

Quatre familles de compétences pour la transformation écologique et sociale

Par **Gérald MAJOU DE LA DEBUTRIE**

Chargé de mission Développement durable et responsabilité sociétale, vie étudiante et politique régionale à la Conférence des grandes écoles (CGE)

La transformation écologique et sociale des sociétés humaines, notamment de leur modèle occidental, est un impératif vital au regard des changements anthropiques majeurs qui affectent le climat et la biodiversité. L'approche par les compétences est une réponse éducative puissante à cet enjeu à condition de ne pas en servir une version étriquée, utilitariste et prétendue dépourvue de tout système de valeurs. Ces compétences doivent permettre d'agir individuellement, mais surtout collectivement en humains parmi les non-humains, en citoyens et en professionnels responsables. Elles mobilisent une éthique impliquant le respect du vivant dans sa diversité, ainsi que les désirs et les peurs qui orientent nos actes, permettent de comprendre, de ressentir les connexions aux « Autres », d'accepter nos limites et de connaître celles de notre planète. Agir avec force et collectivement, selon des réponses technologiques ou non, sera alors à la mesure des responsabilités prises et du récit futuriste inventé.

La notion de compétence suscite des débats, voire des controverses sur sa définition. Elle change de signification au gré des époques, des contextes économiques. Chacun peut y investir ses propres représentations sociales, culturelles, voire morales, pour apposer une étiquette sur la boîte noire d'un processus qui conduit à agir à chaque fois de façon « performante » dans des contextes différents. La représentation de la compétence est différente selon la situation de l'observateur. Un employeur aura tendance à restreindre la compétence recherchée à la ou les situation(s) professionnelle(s) présente(s) dans son entreprise ou dans son secteur d'activité. Un établissement de formation y verra un objectif pédagogique, que l'on évalue dans un certain nombre de situations types que l'équipe pédagogique estime proches des situations professionnelles futures de l'apprenant en vue de sa bonne insertion professionnelle. Et l'apprenant lui-même en attendra *a minima* la possibilité d'exercer une activité qui lui permette de vivre dignement et, si possible, en accord avec ses valeurs.

La littérature la plus récente en la matière fait tout de même émerger quelques consensus :

- On ne peut pas observer (ou très difficilement) le déroulement d'une compétence en action, mais l'on peut en observer le résultat dans une situation, professionnelle ou non, donnée.

- Une compétence peut mobiliser des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, mais aussi d'autres compétences à la manière de poupées gigognes (méta-compétences).

La compétence est une notion qui présente des faiblesses, puisqu'elle ne permet pas de décrire le processus – la boîte noire – qui conduit au résultat, le texte que vous êtes en train de lire, par exemple. En outre, son évaluation avec une rigueur absolue dans le cadre d'une certification est matériellement impossible tant il y aurait de situations à explorer ou à mettre en scène pour ce faire. C'est aussi une notion fortement intriquée, connectée : elle tisse un réseau de liens étroits entre le contexte personnel de l'acteur – ses ressources et contraintes internes – et le contexte environnemental – les ressources et contraintes externes –, dans lequel l'action est conduite. La compétence est à la simple addition des connaissances, des savoir-être et savoir-faire, ce que l'épigénétique est à la génétique. Et cette capacité à capter la complexité du réel lui confère un grand pouvoir.

Cette dualité boîte noire/connectivité pour une notion qui prétend caractériser notre capacité individuelle et collective à agir sur le monde ouvre grande la voie de l'instrumentalisation aux acteurs socio-économiques, chacun la représentant au gré de ses intérêts. La crainte d'un utilitarisme de l'approche par les compétences est légitime dans

ce contexte : ce n'est cependant pas une caractéristique de la notion même de compétence, mais plutôt de l'utilisation que l'on pourrait en faire. Il est indispensable alors que toute forme de gouvernance associée au déploiement d'une approche par les compétences soit représentative des parties intéressées afin que la « boîte noire » du processus, à défaut d'être ouverte, soit éclairée des diverses représentations existantes.

