

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Et si on arrêta de tirer sur les compétences ?

Romainville, Marc

Published in:
inDirect

Publication date:
2008

Document Version
Early version, also known as pre-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):
Romainville, M 2008, 'Et si on arrêta de tirer sur les compétences ?', *inDirect*, vol. 10, pp. 31-44.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



pédagogie

 Compétences

 Mise en œuvre

Et si on arrêta de tirer sur les compétences ?

- *En bref*
- 1. *A la source des compétences*
 - 1.1. Des exigences trop locales
 - 1.2. Des insatisfactions internes
 - 1.3. De nouvelles demandes externes
- 2. *Les opportunités pédagogiques offertes par la logique des compétences*
- 3. *Quelques perspectives de mise en œuvre*
 - 3.1. Une vision large et non étriquée
 - 3.2. Une vision souple et non dogmatique
 - 3.3. Une conception ouverte et non exclusive
 - 3.4. Une approche modeste et pas trop ambitieuse
- 4. *Conclusion*
- *Bibliographie*

Marc Romainville

PROFESSEUR AUX FACULTÉS UNIVERSITAIRES
DE NAMUR



■ En bref

Dix ans après le lancement de l'approche par compétences, certains n'ont de cesse de la dénigrer. Dans cet article, l'auteur leur répond point par point. Il rappelle qu'à la source des compétences se trouve le souci de répondre à des exigences trop locales, des insatisfactions internes au système éducatif et de nouvelles demandes externes. Il analyse les opportunités pédagogiques offertes par la logique de compétences et détaille quelques perspectives de mise en œuvre. Enfin, il identifie de manière positive les balises qu'il s'agit de placer au développement de cette approche pour éviter les errements. Une défense et illustration d'une réforme qui, comme toute réforme, a eu ses ratés, mais, selon l'auteur, répondait fondamentalement à des difficultés majeures que rencontrait notre école tant du point de vue de la définition de ses finalités que du renouvellement de ses méthodes.

Il semble désormais de bon ton de s'en prendre à l'approche par compétences introduite dans notre système éducatif à partir du décret « Missions » de 1997 et de dénoncer les errements auxquels cette approche aurait conduit depuis lors.

Dénigrement systématique

Dix ans après leur lancement et à l'heure où les compétences peinent en fait à s'implanter réellement dans nos écoles, ce dénigrement systématique n'est sans doute pas des plus heureux. Il ne facilite en tout cas pas la tâche de ceux qui sont chargés, en formation initiale des enseignants, d'initier les futurs professeurs à cette approche, certes de manière critique mais aussi de manière bienveillante. L'objectif du présent article est en quelque sorte de remettre l'église au milieu du village en montrant que l'implantation de cette approche par compétences, même si elle a connu – comme toute réforme pédagogique – des ratés, des excès et des dérives, répondait fondamentalement à quelques difficultés majeures que rencontraient notre école tant du point de vue de la définition de ses finalités que du renouvellement de ses méthodes.

Un des archétypes les plus prégnants de la figure de « l'intellectuel » consiste à prétendre penser contre le vent et à adopter la posture de celui qui refuse courageusement de « hurler avec les loups ». De Jean-Paul Sartre à André Glucksmann, cet archétype a toujours rencontré son petit succès. Il positionne l'intellectuel comme celui qui prend systématiquement le contre-pied de la culture dominante. Lorsque cette dernière finit par se ranger à ses propositions révolutionnaires, il ne reste plus à l'intellectuel, pour être toujours le seul à avoir raison contre tous, qu'à s'opposer avec véhémence à ses (anciennes) idées... Certes, on peut toujours argumenter que seuls les imbéciles ne changent pas d'avis, mais il n'est pas non plus très malin de modifier son opinion sous le seul prétexte qu'elle commence à faire l'objet de consensus.

