



**Fédération des Associations de Parents
de l'Enseignement Officiel**

L'approche par compétences (APC) Second volet : La polémique

Équipe de rédaction :

Johanna de Villers.

Avec Christophe Desagher

Coordination : Hira Laci.

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel

Avenue du Onze novembre, 571040 Bruxelles

02/527.25.75 – 02/525.25.70

www.fapeo.be – secretariat@fapeo.be

Avec le soutien de la Communauté française de Belgique

Table des matières

Table des matières	2
Résumé	3
Mots clés	3
INTRODUCTION	4
LE CONTEXTE IDEOLOGIQUE	4
La société de la connaissance	4
Les influences de l'APC	6
1. La linguistique de Chomsky et ses prolongements chez Hymes	6
2. Le monde de l'entreprise	7
3. Le behaviorisme	7
4. L'éducation nouvelle (pédagogie constructiviste)	7
L'APC, une nécessité ?	8
1. Facteurs économiques	8
2. Facteurs politiques	8
3. Facteurs sociologiques	9
4. Facteurs pédagogiques	9
LES DETRACTEURS	10
La « norme de complexité inédite » et la critique de la notion d'« aptitude »	10
« On a besoin de routines »	11
Une perspective utilitariste	11
Le statut des connaissances et des savoirs	12
Le problème des évaluations	13
La critique de la critique	14
Les difficultés de mise en pratique	15
Difficultés liées aux objectifs généraux	15
Difficultés liées au brouillard conceptuel	16
Les degrés de compétences	16
Difficultés d'une méthodologie propre à l'apprentissage	17
CONCLUSIONS	17
BIBLIOGRAPHIE	20

Résumé

L'approche par compétences (APC), introduite dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique suite au Décret « missions » de 1997, est l'objet de nombreux débats et critiques. Le premier volet de notre analyse sur l'APC (Clés de lecture) a porté sur les difficultés pratiques liées à sa mise en œuvre. Dans ce deuxième volet, nous nous pencherons sur ses fondements et les implications philosophiques, politiques et économiques. Les débats portent, entre autres, sur sa filiation : pour ses détracteurs, elle se trouve dans le monde de la formation en entreprise, tandis que pour ses défenseurs, la filiation est nette avec les pédagogies constructivistes (type Freinet ou Decroly). On trouve ainsi diverses positions, entre ceux qui défendent le renforcement de l'APC dans l'enseignement et ceux qui sont pour son éradication et le retour à l'apprentissage de savoirs. L'examen de ces aspects plus « idéologiques » devrait nous permettre de mieux comprendre les enjeux socio-économiques sous-jacents à l'APC.

Mots clés

Décret missions, réformes, approche par compétences, société de la connaissance, idéologie, formation en entreprise, utilitarisme, pédagogie constructiviste, facteurs socio-économiques, inégalités scolaires, évaluation, mise en pratique.

INTRODUCTION

L'enseignement en Belgique a connu de nombreuses réformes ces dernières décennies (rénové, pédagogie par objectifs, réforme du 1er degré de l'enseignement secondaire, etc.). C'est le Décret missions de 1997 qui instaure l'approche par compétences (APC). Le premier volet de cette analyse (« L'approche par compétences : clés de lecture »), nous a permis d'entrevoir la complexité et la difficulté de la mise en œuvre de cette réforme. Nous avons également vu que le Décret missions, défendu au départ comme un outil qui devait redynamiser l'enseignement, diminuer les inégalités sociales à l'école en mettant l'accent sur les compétences plutôt que sur les savoirs, réduire l'échec scolaire en proscrivant le redoublement au sein des cycles, n'avait pas rempli ses promesses.

Quoi d'étonnant lorsqu'on sait que le Décret missions est passé dans une période de restriction budgétaire : il s'agissait de faire mieux avec moins de moyens. Il est d'ailleurs significatif que la Communauté française ait diminué ses dépenses par tête d'élèves entre 2000 et 2005 (situation quasiment unique dans les pays de l'OCDE¹). Nous avons vu, dans le premier volet de cette analyse, qu'une des pistes développées pour réduire les coûts a été de réduire les possibilités de redoublement (avec le peu d'effets qu'on sait). On peut aussi se demander si l'introduction de l'APC dans le Décret missions ne correspondait pas au souhait de réformer l'enseignement à moindre coût, c'est-à-dire en touchant aux contenus sans trop toucher au cadre. Mais cela est de l'ordre d'une supposition qu'il faudrait étayer.