Si cette notion peut effectivement nous aider individuellement et collectivement à caractériser, puis à améliorer notre capacité d'action sur et dans le monde, il est tout aussi indispensable d'y intégrer des valeurs, une éthique qui soit en accord avec les enjeux sociétaux et notamment écologiques : Guy Le Boterf parle de la nécessité d'agir en professionnel compétent et responsable⁽¹⁾. L'éthique définit alors le cadre dans lequel va s'exercer la responsabilité, tout comme, en miroir, les limites planétaires (stocks de matières minérales et fossiles, stock d'eau, etc.) posent le cadre dans lequel la vie, humaine et non humaine, s'épanouit.

Mettre en œuvre une transformation – terme à mon avis préférable à celui de transition qui suppose de connaître le point d'arrivée – écologique et sociale sera le chef d'œuvre de l'humanité dans les trente années à venir (ou ne sera pas...). L'approche par les compétences est-elle la mieux adaptée pour, du point de vue éducatif, rendre possible ce changement rapide, voire radical ? Je dirais oui, si les compétences dont il est question se jouent des logiques disciplinaires en les articulant pour une meilleure représentation du réel et agir sur celui-ci dans toute sa complexité. Oui, si ces compétences peuvent, dans leur expression la plus simple ou pour certaines ressources qu'elles mobilisent et selon des pédagogies adaptées, s'adresser à toutes les tranches d'âge d'une population. Oui, si quelles que soient les filières d'enseignement ou de formation, ces compétences peuvent se constituer en un ensemble indivis, qui mobilisera d'autres compétences, techniques par exemple, dans la double perspective de l'exercice responsable d'une citoyenneté et d'une ou plusieurs activités permettant de vivre dignement. Enfin, une base de ces compétences, que l'on peut qualifier de « transversales », doit être acquise rapidement par une part significative de la population mondiale. Ce taux d'acquisition est comme un taux d'immunité inversé, il est le seuil au-delà duquel tout peut basculer, il navigue entre 5 et 30 % d'une population. Les acteurs de ce changement existent déjà, mais ils sont encore trop peu nombreux. Le système éducatif, du scolaire à la formation continue en passant par l'enseignement supérieur, doit donc se mobiliser pour assurer d'ici quelques années ce changement d'échelle quantitatif mais aussi qualitatif, les décideurs et les enseignants actuels et à venir sont à ce titre une cible de choix au regard des responsabilités qu'ils exercent ou exerceront.

(1) *Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable*, https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf

Quelles sont les caractéristiques de ces compétences transversales et quels genres de référentiels pourraient-elles alimenter et structurer ?

La notion de compétence contient déjà en elle une partie de la réponse. La compétence caractérise la façon que l'on a d'agir pour atteindre un résultat déterminé ; elle mobilise nos ressources internes et externes ; elle établit les connexions opportunes avec nos savoirs, nos savoir-faire, nos savoir-être, et d'autres compétences, mais aussi avec nos semblables, avec les cadres culturels et organisationnels considérés comme autant de situations qui peuvent faciliter ou limiter notre capacité d'action. Lorsque l'on étudie les travaux existants qui proposent des compétences pour un développement durable, ou une transition écologique et sociale, à l'exemple du guide sur les compétences pour un développement durable et une responsabilité sociétale CGE/CPU⁽²⁾ ou encore du guide de l'Unesco sur l'éducation aux ODD⁽³⁾ et dernièrement le Livre blanc du collectif Fortes⁽⁴⁾, on relève de fortes correspondances⁽⁵⁾ entre les ressources/compétences qui sont mentionnées dans le tableau ci-dessous.

Fortes : six portes	Guide CGE/CPU : cinq compétences pour un DD&RS	Éducation pour les ODD, objectifs d'apprentissage (Unesco) : huit compétences
Oikos	Systémique	Analyse systémique
Logos	Prospectives	Anticipation
Ethos	Responsabilité/éthique	Réflexion critique
		Normatif
Nomos	Changements	Stratégie
		Résolution intégrée des problèmes
Praxis	Collectives	Collaboration
Dynamis		Connaissance de soi

Tableau 1 : Comparaison entre eux de trois guides/référentiels de compétences.

