générale</b> .....	7
<b>Partie I : En contexte de bouleversements socioéducatifs, itinéraire de professionnalisation d'un professeur de littérature malien en France</b> .....	10
<b>Chapitre 1 : La littérature mène à tout</b> .....	11
<b>1. Récit de professionnalisation</b> .....	11
1.1 <i>Formation en grande famille</i> .....	11
1.2 <i>Les débuts à l'école</i> .....	12
1.3 <i>Le second cycle ou collège</i> .....	13
1.4 <i>La formation au Lycée</i> .....	14
1.5 <i>La formation professionnelle</i> .....	14
<b>2. Acquisition de compétences formelles et informelles</b> .....	16
<b>3. Emergence d'un fil d'Ariane : La question des compétences en formation.</b> ....	20
3.1 <i>Douter de sa capacité d'enseigner ?</i> .....	20
3.2 <i>Peut-on re-enseigner sans une reformation ?</i> .....	22
3.3 <i>L'accompagnement par un pair</i> .....	23
3.4 <i>Un détour par le primaire</i> .....	24
<b>4. L'expérience du début de l'APC au Mali et l'émergence de la problématique</b> .....	26
4.1 <i>Un cadre de professionnalisation</i> .....	26
4.2 <i>Le début de l'APC</i> .....	27
4.3 <i>La bourse et le choix d'un thème de recherche : l'approche par compétences</i> .....	28
4.4 <i>Recadrage du sujet au cours de la formation SIFA</i> .....	29
<b>5. Réflexion sur le travail de groupe : apprentissages réfléchis a postériori</b> .....	30
5.1 <i>Le travail de groupe en classe</i> .....	30
5.2 <i>Le travail de groupe des enseignants ou formateurs</i> .....	31
5.3 <i>Le travail de groupe en formation</i> .....	32
<b>Chapitre 2 : L'approche par compétence dans les systèmes éducatifs malien et français</b> .....	33
<b>1. L'approche par compétences au Mali</b> .....	34
1.1 <i>Situation</i> .....	34
1.2 <i>Un changement structurel et de programme</i> .....	36
1.3 <i>Le changement brusque d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie de la compétence</i> .....	39
1.4 <i>Une application inégalement suivie</i> .....	43
<b>2. Entre pratique et observations participantes : quels enjeux communs pour une approche par compétences en France et au Mali ?</b> .....	45
2.1 <i>Les enjeux communs de l'approche par compétences</i> .....	45
2.2 <i>Récit d'expérience pédagogique au Mali</i> .....	47
<b>3. L'approche par compétences en France</b> .....	50
3.1 <i>Historique de l'approche par compétences en éducation en France : 1<sup>er</sup> degré, second degré, formation professionnelle et enseignement supérieur</i> .....	50
3.2 <i>L'expérience de la formation universitaire SIFA : Récit d'une expérience singulière</i> .....	61
3.2.1 <i>Stratégie et ingénierie</i> .....	63
3.2.2 <i>La réflexivité : l'auto, éco, hétéro formation</i> .....	70
3.2.3 <i>Frontière et pouvoir d'agir</i> .....	72

3.2.4 <i>Hospitalité, seuil, passage, passation</i> .....	73
3.2.5 <i>De l'inquiétude des frontières à leur ouverture</i> .....	75
3.2.6 <i>Interface, milieu, interlocution et épistémologie de l'alternance</i> .....	76
3.2.7 <i>Comment la Recherche –Action déplace les frontières</i> .....	78
3.2.8 <i>L'approche par compétences : des compétences prescrites à la prise de conscience des compétences acquises</i> .....	79
3.3 <i>Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture</i> .....	81
3.4 <i>L'approche par compétences dans l'Enseignement Secondaire Général Technologique et Professionnel</i> .....	92
3.4.1 <i>Innovation et rénovation</i> .....	92
3.4.2 <i>Récits d'expérience : observations participantes en stage</i> .....	95
3.4.2.1 <i>Pratique mitigée :</i> .....	96
3.4.2.2 <i>Des situations récurrentes</i> .....	97
3.4.2.3 <i>L'évaluation par compétences pose problème</i> .....	98

<b>Conclusion de la première partie</b> .....	100
---	-----

<b>Partie II : Du devoir de travailler aux frontières des disciplines pour un réel développement des compétences</b> .....	103
<b>Chapitre 1 : La compétence : un objet complexe</b> .....	104
<b>1. Le concept de compétence</b> .....	104
1.1. <i>Pluralité d'auteurs et de définitions : à la recherche des points incontournables</i> .....	105
1.2 <i>Les ressources mobilisées dans la compétence</i> .....	108
1.3 <i>La compétence est intimement liée à une activité : situation de travail ou de formation</i> .....	111
1.4 <i>Le processus d'acquisition</i> .....	113
<b>2. L'« approche par compétences »</b> .....	114
2.1 <i>Dans le milieu professionnel</i> .....	115
2.2 <i>Dans le milieu scolaire</i> .....	117
<b>3. Approche systémique, transversalité et interdisciplinarité : le cœur de la compétence</b> .....	120
3.1 <i>L'approche systémique</i> .....	121
3.2 <i>Transversalité</i> .....	122
3.3 <i>Interdisciplinarité</i> .....	124
<b>Chapitre 2 : Indissociabilité de l'approche par compétences et du franchissement des limites des disciplines : l'interdisciplinarité : problème caché de l'approche par compétences</b> .....	127
<b>1. Des compétences et des espaces pour une dynamique de coopération</b> .....	129
<b>2. Hypothèses et pertinence</b> .....	129

