Institutional Repository - Research Portal
Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche
researchportal.unamur.be
University of Namur

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

# L'irrésistible ascension du terme "compétences" en éducation

Romainville, Marc

*Published in:*
Enjeux

*Publication date:*
1996

*Document Version*
le PDF de l'éditeur

Link to publication

*Citation for pulished version (HARVARD):*
Romainville, M 1996, 'L'irrésistible ascension du terme "compétences" en éducation', *Enjeux*, vol. 37/38, pp. 132-142.

**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.

Download date: 03. Jul. 2025

*Enjeux n° 37/38, mars/juin 1996*

**Marc ROMAINVILLE**
Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

# L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation...

Pour les historiens des mentalités, l'histoire des mots reflète le mouvement des idées. Les transformations du lexique peuvent être considérées comme des témoins de l'évolution des mentalités. Ainsi, si un mot change progressivement de sens ou s'il connaît une augmentation de son occurrence dans les discours ou encore s'il se substitue à tel autre mot, il y a lieu de s'interroger sur les modifications de mentalité dont ces changements seraient les symptômes. Pour les sociologues aussi, les mots sont des témoins : par exemple, l'usage extensif et durable d'un mot à la place d'un autre peut être le signe de changement sociaux qu'il s'agit d'identifier (Ropé et Tanguy, 1994).

Manifestement, le terme « compétence » est à la mode. L'analyse de documents officiels récents, belges et français, montre que ce terme est inscrit au hit-parade des appellations pédagogiques, au point qu'il figure même dans le titre d'un de ces documents[1]. Le terme de « compétence » fait donc partie de ces mots qui, s'imposant subitement dans un champ donné, exigent sans doute une analyse approfondie à la fois de leur origine et des raisons de leur succès. Le but de cet article est de proposer une première ébauche de ce travail. D'où provient le terme « compétence » ? Quel sens lui a-t-on progressivement attribué ? Pourquoi s'est-il imposé avec tant de réussite ? De quelle transformations des mentalités pédagogiques son émergence est-elle le signe ?

---

[1] *Socles de compétences*, Bruxelles, Cabinet du Ministre de l'Éducation, 1994.

## Dans les documents officiels...

Analysons une première définition des compétences[2] : « comportements structurés en fonction d'un but, dans une situation donnée, c'est-à-dire possibilités d'action efficace dans un contexte précis ». Le début de la définition évoque plutôt la notion de « stratégie », d'action. La fin, guère cohérente avec le début puisqu'elle se réfère plutôt à la notion de potentialité, permet cependant de percevoir un des accents nouveaux liés à l'émergence du terme compétence : l'essentiel réside dans l'efficacité avec laquelle l'élève sera capable d'affronter une situation de manière adaptée. Comme le notent Ropé et Tanguy (1994), « la compétence est inséparable de l'action ». D'emblée, la notion d'efficience dans le réel, de rendement dans l'action est placée au coeur des préoccupations pédagogiques.

Comme le montre cette première définition, une certaine confusion semble régner quant au sens à apporter au terme de « compétence », avec une oscillation récurrente entre deux pôles. Il est tantôt synonyme de capacité, voire d'« état *fonctionnel* »[3] renvoyant ainsi à la notion d'aptitude, de potentialité (sens 1), tantôt synonyme de conduites, de « comportements structurés en fonction d'un but » , de stratégies penchant alors vers la notion d'action, d'effectuation (sens 2). Rey (1994) relève la même ambiguïté dans les textes français. Dans certains cas, le terme est utilisé dans le sens d'une potentialité intérieure. Dans d'autres, il semble prendre une signification différente en désignant l'effectuation d'une tâche spécifique sous la forme, par exemple, d'un référentiel dans la définition d'un poste de travail.

Pour sortir de ce labyrinthe tautologique de définitions, le lecteur exténué pourrait espérer que les encyclopédies des Sciences de l'Éducation viennent à son secours. Espoir vain, nous le verrons rapidement !

## Dans les dictionnaires et encyclopédies « pédagogiques »...

Première constatation, les plus anciens documents consultés en parlent peu. De Landsheere (1979) se contente de reprendre la définition de compétence dans le cadre de la théorie générative de Chomsky (sens 1) : la compétence, comme aptitude, est opposée à la performance, qui est

---

2 *Socles de compétences, op. cit.*, p. 18.