Ces travaux éclairent, par l'apport de nouvelles ressources, la notion de compétence sous un jour nouveau : les valeurs, les désirs auxquels s'ajoute aussi un rapport assumé à l'incertain orientent l'action. Les situations se complexifient aussi au fur et à mesure que les concepts de nature et de culture, dissociés en Occident par les philosophes du contrat social, retrouvent leur intrication. Réapparaissent ainsi des connexions dissimulées, un temps, à notre regard, ouvrant le champ des possibles pour agir

(2) Guide « Compétences Développement durable & Responsabilité sociétale. 5 compétences pour un développement durable et une responsabilité sociétale », 2016, <https://www.iddlab.org/data/sources/users/1215/docs/guide-de-compences-ddrs092016.pdf>

(3) *Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives*, publié par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 2017, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247507>

(4) *Manuel de la Grande transition : former pour transformer*, collectif Fortes, Édition Les Liens qui libèrent, 2020.

(5) Noter que la correspondance est parfaite sur la globalité des compétences entre chacune des trois propositions. Par contre, prise une à une, les correspondances ne sont pas totales : par exemple, la compétence en matière de « stratégie » du guide Unesco peut aussi être mise en regard de la compétence « collective » du guide CGE/CPU et des compétences « praxis » et « dynamis » du Livre blanc de Fortes.

avec compétence en faveur d'une transformation écologique et sociale :

- La prospective, ressource aussi nommée logos ou anticipation selon les travaux précédents, installe l'incertitude comme une donnée inhérente aux évolutions du monde phénoménal et des écosystèmes. Cela rompt avec le déterminisme rassurant mais inopérant à l'échelle de systèmes complexes comme le climat, dans lequel les sociétés, occidentales notamment, sont installées depuis les Lumières. La prospective nous invite à élaborer selon une méthodologie rationnelle des scénarios des possibles allant du plus pessimiste au plus optimiste. Cela introduit à nouveau une part d'irrationalité, puisque l'être humain, conscient de sa condition de mortel, a des désirs qui vont bien au-delà des limites de l'assouvissement de ses besoins vitaux. Au-delà de ces limites se trouve le territoire de la mort inconnue et, en contrepoint, de la vie connue que l'on souhaite faire durer en intensité, en consommant au-delà des besoins *minima*, ou en longueur, en transhumanisant nos corps, pour oublier la mort dans notre fuite de l'instant présent ou en avant. Il devient nécessaire alors d'imaginer d'autres récits collectifs, écologiquement et socialement acceptables, pour dépasser nos peurs et agir.
- La connexion à l'Autre ne se limite plus à nos semblables humains mais s'élargit aux autres animaux, au vivant dans sa globalité, et alimente la connaissance de soi dans l'interrelation à l'autre *via* la récursivité. La connexion à l'Autre, plus largement, met à bat les mythes de l'individu autonome et de l'humain exerçant sa toute-puissance sur la nature. La connexion à l'Autre révèle la vraie nature de l'autonomie humaine dans la capacité plus ou moins grande que nous avons à choisir, accepter et entretenir des liens avec les autres.

En résumé, quelles que soient les désignations de ces compétences transversales, leur acquisition doit :

1) Permettre d'agir avec la connectivité, envers Soi, avec l'Autre (humain et non-humain), dans un réseau interrelié d'êtres vivants, non vivants ou entre réseaux :

- ressources associées : collectif, collaboration, empathie, psychologie, émotions, interculturalité, coopération, autonomie, systémique, information, communication, résilience, interactions, liens, réseaux (physiques ou virtuels), circulation de matière/eau/air, circulation d'électrons, de molécules ou de photons...,
- Facteur capacitant ou limitant associé : flux.

2) Permettre d'agir dans un cadre choisi, celui du cadre éthique qui donne du sens à l'action, et dans un cadre imposé, celui fixé par les limites terrestres :

- ressources associées : respect du vivant, solidarité, suffisance, responsabilité, normes, soutenabilité, communs, diversité, matières renouvelables et non renouvelables, chaleur, air, eau, sol...,
- facteurs capacitants ou limitants associés : valeurs et stocks.