Dans ce deuxième volet, nous nous pencherons sur les fondements et les implications philosophiques, politiques et économiques de l'APC. L'examen de ces aspects plus « idéologiques » nous permettra de mieux comprendre les enjeux socio-économiques sous-jacents. Nous procéderons de la sorte : en examinant d'abord les fondements idéologiques, les arguments de ses opposants et enfin une voie de conciliation qui permette de continuer à fonctionner avec l'APC tout en évitant ses dérives.

LE CONTEXTE IDEOLOGIQUE

La société de la connaissance

L'approche par compétences fait aujourd'hui partie du système d'enseignement de nombreux pays : France, Pays-Bas, Suisse, Etats-Unis, Québec, Maroc... Avec plus ou moins de succès et une extrême variété de mises en pratique. Il est à noter, pour la Belgique, que si l'APC a été introduite pratiquement dans l'enseignement en

¹ OCDE, *L'éducation aujourd'hui – La perspective de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2009, p. 22.

Communauté française à la rentrée 2001, la Communauté flamande vient de l'introduire à cette rentrée 2009.

L'APC répond clairement à une évolution de la société, à des exigences du monde du travail et à la construction d'un espace économique européen. Sur ce dernier point, le sommet de Lisbonne de mars 2000 est l'occasion d'affirmer une volonté commune en matière d'éducation :

« [...] le Conseil européen de Lisbonne a assigné à l'Union européenne l'objectif stratégique de "devenir **l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde**, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale". Pour cela, les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux exigences de la société de la connaissance qu'à la nécessité d'améliorer le niveau et la qualité de l'emploi. La promotion de nouvelles **compétences de base** devrait constituer l'une des principales composantes de cette approche.² »

La stratégie de Lisbonne entre dans le cadre de la société de la connaissance et de la formation tout au long de la vie. Cette conception de la société répond au développement exponentiel des connaissances et des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans ce contexte, les compétences de base à acquérir par chaque futur citoyen doivent permettre l'apprentissage tout au long de la vie. En d'autres termes, ce que l'enfant apprend à l'école doit le rendre apte à se former tout au long de sa vie.

En 2004, l'Europe a défini ainsi un cadre pour les « **compétences clés** qu'exigent l'accomplissement personnel, l'inclusion sociale et l'emploi dans la société de la connaissance. [Ce cadre] vise à servir d'"outil de référence" pour les responsables politiques et pour les responsables de la création d'opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, à adapter en fonction des besoins des individus et des contextes d'apprentissage. ³ » Ces **compétences clés** sont au nombre de 8 :

- la communication dans la langue maternelle ;
- la communication dans une langue étrangère ;
- la culture mathématique et les compétences de base en sciences et technologie ;
- la culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- les compétences interpersonnelles, interculturelles et sociales/compétences civiques ;

² Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 », groupe de travail B « Compétences clés », les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Cadre européen de référence, novembre 2004, p. 1. [C'est moi qui souligne]

³ *Ibidem*, p. 3. [C'est moi qui souligne]

- l'esprit d'entreprise ;
- l'expression culturelle⁴.

Il semble bien que ces exigences répondent au besoin du marché du travail d'une main d'œuvre flexible et adaptable. C'est ce qui fait dire à certain que l'APC profite à l'OCDE et à la Commission européenne, et est donc au service du néo-libéralisme⁵.

On voit donc que ce qui se passe en Communauté française correspond à un contexte global. Cela dit, la réforme introduite par le décret 1997 est antérieure à la définition de ces objectifs européens et a aussi répondu à des nécessités plus locales. Avant d'examiner ces moteurs, examinons les influences idéologiques et théoriques de l'APC.

Les influences de l'APC

En combinant les différentes analyses, on peut retenir quatre influences majeures de l'APC, même si certains chercheurs réfutent l'une ou l'autre.

1. La linguistique de Chomsky et ses prolongements chez Hymes

Historiquement, le concept de compétence nous vient du linguiste Noam Chomsky⁶. En bref, Chomsky part de l'aisance de l'acquisition des structures linguistiques chez l'enfant et explique cette facilité par des compétences innées. Hymes reprend ce modèle dans son approche de l'apprentissage des langues secondes. Ce dernier réfute l'idée de compétence innée et parle de compétence en termes de « capacité adaptative et contextualisée, dont le développement requiert un apprentissage, et donc des interventions formatives⁷ ». Cette conception des compétences, en tant que capacité à acquérir, s'est alors étendue dans le domaine de l'enseignement des langues avant d'atteindre l'ensemble des disciplines.