3 *Programme intégré,* Liège, Conseil central de l'enseignement maternel et primaire catholique belge, 1993.

« l'actualisation de la compétence dans des énoncés effectivement *produits* » (p.51). Il signale cependant, à la page 68, une méthode de définition de programme pour la formation professionnelle basée sur « les compétences caractéristiques à acquérir, par ce que l'étudiant doit devenir capable d'accomplir » (p. 68). On est alors plus proche du sens 2.

Thinès et Lempereur (1984) ne mentionnent que les sens du terme en biologie et en linguistique, toujours en référence à Chomsky (« savoir implicite de la langue, système intériorisé de règles qui définit la grammaire de cette langue », p. 195). Le terme semble être inconnu au bataillon des Sciences Psychologiques et Pédagogiques.

Dix ans plus tard, dans l'encyclopédie de Houssaye (1993), il est abondamment utilisé : 16 citations en index. Seuls quelques termes font mieux : savoir ( plus de 50 citations !), représentation (33), communication, etc. Cela confirme qu'il fait désormais partie du langage des Sciences de l'Éducation. Cependant, aucun des auteurs de ces 16 citations ne prend la peine de le définir, excepté Abernot (p.236), qui présente la compétence comme *un potentiel de mise en oeuvre* » (sens 1). Notons aussi que plusieurs citations sont insérées dans des textes portant sur l'apprentissage de l'adulte, par exemple la remise à niveau des compétences professionnelles.

Dans le dictionnaire de Champy et Eteve (1994), la compétence est aussi définie comme la « caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches » (p. 181). L'exemple cité — et c'est encore significatif — concerne la formation professionnelle des ouvriers.

Le terme compétence semble donc émerger dans le monde l'éducation par le biais de la formation professionnelle, où il désignait ce que l'adulte devait être capable d'accomplir dans sa situation de travail. Dans ce monde du travail, d'ailleurs, Dugé et Mailleboule (1994) font remarquer que la notion de compétence a progressivement remplacé celle de qualification, dominante dans les années 70. Alors que cette dernière notion avait une connotation statique et associait l'efficacité sur un poste de travail à la maîtrise d'un corps de connaissances spécifiques, celle de compétence met en avant l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme indispensables dans les nouvelles relations entre l'homme et le travail :

> La notion de compétence s'avère particulièrement utile pour dire le rôle que doit dorénavant jouer le travailleur : pour être reconnu comme compétent, il ne faut pas seulement qu'il possède des savoirs, il doit mobiliser quelque chose en plus, c'est le fameux « je ne sais quoi par lequel la qualification devient efficiente ». (Dugé et Mailleboule, 1994, p. 6).

Que retenir de ce parcours du combattant à la recherche du sens de ce nouveau « must » pédagogique ? D'abord que son apparition semble récente et qu'il proviendrait plutôt du domaine de la formation d'adultes en situation de travail. Ensuite que, vu sa nouveauté, les uns et les autres éprouvent de solides difficultés, malgré son utilisation de plus en plus fréquente, à en proposer une définition acceptée assez largement, hésitant constamment entre deux pôles. Dans la perspective qui est la nôtre — rechercher le sens d'une évolution des mots —, l'essentiel n'est pas de critiquer les définitions proposées par chacun, encore moins de vouloir construire à tout prix une définition commune, mais bien de s'interroger sur les raisons, d'une part, de ces difficultés et, d'autre part, de l'adoption d'un terme qui semble encore bien flou.

## De quels changement conceptuels l'émergence du terme « compétence » est-il le signe ?

Dans l'hypothèse où les changements de mots utilisés pour décrire la « réalité » sont révélateurs du mouvement des idées, la question est donc de savoir ce que révèle le développement du terme « compétence ». Quel remaniement conceptuel traduit-il ? Nous proposons de décrire ce mouvement des mentalités pédagogiques à partir de trois transitions parallèles, qui se stimulent sans doute mutuellement.