3) Permettre d'agir en fonction de scénarios souhaitables et au regard d'un récit ou d'une vision :

- ressources associées : prospective, incertitude, vision,

- récit, mythe, échelle de temps, échelle d'espace, historicité des phénomènes, conditions aux limites, interdisciplinarité, souhaiter, anticiper, rêver, imaginer, espérer...,
- facteur capacitant ou limitant associé : désir.

4) Permettre d'agir sur ou avec la dynamique du changement, la transformation, en mobilisant 1), 2) et 3) comme autant de ressources :

- ressources associées : accompagnement, adaptation, atténuation, rupture, innovation, créativité, impermanence, évolution, construire, transformer, vivre...,
- facteur capacitant ou limitant associé : énergie.

La base commune de compétences pour une transformation écologique et sociale se structurera selon ces quatre familles. Les quatre familles de compétences n'ont pas le même statut : par exemple, la deuxième famille de compétences, en mobilisant les valeurs et la finitude de notre planète, joue le rôle de garde-fou de l'action, comme une lampe qui n'éclairerait le chemin que lorsque l'on s'en écarte. Et il ne s'agit pas de n'importe quelles valeurs : une société, dans laquelle l'individualisme déguisé en autonomie, l'accumulation matérielle et financière et la consommation sont des valeurs existentielles, est aveugle à la transformation écologique. Dans le processus d'acquisition des quatre familles de compétences précitées, cette famille de compétences à un rôle « essentiel » à jouer :

il faut y repasser régulièrement, comme un lieu familial, stabilisant, où l'on vient se ressourcer et retrouver sa voie, les pieds bien ancrés dans le sol alors que le désir nous emporte ailleurs. La spiritualité, ainsi ravivée, nous donne la force pour mieux repartir à l'action.

Autre exemple, la quatrième famille de compétences, en mobilisant les trois autres familles à la manière d'une méta-compétence est totalement dépendante de leurs niveaux d'acquisition, tout en les contraignant *via* son facteur limitant/capacitant (L/C) : l'énergie. Une analogie mécaniste avec une fusée associerait cette quatrième famille avec la capacité de fabriquer ou de faire fonctionner le moteur qui transformerait du carburant en mouvement – l'énergie – pour propulser l'engin vers la planète Mars, par exemple. Les autres compétences seraient tout le reste : fuselage, système de guidage, ses réseaux..., auxquels s'ajouterait un objectif ou un récit : coloniser Mars ? Sans ces qualités, la fusée ne serait pas une fusée pour tout un chacun. La quatrième famille de compétences joue donc un rôle de « machiniste » sans lequel aucune transformation n'est possible ; elle opère grâce à l'énergie, en mobilisant les trois autres familles de compétences.

Parmi les facteurs capacitants/limitants associés aux familles de compétences, l'énergie est donc le facteur prévalant, puisqu'aucune transformation, subie ou souhaitée, n'est possible en son absence. Au regard d'une transformation écologique et sociale désirée par l'humain, la politique en tant que récit collectif et organisation pour un avenir commun passe de prime abord par des choix (ou des non choix) en matière d'« énergie ». Il s'agit bien ici de l'énergie en tant que force en action et non des ressources énergétiques renouvelables ou non renouvelables avec lesquelles on la confond souvent dans le discours habituel.

L'énergie, c'est la force en action de l'être humain ou du non-humain, des machines, de la gravitation, de l'attraction lunaire, des métabolismes biologiques, etc.

Le facteur L/C « énergie » est aussi lié aux autres facteurs L/C auxquels il se combine, changeant ainsi son pouvoir capacitant/limitant. Par exemple, le flux de photons issu du soleil peut influencer nos choix énergétiques en faveur du photovoltaïque. Le modèle occidental de société a érigé progressivement l'acte de consommation en valeur existentielle, les choix énergétiques qui en découlent se traduisent par l'utilisation majoritaire de combustibles fossiles, seuls capables de produire beaucoup plus d'énergie qu'il n'en faut pour les extraire et ce quasi gratuitement à ce jour. Et, enfin, les stocks, à l'exemple des surfaces agricoles disponibles pour notre alimentation qui orientent les choix énergétiques liés à la production de bio-carburants.