Une remarquable volte-face

Tout porte à croire que l'on est en train de rencontrer ce phénomène en matière d'approche par compétences dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique. L'article de Francis Tilman, dans ce même numéro d'inDIRECT, en constitue un bel exemple. Mais il a de célèbres prédécesseurs. Un des plus étonnants est sans doute l'article de Marcel Crahay, paru en 2006 dans la Revue française de pédagogie et que F. Tilman cite d'ailleurs abondamment. M. Crahay, un des pères de l'approche par compétences en Belgique francophone, y effectue une remarquable volte-face. Alors que son laboratoire a travaillé sur les compétences pendant plus d'une décennie, l'auteur propose de renoncer purement et simplement à ce concept, estimant désormais que la logique de la compétence en éducation est dangereuse, incertaine et incomplète... Mais pourquoi diable ne nous l'a-t-il pas dit plus tôt ? Il est cocasse d'observer que des pédagogues comme Crahay et Tilman qui ont été d'ardents promoteurs de méthodes pédagogiques innovantes (« fonctionnelles » pour l'un et « par projet » pour l'autre) semblent subitement assaillis d'un doute existentiel, précisément au moment où l'approche par compétences pourrait se montrer un formidable outil de dissémination de ces nouvelles méthodes.

Du pain bénit pour les sceptiques

Il est évident que ce revirement de pionniers sème le doute auprès des nombreux enseignants qui ne s'étaient pas encore fait d'opinion tranchée en la matière. Plus grave peut-être, il constitue du pain bénit pour les sceptiques de toujours qui attendent patiemment que la réforme se casse les dents. Il n'est donc pas inutile de resituer l'introduction des compétences au sein de l'histoire de notre système éducatif et de ses enjeux ainsi que de rappeler les fondements et les motifs qui ont incité la Communauté française à promulguer cette approche à partir du décret dit « Missions » de 1997. Le présent article cherche aussi, dans une dernière partie, à identifier positivement des balises qu'il s'agit de placer au développement de cette approche de manière à ce que les errements pronostiqués par nos cassandres pédagogiques restent purement spéculatifs.

■ 1. A la source des compétences

Très schématiquement, trois sources majeures ont été à l'origine de l'introduction de l'approche par compétences (APC) dans notre enseignement.

■ 1.1. Des exigences trop locales

Elle a d'abord puisé ses racines dans un souci de la Communauté française de remédier à l'absence de définition standardisée des niveaux d'études. Un rapport de l'OCDE de 1993 avait en effet épinglé cette particularité de notre système éducatif et avait dénoncé ses effets pervers. L'inexistence d'épreuves communes externes aux différents établissements (et cela aux différents paliers de la scolarité) concourait à favoriser la compétition entre écoles et l'installation d'un « apartheid pédagogique ».

Dès lors que l'instauration d'épreuves communes de type baccalauréat se heurtait à la liberté pédagogique des réseaux, on s'est tourné vers l'établissement de référentiels de compétences, définissant les niveaux à atteindre par tous les élèves, tout en laissant la liberté aux réseaux de définir les programmes propres à les atteindre et les épreuves d'évaluation de la maîtrise de ces compétences. Il s'agit donc de ce que l'on appelle communément un « compromis à la belge », un peu boiteux et guère téméraire, mais sans doute le seul possible, à cette époque, dans notre paysage institutionnel si spécifique.

Définir des finalités

Il est donc inadéquat de parler de « pédagogie des compétences », comme le fait Francis Tilman dès le premier paragraphe de son article et encore moins d'une pédagogie « obligatoire » et « exclusive ». Les compétences définissent des horizons, des finalités et les chemins à emprunter pour y parvenir peuvent être multiples et divers. La meilleure des preuves est que les programmes des différents réseaux prennent parfois des options pédagogiques contrastées pour un même référentiel de compétences. Cette observation permet de dégonfler la première des baudruches chères à nos détracteurs des compétences : l'approche par compétences n'a pas vocation à être totalitaire et il est quelque peu paranoïaque de penser

que cette approche a été imposée en « coup de force idéologique » dans le but de ne plus permettre qu'une seule et unique forme de pédagogie. Il est d'ailleurs naïf de penser que des directives officielles imposent des pratiques bien précises dans le monde de l'école et il est encore plus naïf de croire que de modestes didacticiens disposeraient de ce pouvoir d'influence... On sait ainsi qu'il y a loin de la coupe aux lèvres, entre les options prônées dans les directives officielles et la réalité des pratiques. Un article récent de Sylla et De Vos (2006) montre notamment que l'exposé magistral reste très largement dominant dans nos classes : décrier dès lors l'approche par compétence comme une pédagogie nouvelle « obligatoire et exclusive » relève plutôt de l'humour...

