

De l'approche par objectifs à l'approche par compétences. Faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain ?

*From objective-based to competency-based approach.
Should we have to throw out the baby with the bathwater ?*

Si l'on adopte une perspective nominaliste pour examiner l'évolution des concepts qui nous permettent d'imaginer nos pratiques pédagogiques, il semble bien que celui de compétence soit sur le point de supplanter celui d'objectif. Cependant, sa fortune actuelle ne garantit pas une compréhension explicite de ses prémisses épistémologiques, ni même de ses racines étymologiques – du latin *cum petere*, se diriger vers un même point –. Les approches développées autour du concept de compétence sont en effet polysémiques et plurielles. Comme celles initiées à partir du concept d'objectif, elles ont été successivement influencées par plusieurs courants théoriques, ce qui rend leur abord parfois difficile. Les travaux inspirés par ces nouvelles orientations sont, en outre, surtout disponibles en langue anglaise et certaines traductions françaises, quand elles existent, sont parfois équivoques. Il faut donc saluer les deux contributions de ce numéro^{1,2}, qui apportent des clarifications bienvenues pour comprendre les débats qui entourent l'émergence du concept de compétence en éducation des professionnels de santé.

La notion de compétence concerne en fait trois champs. Le premier recouvre ce qu'il est aujourd'hui convenu de dénommer « approche pédagogique par compétences ». Nguyen et Blais¹ exposent comment ce cadre conceptuel a émergé pour tenter de dépasser certaines limites reconnues aux développements opérationnels de l'« approche par objectifs ». Ils rappellent les influences dont se sont nourris ces deux courants, soulignent leurs contributions respectives mais aussi leurs limites ou difficultés, en montrant comment ils se sont élaborés à la fois en rupture et en continuité. Le deuxième champ est celui de la gestion des ressources humaines dans la société, dans les institutions et dans les milieux professionnels. C'est celui qu'abordent Carré et Gagnayre², autour de la notion de bilan de compétences, en explicitant les convergences mais aussi les différences de cette démarche avec les bilans d'évaluation, les bilans d'orientation, la validation des acquis professionnels ou autres méthodes utilisables pour fournir aux professionnels une rétroaction concernant leur parcours. A l'interface des deux champs précédents, et comme l'évoquent les deux articles, celui de l'évaluation est central et l'on assigne désormais au concept de compétence une finalité fortement structurante à l'égard des activités d'évaluation des apprentissages, des enseignements et des dispositifs de formation³.

On peut déplorer que les champs sémantiques et lexicaux qui accompagnent cette évolution soient encore imparfaitement

stabilisés. Dans la littérature anglo-saxonne, le terme *evaluation* tend désormais à se restreindre à l'évaluation des programmes et il est substitué par celui d'*assessment* pour l'évaluation des apprentissages⁴. Par ailleurs, le concept d'*outcome* est mis en correspondance, pour l'en rapprocher, avec celui de compétence (*competency*)³. Dans ce sens, il est employé pour désigner les finalités visées par les programmes, formulées en termes de conséquences attendues et évaluables de l'ensemble des activités d'enseignement et d'apprentissage ; il englobe donc implicitement le concept de compétence, comme résultat délibérément visé à l'issue de certains programmes. Mais le même terme est également mis en correspondance, cette fois pour l'en distinguer, avec celui d'objectif. Bien que les deux locutions soient souvent employées comme synonymes, la notion de *learning outcome* tend à remplacer celle de *learning objective*, pour élargir le concept d'objectif au-delà des seuls résultats observables, en intégrant à fois le processus et le produit dans la définition des apprentissages visés³. Les expressions dérivées sont nombreuses (*competency-based education*, *competency-based curriculum*, *competency-based assessment*, *learning outcome-based education*, *outcome-based assessment*, etc.) et les usages respectifs pas toujours faits avec le discernement souhaitable. L'ensemble peut sembler souvent fort déroutant pour un lecteur francophone.

Il n'empêche. Malgré ce foisonnement et ces ambiguïtés terminologiques, la cause paraît désormais entendue. Après un règne presque sans partage de l'approche par objectifs, c'est dorénavant une nouvelle injonction, celle de l'approche par compétences, qui nous est formulée. Il est dès lors nécessaire d'en examiner loyalement les enjeux.

Avec éloquence, plusieurs auteurs jouissant d'un grand crédit dans le milieu de l'éducation médicale nous ont récemment invité à résister au séduisant attrait du concept de compétences. Grant⁵ perçoit, entre autres, le risque d'une instrumentalisation de l'approche par compétences aux fins d'une tentative de mise sous contrôle socio-économique et politique des professions de santé. On peut à juste titre être réservé à l'égard de ce qu'il y a de normatif et de prescriptif derrière certains « référentiels de compétences » promus, ici ou là, sous la pression insistante des pouvoirs publics ou d'agences gouvernementales. La transposition imprudente de principes managériaux aux champs de la santé et de l'éducation peut en effet conduire à des applications réductrices du concept de démarche qualité. Lorsque celle-ci est comprise comme une conformité des pratiques par rapport à