Sur le plan pédagogique, on peut imaginer qu'à chaque grande étape de la scolarité et des études qui ne sont pas uniquement inscrites dans une perspective de professionnalisation – CM2, 3^{ème}, terminale, L3 pour la France –, une base commune adaptée et basée sur ces quatre familles de compétences devrait être acquise. Puis, pour les trois étapes pour lesquelles une orientation professionnelle est possible – 3^{ème}, terminale, L3 –, il s'agirait de produire des référentiels inscrits dans la continuité de ces trois bases communes, lesquels introduiraient des ressources techniques et exigeraient un approfondissement différencié de telle ou telle famille de compétences par grande culture de formation ou secteur d'activité professionnelle. **L'énergie interreliée aux autres facteurs capacitants/limitants y jouerait un rôle central, comme un fil conducteur depuis la primaire jusqu'au supérieur.**

Les approches par les compétences au regard de ces référentiels ont aussi en commun les caractéristiques suivantes :

- **Le processus d'acquisition des compétences n'est pas linéaire** au sein d'une famille de compétences ou entre les quatre familles de compétences. Autrement dit, l'acquisition de connaissances ne précède pas forcément l'action – un projet de groupe, par exemple. De même, il est commun de sauter d'une famille de compétences à l'autre, de revenir sur ses pas et de progresser selon une logique spiralaire entre les niveaux d'acquisition. L'acquisition de compétences revêt un caractère expérimental fait d'allers retours entre l'action et la théorie incluant des réajustements.
- **La pédagogie de l'action est la seule façon pour observer et essayer d'évaluer des compétences.** Cela

oblige, entre autres, à créer des situations types (jeux de rôles, jeux sérieux, études de cas...), à transformer les locaux d'enseignement en « boîtes à jouer » modulables, à prendre le temps de la réflexivité (débriefing), à s'adjoindre de l'ingénierie pédagogique pour identifier/inventer les pratiques les plus adaptées à l'acquisition de telle ou telle compétence et à travailler sur des projets réels, territoriaux, entrepreneuriaux ou au service de l'établissement d'enseignement, pour retrouver la complexité et l'impensé propres à ce type de situations.

L'étape suivante est celle de la création de référentiels à partir de ces quatre familles de compétences. Mais là s'arrête ce qui peut être posé comme des orientations communes à ce type de travaux. La suite, plus contextuelle, appartient aux enseignants, aux ingénieurs pédagogues et aussi aux étudiants, aux futurs employeurs et, finalement, à tous les personnels d'un établissement d'enseignement ou d'une famille d'établissements. Adopter une approche par les compétences pour agir en faveur d'une transformation écologique et sociale, c'est, *de facto*, engager la transformation écologique et sociale de l'établissement porteur des formations concernées. Cela est lié à la notion de compétence qui induit toujours, à compter d'un certain niveau d'acquisition, la réflexivité des pratiques ; et cela est encore plus prégnant lorsque l'éthique s'invite pour donner du sens à l'action : la cohérence entre les pratiques de l'établissement et les enseignements qui y sont dispensés fonde alors sa crédibilité mais aussi son efficacité comme lieu de pédagogie intégrale.

La démarche par les compétences pour une transformation écologique et sociale peut constituer le terreau d'un changement systémique si le taux d'acquisition de ces compétences est suffisamment élevé (voir *supra*). C'est une condition nécessaire, car elle nous donne des armes pour apprivoiser la peur, gardienne du territoire de la mort inconnue, et pour agir de façon éclairée loin de son influence. Mais ces armes ne sont pas suffisantes à l'échelle de l'humanité ou de la planète : être compétents collectivement ne porte pas en soi l'étincelle qui allume le feu de la transformation à grande échelle. Le désir individuel doit être sublimé dans le collectif pour nous permettre d'arrêter de fuir notre condition humaine ; le désir doit être canalisé par des valeurs universelles ; le désir doit servir notre imaginaire pour élaborer un nouveau récit civilisationnel, mythique, enviable et respectueux du vivant dans toute sa diversité.