■ 1.2. Des insatisfactions internes

La deuxième source de l'approche par compétence est à chercher au sein même des pratiques pédagogiques et plus précisément dans les sentiments récurrents d'insatisfaction et/ou de mécontentement que connaissent les enseignants par rapport aux acquis effectifs de leurs élèves.

Trois types de lacunes Trois types de lacunes étaient régulièrement dénoncés et chaque enseignant pouvait facilement en faire la douloureuse expérience :

- La **superficialité** de certains apprentissages : même s'ils ont fourni, à un moment donné, des signes de maîtrise de certains savoirs, les élèves se montrent souvent incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient pertinents. C'est tout le problème des « savoirs morts », appelés aussi « connaissances inertes », qui est posé ici. Par ailleurs, ces savoirs résistent mal au temps : les enseignants s'interrogent, par exemple, sur l'étrange disparition de savoirs pourtant enseignés l'année précédente.
- On dressait aussi le constat d'un **manque d'intégration** des savoirs. Les élèves « saucissonnent » leurs apprentissages et éprouvent des difficultés à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que l'école vise à développer chez eux une nouvelle conception du monde et de ses différents objets qui transcende les disciplines scolaires.
- Enfin, on déplorait aussi que les formations traditionnelles ne parvenaient pas à installer chez les élèves des acquis pourtant essentiels, précisément de l'ordre des compétences et notamment des compétences de base, comme le montrent régulièrement les enquêtes PISA de l'OCDE. Malgré les efforts considérables déployés tout au long des douze années de scolarité obligatoire, des **compétences essentielles ne semblaient donc pas suffisamment installées**, comme la compétence à résumer un texte informatif court ou à élaborer une lettre argumentative simple.

■ 1.3. De nouvelles demandes externes

La troisième source de l'APC, davantage *externe*, a trait à l'évolution des demandes qu'adressent la « société du savoir » et « l'économie de la connaissance » à son école.

Etre compétents pour être compétitifs

Dans nos sociétés où la croissance économique est plus que jamais liée au capital humain et au développement des sciences et des techniques, on attend certes que les jeunes sachent des choses, mais aussi qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social, en quelque sorte qu'ils soient compétents pour être compétitifs. Le décret « Missions » de 1997 le stipule d'ailleurs clairement. On a ainsi assisté à l'émergence de nouvelles relations entre la société et son école qui ont abouti à ne plus considérer *a priori* comme honteuse toute réflexion sur la contribution de l'école au développement économique et social de notre société, comme c'était le cas durant les « Trente glorieuses »¹ (Romainville, 1996).

Cette analyse même sommaire de l'origine de l'APC suffit à dégonfler la deuxième baudruche des détracteurs des compétences, qui dénoncent le fait qu'elles auraient été imposées à l'école par le seul « monde de l'entreprise »², à la solde du « grand capital »! Cette thèse du complot occulte du « monde de l'entreprise » ne résiste en fait pas à l'analyse. L'APC a plutôt été introduite à l'école sous la pression d'un faisceau de facteurs tant internes qu'externes et réduire ce faisceau complexe à la seule pression du monde économique et social s'avère largement simplificateur. Même l'antériorité du concept de compétence dans l'entreprise est postulée davantage que documentée et prouvée (Denyer et al, 2004).

■ 2. Les opportunités pédagogiques offertes par la logique des compétences

Outre ses effets de définition commune des finalités, les atouts principaux d'une approche par compétences résident dans le fait qu'elle place résolument la mobilisation des savoirs au cœur de la formation.