<b>Partie III</b>	<b>Enquête de terrain : l'approche par compétences : le témoignage de professionnels enseignants et formateurs d'enseignants</b>	131
<b>Chapitre 1</b>	<b>La compétence à l'épreuve du terrain</b>	132
<b>1.</b>	<b>Le cadre d'enquête de terrain : un collège, un lycée général, un lycée professionnel et une École Supérieure du Professorat et de l'Éducation</b>	132
1.1	<i>Le Lycée professionnel</i>	133
1.2	<i>Un Collège</i>	134
1.3	<i>L'ESPE</i>	134
1.4	<i>Le Lycée</i>	135
<b>2.</b>	<b>La méthodologie</b>	135
2.1	<i>La méthode qualitative</i>	135
2.2	<i>La méthodologie de recueil de données</i>	138
2.2.1	<i>L'apport du réseau relationnel</i>	138
2.2.2	<i>L'observation participante</i>	139
2.2.3	<i>L'entretien</i>	140
2.2.3.1	<i>Le public</i>	141
2.2.3.2	<i>L'entretien semi directif</i>	143
2.2.3.3	<i>Posture et contractualisation</i>	143
2.2.3.4	<i>Le guide d'entretien</i>	144
2.2.3.5	<i>L'entretien exploratoire</i>	145
2.2.3.6	<i>Construction définitive de la grille d'entretien</i>	145
2.3	<i>Méthodologie d'analyse et d'interprétation de données</i>	148
2.3.1	<i>La transcription</i>	148
2.3.2	<i>La grille d'analyse</i>	149
2.3.3	<i>L'inférence</i>	150
<b>Chapitre 2</b>	<b>Analyse des données de terrain</b>	151
<b>1-</b>	<b>Analyse et interprétation et synthèse des entretiens</b>	151
1.1	<i>Le contexte</i>	151
1.2	<i>Tableau comparatif de descriptifs</i>	152
1.3	<i>Analyse et interprétation de l'entretien d'Ange</i>	153
1.4	<i>Analyse et interprétation de l'entretien de Béatrice</i>	164
1.5	<i>Analyse et interprétation de l'entretien de Cadi</i>	170
<b>2.</b>	<b>Discussion</b>	177
2.1	<i>Les problèmes</i>	177
2.2	<i>Une approche expérientielle</i>	178
2.3	<i>Le savoir n'est pas quelque chose de construit, il est en construction</i>	181
2.4	<i>L'évaluation</i>	185
<b>Chapitre 3</b>	<b>Proposition d'actions en faveur du Mali</b>	187
<b>1.</b>	<b>Au niveau pédagogique</b>	188
<b>2.</b>	<b>Au niveau du système de formation</b>	190
<b>3.</b>	<b>Un engagement politique fort</b>	192
	<b>Conclusion de la partie 3 : Enquête de terrain</b>	193
<b>Conclusion générale</b>		194
I.	<b>BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE</b>	197
II.	<b>TABLES DES MATIERES</b>	205

III. ANNEXES.....	211
ANNEXE I. Grille de transcription de l’entretien d’Ange.....	212
ANNEXE II. Grille de transcription de l’entretien de Béatrice.....	225
ANNEXE III. Grille de transcription de l’entretien de Cadi.....	233
ANNEXE IV. Grille d’analyse de l’entretien d’Ange.....	242
ANNEXE V. Grille d’analyse de l’entretien de Béatrice.....	347
ANNEXE VI. Grille d’analyse de l’entretien de Cadi.....	391
ANNEXE VII. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l’éducation.....	441
ANNEXE VIII. Nouveau programme de français 11 <sup>ème</sup> lettres de l’enseignement secondaire général du Mali.....	451
ANNEXE IX. Livret personnel de compétences.....	461







Drissa Traoré, 2014, **L'approche par compétences en France et au Mali : compétences transversales et interdisciplinarité dans l'enseignement secondaire.**

Résumé : Dans de nombreux pays, comme la France et le Mali, le développement des compétences constitue l'enjeu majeur des systèmes éducatifs. L'approche par compétences exige une transformation importante de l'enseignement et l'apprentissage. Elle valorise la co-construction des savoirs et des compétences en situation au lieu de la transmission et l'accumulation des connaissances.

Ce mémoire tente de montrer l'importance des compétences transversales et la nécessité du travail interdisciplinaire dans le développement des compétences. La recherche se fonde sur les thématiques transversales des concepts liés à la compétence. L'enquête est réalisée auprès des professionnels de l'éducation et de la formation.

Mots clés : Compétence, compétence transversale, transversalité, interdisciplinarité, enseignement, apprentissage, coopération, frontière, complexité.

Abstract:

In many countries, such as France and Mali, skills development is the major challenge for education systems. The competency approach requires a significant transformation of teaching and learning. It promotes, in situation the knowledge and skills construction with someone instead of the transmission and the accumulation of knowledge.

This memorandum attempts to show the importance of soft skills and the need for interdisciplinary work in skills development. The research is based on cross-cutting topics related to the competence concepts. The survey was conducted among professionals in education and training.

Keyword : Competence, transversal competence, interdisciplinary teaching, learning, cooperation, frontier, complexity.