### A. D'un apprentissage centré sur les *matières* vers un apprentissage centré sur l'*élève*

Comme le souligne Fourez (1994), les objectifs de l'enseignement, dans une pédagogie des « compétences », ne sont plus décrits en termes de matières, de contenus à faire assimiler, mais bien en termes de ce que l'élève devra être capable de faire après l'apprentissage. Il y a donc une centration sur l'élève, sur l'individu, sur « l'apprenant ». La logique de la formation n'est plus celle des disciplines, logique purement interne à l'école, mais bien celle de l'acquisition d'une expertise complexe, exportable en dehors du champ scolaire. La définition des visées de formation part d'une description d'une situation opérationnalisée pour remonter au savoir disciplinaire utile à sa mise en oeuvre.

Cette prédominance accordée aux sujets plutôt qu'aux matières ne peut cependant pas être considérée comme une véritable révolution. En effet, Fourez (1994) souligne que la « disciplinarisation » de l'enseignement n'est apparue qu'à la fin des années cinquante : auparavant, l'école humaniste visait à l'éducation de l'élève, les disciplines servant de moyens à cette fin.

Par ailleurs, la pédagogie par objectif s'est époumonée à réaliser un tel changement de perspective sans vraiment — il faut bien le reconnaître — y arriver. Cette pédagogie se proposait aussi de se centrer sur l'élève en définissant, au début de chaque séquence d'enseignement, les objectifs à atteindre en termes opérationnels d'apprentissage à observer chez l'élève. Cependant, il s'agissait en fait d'une fausse centration sur l'élève. Dans une perspective béhavioriste, celui-ci était en effet considéré comme un objet, à manipuler soigneusement par des conditions environnementales précises : un découpage fin et une présentation progressive des contenus.

Le recours au terme de « compétence » pourrait alors être considéré d'abord comme le signe d'une volonté de dépasser les limites de la définition des objectifs, en particulier la parcellisation et la mécanisation des apprentissages. Le terme compétence introduirait deux notions clés : la globalité de la visée de formation et une interrogation sur son sens en termes d'efficacité accrue de l'apprenant. Il trahirait ainsi un souhait de ne plus se focaliser sur des micro-objectifs pour eux-mêmes mais de les remettre en perspective en fonction de leur participation au développement d'une « capacité » plus globale. La notion de compétence serait ensuite le signe d'un lent passage d'un paradigme béhavioriste à un certain constructivisme dans lequel l'élève n'est plus objet mais sujet de ses propres apprentissages.

Cependant, il reste à savoir si on s'est suffisamment interrogé sur l'échec relatif de la pédagogie par objectifs, qui n'est pas seulement imputable aux excès de morcellement auxquels elle avait abouti. Certains chercheurs expliquent en effet l'abandon progressif de cette pédagogie de la manière suivante : la démarche qui consiste à définir d'abord les objectifs d'une leçon ne correspond en fait pas à la méthode de planification utilisée en situation naturelle par les enseignants. Tout au contraire, plus ils sont spécialistes du contenu, plus ils se désintéressent d'une formalisation de leurs objectifs et consacrent du temps aux stratégies d'enseignement (Charlier, 1989).

### B. D'un apprentissage centré sur des *acquis* peu mobilisables vers un apprentissage centré sur un *potentiel* d'action

Proposer d'évaluer plus des compétences que des acquis revient aussi à centrer l'apprentissage et l'évaluation sur ce que l'élève sera ensuite capable de faire plutôt que sur ce qu'il a maîtrisé. Autrement dit, parler de compétence signifie que l'on cherche avant tout à doter l'élève d'une espèce de « capacité », de « potentialité » à agir efficacement dans un contexte donné. Ce qui compte, c'est ce qui se passera après l'apprentissage. Insister sur les compétences « transversales », « transférables » participe du même objectif : plutôt veiller à faire acquérir des capacités que l'on pourra mettre en oeuvre dans des contextes divers.

Fourez (1994) note que ce changement n'est pas indépendant du contexte économique actuel. Le « langage de l'efficience » domine, alors que, par exemple, celui de l'épanouissement personnel avait été central durant les années d'opulence. Face à un marché de l'emploi en crise et dans une période de récession qui n'en finit pas, les élèves doivent devenir de plus en plus « compétents ». Il y a sans doute plus qu'un vague rapport d'homophonie entre compétent et compétitif ...