Un ensemble de ressources diverses

Pour l'essentiel, une compétence n'est rien d'autre qu'un « savoir vivant » (par opposition au « savoir mort » décrit ci-dessus), c'est-à-dire un ensemble de ressources diverses (savoirs, savoir-faire et attitudes) que la personne « compétente » est capable de mobiliser pour affronter avec efficacité une situation ou résoudre un problème. Malgré les nombreuses querelles sémantiques que le concept n'a pas manqué de provoquer, le message didactique des compétences est, en définitive, assez simple et vise précisément à pallier les lacunes énoncées ci-dessus. La logique des compétences cherche en effet à ce que, selon la séduisante formule de Ph. Perrenoud (1997), les acquis scolaires constituent, pour les élèves, d'authentiques « outils pour penser et pour agir à l'école et dans le monde ». Il s'agit en quelque sorte de renverser la logique didactique classique

qui a tendance à repousser en bout de formation la question de l'investissement de ce qui a été appris au sein de tâches significatives. Tout au contraire, l'APC place au cœur de la formation la mobilisation des ressources à apprendre et met d'emblée l'accent sur les situations que ces ressources permettent à la fois de mieux comprendre et de mieux gérer (Romainville, 2001).

Le seul reproche que l'on pourrait en définitive adresser à la notion de compétence est qu'elle aurait été épistémologiquement inutile si l'enseignement avait été centré sur le sens le plus authentique du concept de savoir.

Une construction humaine et sociale

En effet, toute connaissance ou, de manière plus large, toute production culturelle (un savoir scientifique, une œuvre d'art ou un mythe) est fondamentalement une construction humaine et sociale élaborée, à un moment donné, pour répondre à des questions ou à des interrogations, explicites ou implicites. Dans le champ scientifique, l'épistémologie nous enseigne plus précisément qu'un nouveau savoir n'apparaît pas par hasard : il est au contraire lié à des problèmes de société qui ont conduit à son émergence (Fourez, 1992). Chaque savoir a donc été historiquement un outil, produit par une personne ou une communauté de personnes et destiné à « éclairer » autrement un bout du réel pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes.

De ce point de vue, la compétence, loin de tourner le dos au savoir comme on le prétend parfois, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir : aider l'homme à penser le monde et à y agir avec efficacité. En rappelant que le savoir est une ressource, la compétence cherche à mettre l'accent sur l'usage (dans le sens le plus large du terme) que pourra faire l'élève des savoirs scolaires. Elle incite aussi les enseignants à montrer comment ces savoirs ont été produits en réponses à des interrogations humaines, datées et contextualisées.

Si l'on adhère à cette conception large de la compétence à l'école, la troisième et dernière baudruche associée aux compétences se vide, elle aussi, de son contenu. En effet, une des attaques les plus fréquentes de l'APC, venant curieusement de la droite au nom de la défense de la « haute culture » classique et de la gauche au nom du refus d'un utilitarisme servile de l'école, consiste à ramener la compétence à un simple « savoir agir » trivial et pratico-pratique qui ferait disparaître de notre école sa fonction de transmission d'un patrimoine.

Ressources vivantes pour les élèves

Encore une fois, ce qui n'est pas bien perçu par ces détracteurs, c'est que le savoir et le patrimoine ne parlent pas d'eux-mêmes et que si l'on souhaite qu'ils se constituent en ressources vivantes pour les élèves, il s'agit qu'ils soient enseignés à l'école d'emblée dans la perspective de leur mobilisation et non plus comme de simples savoirs décoratifs permettant de briller dans les salons...

Le lecteur me permettra-t-il de prendre un exemple issu de mes enseignements ? Un savoir important produit par la recherche en didactique est la notion de « contrat didactique », en tant qu'ensemble des règles implicites qui régissent les relations entre l'enseignant et ses élèves et précisent les rôles tacitement attendus de et par chacun. Historiquement, cette notion a été élaborée pour rendre compte d'un ensemble d'observations de comportements jugés a priori curieux, dans le cadre d'expériences dites de l'âge du capitaine³. Comment enseigner cette notion à de futurs enseignants ? Une première option consiste à la définir au sein d'un chapitre ad hoc, à discuter de ses diverses acceptions chez différents auteurs de manière savante et encyclopédique, à proposer une série d'exercices censés vérifier si la notion est acquise et à évoquer, en bout de course, quelques applications possibles.