des procédures, les pratiques « compétentes » deviennent assimilées à des pratiques standardisées et tout écart à la norme est interprété comme une pratique non optimale. Un tel positionnement épistémologique, parfois soutenu par des conceptions elles aussi réductrices du courant de la médecine fondée sur les données probantes, fait fi de la nature foncièrement éthique de l'action médicale et du mandat social qui fonde la légitimité des professionnels de santé⁵. Grant considère que ce risque ne vaut pas la peine d'être couru eu égard à la faible valeur ajoutée pédagogique de l'approche par compétences. Elle est rejointe en cela par Norman⁷ qui considère qu'elle partage les mêmes écueils que l'approche par objectifs : définies de façon trop large, les compétences, comme les objectifs, sont de peu d'utilité ; définies de façon trop étroite, elles exposent aux mêmes risques de pointillisme et de dérive technocratique. Il lui prédit le même destin que d'autres modes passagères et plus ou moins « snobs » en éducation.

La rédaction d'objectifs pédagogiques a constitué pour de nombreux enseignants, pendant plus d'une vingtaine d'années, une figure imposée quasi initiatique au cours de leur formation pédagogique. Les mêmes qui avaient fini par en maîtriser les arcanes, capables de délibérer minutieusement – parfois jusqu'à ratiociner – pour choisir chaque verbe d'action en conformité avec l'orthodoxie de la pédagogie par objectifs, peuvent se demander s'ils vont devoir reporter leur énergie vers d'autres tâches et élaborer désormais des référentiels de compétences, des échelles descriptives globales (ou rubriques) et des listes d'indicateurs qualitatifs. Le risque n'est certainement pas nul que, comme bien souvent, l'apparente maîtrise procurée par l'usage d'outils techniques ne conduise d'authentiques avancées conceptuelles à se dénaturer dans une « quincaillerie opérationnelle », aussi rassurante que futile. Dans son ouvrage de référence consacré à l'évaluation des compétences⁸, Tardif met explicitement en garde vis à vis de pratiques qui seraient, à ses yeux, autant de dérives de l'approche par compétences : évaluation linéaire à partir de paramètres quantitatifs, recours à des listes encyclopédiques de comportements n'ayant pas rompu avec une conception behavioriste de l'évaluation, appréciation de dimensions essentielles de l'apprentissage des compétences à partir de check-lists ; prise en compte de ressources pour elles-mêmes au détriment de la capacité à les mobiliser et les combiner en contexte d'action, etc. Il insiste sur l'exigence première de s'appuyer sur des modèles cognitifs de l'apprentissage de compétences

Il est donc essentiel d'appréhender le courant de l'approche par compétences pour ce qu'il est et ne pas confondre les buts et les moyens. En tant que nouveau paradigme, articulant les apports de plusieurs théories et connaissances issues de la recherche mais aussi des convictions non encore démontrées ainsi que des valeurs partagées, il fournit à la communauté de chercheurs et de praticiens qui s'y reconnaissent un cadre

conceptuel pour formuler les problèmes auxquels ils sont confrontés et élaborer des hypothèses de solutions. Ni dogme, ni panacée pédagogique, il permet au contraire de cultiver le doute méthodique à l'égard de nos pratiques pédagogiques. En tant que tel, il constitue cependant une rupture dont il faut prendre toute la mesure. La démarche proposée est exigeante et implique notamment, si l'on s'y engage, d'accepter un pouvoir de gérance des compétences sur les disciplines et de s'inscrire dans une nouvelle culture de collaboration et d'interdépendance professionnelles. Il ne suffira pas d'un travail cosmétique visant à habiller les objectifs en compétences pour rendre plus pertinentes nos actions pédagogiques, pas plus qu'il n'avait suffi, à l'époque, de travestir les contenus disciplinaires en listes d'objectifs. C'est à ce prix seulement que, malgré les légitimes interrogations qu'elle provoque et en dépit des usages galvaudés qu'elle ne manquera pas de susciter, la notion de compétence pourra s'avérer extrêmement féconde pour tous les éducateurs impliqués dans la formation des professionnels de santé.

Jean JOUQUAN
 mailto : jean.jouquan@chu-brest.fr

Références

1. Nguyen D-Q, Blais J-G. Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie Médicale* 2007;8:232-51.
2. Carré D, Gagnayre R. Le bilan de compétences : une multiplicité d'approches conceptuelles et de définition au travers de travaux français. *Pédagogie Médicale* 2007;8:224-31.
3. Anderson HM, Moore DL, Anaya G, Bird E. Student learning outcomes assessment: a component of program assessment. *Am J Pharm Educ* 2005;69:256-68.
4. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Québec : Editions du nouveau pédagogique, 2004.
5. Grant J. The incapacitating effects of competence : a critique. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 1999;4:271-7.
6. Jouquan J. L'évaluation des pratiques confrontées à l'exigence de la preuve scientifique en médecine clinique. *Mt Thérapeutique* 2003;9:93-100.
7. Norman G. Outcomes, objectives, and the seductive appeal of simple solutions. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 2006 ;11 :217-20.
8. Tardif J. L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement Montréal (QC) : Chenelière Education, 2006