Cette préoccupation d'une utilisation possible dans le réel des connaissances acquises provient aussi d'une critique lancinante adressée à l'école d'aujourd'hui : les élèves savent sans doute beaucoup de choses mais ils mobilisent peu ces connaissances académiques en dehors de l'école. De très nombreuses recherches en didactique ont multiplié les exemples de savoirs « morts ». L'élève semble avoir stocké le contenu d'un cours dans un tiroir de son cerveau portant comme étiquette le nom de ce cours, il est juste capable d'ouvrir ce tiroir lors de l'évaluation et s'empresse de le refermer à jamais sitôt cette évaluation terminée. Quand il est confronté, dans la vie quotidienne, à une situation qu'il pourrait mieux maîtriser grâce à ces connaissances, il fait au contraire appel plus spontanément à ses conceptions personnelles de départ, qui semblent n'avoir jamais été remises en question par les savoirs savants enseignés à l'école. L'émergence du terme compétence trahirait cette intention de doter l'élève de savoirs « vivants » susceptibles d'être mobilisés pour la résolution de problèmes dans le monde qui l'entoure. Trois questions méritent cependant d'être posées concernant cette intention.

— Tout apprentissage se réduit-il à l'action ? Autrement dit, l'école ne se doit-elle pas d'initier aussi les élèves à des domaines dont il serait

difficile d'évaluer l'intérêt sur le seul critère d'une plus grande efficacité d'action ? Sinon, quelle est alors la place de l'initiation à la culture et à la démocratie ?

— Qui décide du type d'efficience visé par l'école ? Les milieux économiques ? L'industrie ? De ce point de vue, le succès du terme compétence montre que le monde du travail a sans doute pesé lourdement sur le monde de l'éducation. Ainsi, Caillot (1994) fait l'hypothèse que, même dans l'enseignement dit général, la plus grande pression du monde industriel aurait favorisé l'utilisation du terme compétence dans les nouveaux programmes français de chimie alors qu'il reste absent des programmes de physique, discipline plus éloignée du monde industriel.

— Définir les visées de la formation en termes de potentialité d'action risque aussi de compliquer le problème de l'évaluation. En effet, la certification se baserait non plus sur l'observation d'un certain nombre d'acquis — même s'il s'agit là aussi, en définitive, d'interprétation — mais sur l'hypothèse de la mise en place d'une potentialité, même si cette hypothèse s'élabore sur la base de performances concrètes. Ne va-t-on pas rencontrer les difficultés inhérentes à toute évaluation pronostique ? La question est encore plus cruciale pour les compétences transversales : comment évaluer si un élève est devenu « capable » de gérer son temps ? Quels indicateurs non normatifs choisir ? Quelle image renvoie à l'élève une évaluation négative de ses « potentialités » ?

### C. D'un apprentissage de *connaissances* vers un apprentissage de *savoir-faire* voire de *savoir-réfléchir*

Une autre évolution observée dans les réformes françaises et belges consiste à mettre l'accent sur les compétences dites « transversales ». L'idée sous-jacente (Romainville, 1994) est de prétendre que les contenus scolaires ne sont en définitive que des prétextes, des occasions, des tremplins pour le développement de démarches intellectuelles de base : distinguer l'essentiel de l'accessoire, classer logiquement, etc. Poussé à l'extrême, ce raisonnement en vient à considérer les matières scolaires comme une sorte de mal nécessaire pour entraîner à des démarches de pensée de haut niveau.

Il faut d'abord rappeler que le terme de « compétence transversale », comme tous les concepts qu'une discipline utilise pour décrire la réalité qu'elle se propose d'étudier, est un « construit », un **modèle**, c'est-à-dire une représentation construite, organisée et simplifiée d'une situation complexe