Enseigner cette notion dans une logique de compétence revient à renverser ce cheminement didactique classique en mettant au cœur du processus d'enseignement les situations de mobilisation de ce savoir : en quoi pourrait-il contribuer à se constituer, pour de futurs enseignants, en outil intellectuel de compréhension et d'action vis-à-vis de situations pédagogiques de classe ? On voit bien qu'il ne s'agit pas du tout de « tourner le dos au savoir », mais tout au contraire de faire percevoir à ceux qui le découvrent son caractère d'instrument de décodage du réel et d'action sur celui-ci.

Favoriser la motivation

Ce recentrage de la formation sur la mise en œuvre des savoirs par les élèves pourrait, en outre, être de nature à favoriser leur motivation, même si, sur ce point, je suis d'accord avec F. Tilman sur le caractère non automatique de la relation qui unit compétence et motivation. S'il est vrai que la seule confrontation des élèves à des problèmes « réels » ne garantit pas leur motivation, on peut quand même faire l'hypothèse qu'un certain nombre de jeunes pourraient se sentir davantage concernés par ce qu'ils doivent apprendre à l'école si on prend la peine de leur montrer en quoi ces acquis peuvent se muer en d'authentiques outils dépassant le cadre de l'école et leur permettant de voir le monde autrement et d'y agir avec plus de pertinence. Les enquêtes de Barrère (1998) sur ce qui pousse les élèves au travail scolaire montrent d'ailleurs que si l'intérêt intellectuel constitue encore un moteur motivationnel appréciable, il s'est transformé en une recherche d'un « savoir directement exploitable », c'est-à-dire permettant aux jeunes de mieux comprendre le monde actuel et de se forger un avis sur une série de questions vis-à-vis desquelles ils souhaitent exprimer leur point de vue personnel. Recentrer l'enseignement des savoirs sur leur caractère opérationnel de décodage du monde environnant pourrait donc participer à la motivation des élèves.

■ 3. Quelques perspectives de mise en œuvre

Sur la base de ce que nous avons dit à la fois des opportunités de la logique des compétences et des dérives contre lesquelles elle doit se pré-

munir, dans quelles directions et avec quelles balises conviendrait-il de développer cette approche dans l'enseignement secondaire ?

■ ■ 3.1. Une vision large et non étriquée

Il s'agit d'abord d'opter pour une vision large et non étriquée des compétences. Il existe en effet un risque de déployer une approche trop étroite et pratico-pratique des compétences. L'injonction de certains programmes à sans cesse montrer comment les savoirs peuvent être mobilisés *hic et nunc* pourrait conduire à centrer l'APC sur des savoir-faire concrets et triviaux, en délaissant les objectifs complexes de plus haut niveau.

Or, dans la perspective plus large que nous avons développée ci-dessus, la compétence n'est pas seulement de l'ordre du « savoir agir », mais relève plutôt du « savoir pour agir ».

Fournir aux élèves des outils intellectuels

Autrement dit, les finalités de l'enseignement restent, même dans une logique de compétences, de fournir aux élèves des outils intellectuels de compréhension en profondeur des situations qu'ils sont appelés à décoder et des solutions qu'ils auront à mettre en œuvre, de manière à ce qu'ils restent critiques par rapport à ces situations et solutions. Dans ce sens, la transmission de la culture et du patrimoine n'est pas exclue d'une approche par compétence et l'on peut même soutenir que cette dernière les valorise au contraire en mettant en avant leurs authentiques origines humaines et sociales. Ce à quoi l'approche par compétences cherche par contre à tourner effectivement le dos, c'est bien la transmission, pour lui-même, d'un patrimoine mort, qui ne parle plus à personne et qui permet simplement de jouer le jeu de la distinction sociale.

■ ■ 3.2. Une vision souple et non dogmatique

Nous devons sans doute aussi promouvoir une vision souple et non dogmatique des compétences notamment en matière de définition des référentiels, d'intensité de son application aux différentes disciplines et d'évaluation.

En ce qui a trait à la définition des compétences, un écueil possible serait d'aboutir à une parcellisation et à un émiettement des objectifs de formation. La tentation est en effet grande, lors de l'élaboration d'un référentiel de compétences, d'affiner sans cesse la description et de multiplier à l'infini et de manière de plus en plus détaillée les compétences et sous-compétences à atteindre. Le référentiel en devient illisible et n'aide plus à centrer la formation sur l'essentiel.

Un outil, non un carcan

Un référentiel de compétences est un outil, et non un carcan, qui aide à réfléchir collectivement sur les finalités d'une formation. Dans ce sens, il convient de trouver le degré de généralité adéquat dans l'élaboration de ce référentiel. On doit sans doute s'en tenir à un petit nombre de compétences clés, mais significatives, tout en évitant des généralités creuses.

Un certain nombre de référentiels « Compétences terminales et savoirs requis » de la Communauté française ont réussi ce pari.

Par ailleurs, il conviendrait de reconnaître davantage l'inégale prédisposition des différentes disciplines à « s'habiller » en compétences. Dès lors que les disciplines scolaires peuvent entretenir des rapports plus ou moins proches avec des pratiques sociales, on doit, me semble-t-il, prendre acte du fait qu'elles seront touchées à des degrés divers par la logique des compétences. Prenons deux exemples contrastés. L'approche communicationnelle développée depuis bien longtemps tant par les programmes de français que par ceux de langues modernes a rendu presque naturelle la conversion de ces deux disciplines aux compétences, du moins pour cette partie de leurs objectifs. Il n'est en effet pas intellectuellement insurmontable de se mettre d'accord sur ce que devrait être le profil d'un citoyen « compétent » dans le domaine de la communication, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère. Le rapport à la vie sociale des contenus traditionnels des cours de physique et de mathématiques du troisième degré pose des questions d'une tout autre complexité. Si l'on ne veut pas en être réduit à des pirouettes pédagogiques peu crédibles (« savoir manipuler un four à micro-onde »), on doit reconnaître d'emblée que l'apprentissage de certains savoirs accumulés par ces disciplines obéit à une logique interne et ne dote celui qui les acquiert ni d'explication directe d'un phénomène courant ni d'une plus grande efficacité dans son rapport au réel.

L'évaluation, particulièrement délicate

Enfin, l'évaluation s'avère particulièrement délicate dans une logique de compétences. Le concept de compétence reste flou et polysémique et la réalité qu'il désigne est complexe. La compétence englobe en effet des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des attitudes ; l'ensemble de ces ressources devant être, de surcroît, « mobilisé » de manière articulée, ce qui suppose aussi une volonté d'agir. Reste que les enseignants, dans une APC, sont invités à évaluer les acquis de leurs élèves, donc à se prononcer sur le fait de savoir si ces derniers ont atteint ou non un degré de maîtrise suffisant des compétences attendues, ce qui soulève de redoutables questions de validité et de fidélité des évaluations. On comprend dès lors pourquoi, en matière d'évaluation plus qu'ailleurs encore, une approche souple et renonçant à tout dogmatisme doit être de mise. Or, il faut bien reconnaître que cela n'a pas toujours été le cas, ce qui a donné du grain à moudre aux détracteurs des compétences. Par exemple, il s'est trouvé des intransigeants qui refusaient que des évaluations, même intermédiaires, portent sur la maîtrise de ressources dissociées (par exemple, la grammaire ou le vocabulaire en langue moderne). Au contraire, ils exigeaient que toute évaluation se réalise sur la base d'une mise en situation de la compétence globale visée, voire d'une situation « inédite ». Cette forme de « talibanisme » pédagogique, outre qu'il confrontait les enseignants à des difficultés réelles d'évaluation, a fourni des arguments inespérés à ceux qui reprochaient à la logique des compétences son caractère beaucoup trop ambitieux. C'est ainsi notamment que M. Crahay s'est opposé à ce qu'il a appelé la « norme de complexité inédite », argument largement repris par F. Tilman.