(Fourez et *al.*, 1995). Il faut bien insister sur ce caractère car le modèle utilisé nous fait voir la réalité d'une certaine manière. Plusieurs modèles sont possibles pour décrire le monde qui nous entoure, nos élèves et leurs apprentissages. Certains sont plus standardisés que d'autres, mais on les évalue tous en fonction de leur adéquation à ce que l'on cherche à en tirer. En éducation, les modèles seront ainsi évalués en fonction de leur efficacité à interpréter les situations pédagogiques et en fonction de ce qu'ils peuvent apporter aux pratiques éducatives. Ainsi, définir les compétences transversales comme des « démarches fondamentales de la pensée, transférables d'une matière à l'autre »[4] serait un premier modèle : il postulerait l'existence d'une sorte de capacité générale, construite on ne sait où, qui expliquerait pourquoi certains élèves réussissent et d'autres échouent à un ensemble de tâches considérées comme proches. Par exemple, un élève qui résume correctement un texte au cours de français et au cours d'histoire pourrait être étiqueté comme possédant une compétence transversale générique à « résumer ». Mais il s'agit là d'une reconstruction a posteriori, d'une hypothèse interprétative de performances concrètes d'élèves. Un autre modèle pourrait prétendre que des capacités spécifiques sont construites à l'occasion de la découverte des connaissances disciplinaires. Dans cette hypothèse, ce même élève serait considéré comme possédant les compétences à « résumer en français » et à « résumer en histoire ». Un autre modèle encore pourrait critiquer l'importance accordée aux capacités générales. Il affirmerait alors que l'explication de l'échec et de la réussite aux différentes tâches est à chercher dans des compétences locales, spécifiques aux domaines couverts voire dans les connaissances disciplinaires elles-mêmes. Ainsi, tel élève serait capable de « synthétiser en français » **et** de « synthétiser en histoire » parce qu'il posséderait une solide base de connaissances en français **et** en histoire. Bref, insister sur les compétences transversales, c'est favoriser un certain type d'explication des performances concrètes des élèves, c'est aussi orienter les pratiques des enseignants vers certains types d'objectifs.

D'où provient cette primauté accordée actuellement au développement des démarches de pensée ? D'abord, l'évolution technologique et l'explosion des connaissances risquaient d'entraîner l'école dans une croissance exponentielle des contenus d'enseignement. Si elle a tenté pendant un temps de suivre le mouvement, elle s'est aussi rendu compte que la dispersion qui en découle nuit à la qualité des apprentissages essentiels. De plus, un phénomène de « descente des contenus » a aussi été mis en évidence : des

---

[4] *Programme intégré, op. cit.*

notions apparues dans des troisièmes cycles pointus il y a dix ans se retrouvent aujourd'hui dans le premier degré de l'enseignement secondaire. Lieury (1991), par exemple, a mis en évidence une véritable surcharge des programmes scolaires français de la fin du primaire : les élèves ne retiennent à long terme qu'un petit nombre des concepts enseignés. De plus, certains d'entre ceux-ci étaient considérés, par les enseignants eux-mêmes, comme peu adaptés aux enfants de cet âge.

Ensuite, les attentes du monde économique et social portent désormais plus, dans une société en constante évolution et en crise, sur l'adaptabilité des élèves qui sortent du système scolaire. Il n'est ainsi pas rare que l'employeur, même de diplômés universitaires, commence par les remettre en formation... L'école ne peut plus couvrir tous les contenus aujourd'hui hyperspécialisés. On lui demande donc surtout de doter ses « produits » de capacités générales d'adaptation : l'incontournable « apprendre à apprendre », l'esprit d'initiative, etc.

À ces deux premières raisons s'ajoute aussi un souci d'une plus grande démocratisation de l'école. Pour beaucoup de sociologues, l'échec scolaire se joue en effet après 16h., notamment dans le type de soutien méthodologique reçu par les enfants. Si l'école s'en tient à dispenser des savoirs et laisse leur appropriation personnelle au travail à domicile, la sélection sociale jouera à plein. Certains enfants seront accompagnés dans leurs démarches d'apprentissage et, au besoin, seront entraînés pour celles qu'ils maîtrisent moins bien : on leur montrera comment rechercher et synthétiser de l'information, comment mémoriser une leçon, etc.

Enfin, un quatrième et dernier facteur de cet engouement pour les démarches est sans doute à chercher du côté de l'amnésie de sa propre histoire d'apprentissage qui frappe tout spécialiste. Formé et spécialisé dans une ou plusieurs disciplines, chaque enseignant en devient un expert au fur et à mesure qu'il l'enseigne et qu'il continue à s'y former. Plus on est expert, plus on s'intéresse à des aspects de la discipline de plus en plus complexes : son épistémologie, ses méthodes, ses invariants, les démarches de pensée spécifiques, etc. Quand on l'enseigne à des novices, le risque est d'oublier que ces aspects plus complexes se fondent sur une maîtrise de données factuelles de base, sur une base de connaissance étendue et structurée.

Ce paradigme des « disciplines prétextes » n'est pas nouveau. Rey (1994) le considère même comme un des mythes fondateurs de l'école : étant en dehors de la vie et de la société, celle-ci se doit de croire que son action

peut être socialement utile en dehors de son champ propre. On peut aussi y voir une résurgence d'un certain formalisme déjà dénoncé en 1938 par Durkheim :

> ... il est impossible d'apprendre à un esprit à réfléchir sans que ce soit sur un objet déterminé. On ne réfléchit pas à vide. L'esprit n'est pas une forme creuse que l'on peut façonner directement, comme on façonne un verre que l'on remplira ensuite. L'esprit est fait pour penser des choses, et c'est en lui faisant penser des choses qu'on le forme. Penser justement, c'est se faire des choses des notions justes. C'est en mettant l'intelligence en face de la réalité qu'elle doit réfléchir qu'il est possible de lui montrer comment elle doit s'y prendre, pour s'en faire des notions justes. L'objet est donc un facteur essentiel de l'éducation intellectuelle. (Durkheim, 1938, pp. 364-365).

De ce point de vue, il s'agirait donc de dépasser une opposition stérile entre connaissances et compétences, voire une dévalorisation des premières au bénéfice des secondes. Il faut réaffirmer leur interaction fondamentale (Romainville, 1994) : un savoir-réfléchir général ne peut se construire indépendamment de contenus, de savoirs. Le savoir-réfléchir dans un domaine ne peut se construire que sur une base de connaissance étendue et structurée.

L'émergence du terme « compétence » peut donc être analysée comme un des signes d'une série de lentes modifications des mentalités pédagogiques. Les difficultés que semblent éprouver les différents acteurs à le définir montrent qu'il s'est sans doute imposé plus par l'évolution générale des idées pédagogiques que suite à un choix lucide et raisonné. Dans ce contexte, il nous a semblé utile d'ébaucher une analyse des transformations dont il est, peut-être bien malgré lui, le témoin. Nous en avons relevé trois. Un glissement d'abord, qui ne fait que se poursuivre et qui n'est peut-être, en définitive, qu'un retour de l'enseignement vers l'apprentissage, des disciplines et des matières vers l'élève. Une volonté ensuite, de plus en plus affichée, de questionner le sens des apprentissages proposés à l'école en fonction de l'efficience qu'ils développent chez les élèves. Une insistance accrue enfin sur les processus de pensée généraux par rapport aux connaissances elles-mêmes, liée à une volonté d'utiliser dans d'autres contextes ce qui a été construit localement. Mais bien des débats restent ouverts. Ces transformations relèvent sans doute plus du pari, du projet que du constat. L'hypothèse de ce travail est qu'un projet explicité, dont on mesure mieux les enjeux, les limites et les points de résistance probables a plus de chances d'être mené à bien.

## Bibliographie

CAILLOT M., (1994). « Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique », dans F. ROPÉ et L. TANGUY, *Savoirs et compÈtences,* Paris, L'Harmattan, pp. 95-117.

CHAMPY Ph. et ETEVE, C., (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* Paris, Nathan.

CHARLIER E., (1991). *Planifier un cours,* Bruxelles, De Boeck.

DE LANDSHEERE G., (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation,* Paris, PUF.

DUGUÉ E. et MAILLEBOULLE M., (1994). « De la qualification à la compétence », dans *Éducation permanente,* n° 118.

DURKHEIM E., (1938). *L'évolution pédagogique en France,* Paris, PUF.

FOUREZ G., (1994). « Les socles de compétences », dans *Revue nouvelle,* mars.

FOUREZ et *al.,* (1995). « Petit glossaire épistémologique », dans *Courrier du CETHES,* n°. 29.

HOUSSAYE J., (ed.), (1993). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris, ESF éditeur.

LIEURY A., (1991). *Mémoire et réussite scolaire,* Paris, Dunod.

REY B., (1994). « Remarques sur l'idée de compétence transversale en pédagogie », dans *Revue du centre de recherche en éducation,* Université de Saint-Etienne.

ROMAINVILLE M., (1994). « À la recherche des compétences transversales », dans *Forum Pédagogie,* novembre.

ROPÉ F. et TANGUY L., (1994). *Savoirs et compétences,* Paris, L'Harmattan.

THINÈS G. et LEMPEREUR A., (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines,* Louvain-la-Neuve, Ciaco Editeur.