Une large gamme d'instruments et de situations

Quand on prend cependant la peine d'observer les pratiques courantes d'évaluation, on s'aperçoit bien vite que cette ligne dure est restée de l'ordre de l'enthousiasme excessif des pionniers et que les enseignants pratiquant l'approche par compétences ont eu la sagesse de recourir à une large gamme d'instruments et de situations d'évaluation, qui ne se réduit pas à une suite de mises en situation « complexe et inédite ».

■ ■ 3.3. Une conception ouverte et non exclusive

C'est aussi une conception ouverte et non exclusive d'une logique des compétences qui devrait présider à sa diffusion dans l'enseignement. En particulier, un référentiel de compétences précise les finalités d'une formation, mais plusieurs chemins peuvent y conduire. Même si une approche par compétences a sans doute des impacts sur les pratiques pédagogiques, on ne doit pas lier automatiquement logique des compétences et basculement complet vers des méthodes actives ou constructivistes. Les autres types d'approches pédagogiques ne doivent en aucun cas être bannies d'une logique des compétences, notamment parce qu'elles sont susceptibles de mieux convenir à certains types d'élèves et à l'apprentissage de certains types de ressources constitutives d'une compétence.

Tendance à « favoriser les favorisés »

On risquerait de retrouver ici un célèbre dilemme pédagogique qui veut que les méthodes les plus innovantes et actives, qui sont bien souvent des corollaires de l'APC, ont tendance à « favoriser les favorisés », c'est-à-dire à mieux convenir aux élèves favorisés, en phase avec les principes et les modes de fonctionnement de ces méthodes. D'où l'importance, d'une part, de ne pas se centrer uniquement sur ce type de méthodes, même dans l'APC et de contrecarrer cet effet en développant, en complément aux méthodes actives, des activités de structuration plus classique. Dans cette optique, il est aussi absurde de prétendre que l'exercitation serait bannie d'une approche par compétences.

■ ■ 3.4. Une approche modeste et pas trop ambitieuse

Enfin, il conviendrait de privilégier une approche modeste et pas trop ambitieuse des compétences. En effet, l'APC pourrait conduire à une réelle élévation des exigences : mobiliser un ensemble complexe de ressources est, pour l'élève, plus complexe que restituer des bribes de savoir ; affronter, à l'aide d'une combinaison de ces ressources, une tâche ouverte est plus exigeant qu'appliquer une règle à un nouvel exemple. Si la mobilisation des savoirs au sein d'une situation globale et significative constitue sans doute l'aboutissement ultime de l'APC, l'atteinte de cet objectif de haut niveau doit être planifiée de manière progressive, sans négliger les apprentissages intermédiaires et les opérations de base qui les sous-tendent, comme la mémorisation. Pour le dire crûment, le risque est de « taper trop haut » pour, au final, s'apercevoir que les bases les plus élémentaires ne sont pas installées. Dans ce sens, l'APC pourrait contribuer alors à accroître la sélection sociale à l'école étant donné que, pour les élèves les plus favorisés, ces bases seraient de toutes les façons apprises

en dehors de l'école, grâce à l'éducation familiale et plus largement au capital culturel des familles.

■ 4. Conclusion

En une décennie, l'approche par compétences s'est solidement inscrite dans l'appareil législatif et réglementaire qui régit notre enseignement. Le décret Missions a initié le processus, dès 1997, en invitant à enseigner les savoirs dans la perspective de l'acquisition de compétences.

Des énergies considérables

L'établissement de référentiels de compétences communs à l'ensemble des réseaux puis la révision des programmes de chacun de ces réseaux ont mobilisé des énergies considérables. Il faudrait donc beaucoup plus que des remords conceptuels de théoriciens isolés pour renier tout ce travail. Il ne serait actuellement pas très sage de renoncer au concept de compétence tant celui-ci a structuré toutes les réflexions pédagogiques récentes.

Le train des compétences est donc en marche. Il a atteint une certaine vitesse de croisière, même si, comme nous l'avons dit, les pratiques pédagogiques n'ont pas basculé -et c'est tant mieux- vers des modèles radicalement nouveaux. S'interroger, en 2008, sur le bien-fondé du concept de compétence ou dénoncer la mainmise du « monde de l'entreprise » sur le processus d'introduction de ce concept à l'école, c'est être en retard d'au moins une guerre. Par contre, ce dont l'approche par compétences a effectivement besoin, c'est de réfléchir à ses dérives et écueils éventuels, de manière à les prévenir. Sur la base des premières années de mises en application des nouveaux programmes, il s'agit aussi de mieux préciser dans quelles perspectives cette approche doit être développée et avec quelle souplesse par rapport aux injonctions parfois excessives des premiers textes. Mais s'il faut sans doute nuancer, renoncer serait une erreur, car l'APC n'est pas un accident de l'histoire : elle, au contraire, été mise en place pour tenter de sortir notre enseignement de quelques impasses dans lesquelles il se trouvait à la fin des années 80. Renier les compétences, ce serait aussi renoncer à relever les défis que nous avons brièvement rappelés au début de cet article.

■ Bibliographie

LIVRES

- ❑ Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., et Vanloubbeek, G., *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*, Bruxelles, De Boeck, 2004.
- ❑ Fourez, G., *La construction des sciences. Les logiques des inventions scientifiques*, Bruxelles, De Boeck, 1992.
- ❑ OCDE, *Examen des politiques nationales : la Belgique*, Paris, OCDE, 1993.
- ❑ Perrenoud, Ph., *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF éditeur, 1997.

ARTICLES

- ❑ Barère, A., « Le travail scolaire : crise du sens et réponse lycéenne » in *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (2), 1998.
- ❑ Crahay, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation » in *Revue française de pédagogie*, 154, 2006.
- ❑ Dolz J. & Ollagnier E. (eds), « L'énigme de la compétence en éducation » in *Raisons éducatives*, 2, 1999.
- ❑ Romainville, M., « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation », *Enjeux*, 3//38, 1999.
- ❑ Romainville, M., « Les implications didactiques de l'approche par compétences », *Enjeux*, 51, 2001.
- ❑ Romainville, M., « Les compétences en Belgique » in *Les Cahiers pédagogiques*, « Quel socle commun ? », 439, 2006.
- ❑ Sylla, N., et De Vos, L., « Facteurs déterminants l'application de nouvelles tâches d'enseignement dans le secondaire supérieur » in *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII (2), 2006.

NOTES

- 1 Bien sûr, ce voile pudique jeté sur la fonction socio-économique de l'école n'était pas indépendant de la bonne conjoncture de cette époque. La forte croissance et le plein emploi pouvaient nous faire vivre dans l'insouciance de cette question.
- 2 On s'étonne d'ailleurs du caractère flou de ce vocable porte-bannière des détracteurs des compétences, qu'ils ne prennent jamais la peine de définir. S'agit-il des entreprises privées ? De leurs dirigeants ? De leur modèle, si tant est qu'il en existe un pour la myriade des types d'entreprises ? Plus fondamentalement, par quels mécanismes précis ce monde influencerait-il les autorités publiques qui restent, dans nos pays, en charge de l'enseignement ? Le silence le plus absolu règne sur ces questions dans les pamphlets, ce qui fait percevoir le rôle essentiellement d'épouvantail commode et rassembleur de l'expression.
- 3 Une question absurde est posée aux élèves (par exemple : « Sur un bateau, il y a 10 chèvres et 10 moutons. Quel est l'âge du capitaine ? »). On observe que certains élèves exercent leur « métier d'élève » en tentant, malgré l'absurdité de la question, de produire une réponse sur la base des seules données disponibles (par exemple, « 20 ans »), même s'ils tiennent cette réponse pour hautement farfeluc.