C'est par la suite que le monde de la formation en entreprise (via l'« ergonomie cognitiviste ») va s'intéresser aux compétences, il s'agit alors de rendre les travailleurs capables d'effectuer leurs tâches de la manière la plus efficace et la plus performante possible. Avec une différence notable :

« Mais alors que la notion de compétence, chez Chomsky, désignait un savoir et un savoir-faire généraux, transversaux à toute activité humaine, les entreprises ont utilisé le terme pour désigner des savoirs et savoir-faire liés à des tâches spécifiques, ce qui explique le pluriel.⁸ »

⁴ *Ibidem*, pp. 7-8.

⁵ Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009, pp. 6 et 8.

⁶ Bronckart J.-P., « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? », texte d'une conférence du professeur de l'Université de Genève disponible sur le site de *L'école démocratique* (APED), le 17 novembre 2009.

⁷ *Idem*.

⁸ Akoun A. et Ansart P. (sous la direction), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Seuil, 1999, p. 96.

2. Le monde de l'entreprise

Les premiers travaux sur la *competency based education* remontent au début des années 1970 et s'appliquaient à la formation professionnelle. L'adoption de l'APC répond directement au besoin d'une meilleure adaptation de la formation aux exigences du monde du travail. En ce sens, la stratégie de Lisbonne définit clairement l'objectif d'une compétitivité maximale de l'économie.

3. Le behaviorisme

L'APC lie l'apprentissage à la pratique, c'est en cela qu'il est lié au courant psychopédagogique du *behaviorisme* (dont le correspondant francophone est le *comportementalisme*). Ce courant met l'accent sur l'observation des comportements et l'identification de standards de performance (*benchmark*) : c'est le résultat qui compte plus que les savoirs maîtrisés. Le *behaviorisme* aurait également influencé la pédagogie par objectif où l'accent est mis sur le résultat. Sur ce point, le *behaviorisme* s'oppose au socio-constructivisme (et à la pédagogie constructiviste qui y est liée) qui s'intéresse à la manière dont le savoir se construit et constituerait, pour certains du moins, une autre influence à l'APC, comme nous allons le voir dans le point suivant.

4. L'éducation nouvelle (pédagogie constructiviste)

On qualifie d'éducation nouvelle le courant qui a été introduit par des pédagogues tels que Freinet et Decroly. Cette orientation est liée au courant constructiviste en psychologie, dont le représentant le plus connu est le Suisse Jean Piaget. Ce psychologue a élaboré une théorie de l'apprentissage par phases successives. Dans cette méthode, l'enfant a un rôle actif : il s'approprie les savoirs afin d'appréhender le monde qui l'entoure. En gros, les pédagogies nouvelles sont des méthodes actives d'apprentissage : l'enfant est actif en ce sens qu'il doit passer par toutes les étapes de l'élaboration du savoir. On part d'une situation, d'une observation, d'une question et on construit le savoir, tel que dans la démarche scientifique (mode hypothético-déductif). Alors que dans la pédagogie traditionnelle, on part de l'apprentissage de savoirs.

Cela étant, cette filiation de l'APC aux pédagogies constructivistes n'est pas admise par tous. Ainsi, Hirtt⁹ les dissocie clairement. Selon lui, l'APC se concentre sur le résultat, le savoir n'y étant qu'un outil au service de la compétence (cf. idéologie utilitariste), tandis que dans la pédagogie constructiviste, le savoir serait l'objectif de l'apprentissage. Hirtt prend l'exemple d'une opération complexe en mathématiques : dans l'APC, si le résultat final est bon, même si la démonstration est erronée, l'objectif est atteint ; dans la pédagogie constructiviste, c'est le développement de la démonstration qui compte, bien plus que le résultat.

⁹ *Ibidem*, p. 23.

L'APC, une nécessité ?

En combinant les approches de Marc Romainville, professeur aux Facultés universitaires de Namur, et de Vincent Carette¹⁰, professeur à l'ULB, « l'irrésistible » ascension de la notion de compétence dans l'enseignement aurait répondu à un certain nombre de facteurs :

1. Facteurs économiques

Jusque dans les années 1960, le marché de l'emploi avait besoin de main-d'œuvre non qualifiée. Aujourd'hui, c'est moins ses aptitudes physiques que son adaptabilité et sa flexibilité qui sont requis. Cela correspond au passage d'une société de main d'œuvre à une société de « tête d'œuvre » (des travailleurs avec des têtes bien faites !), bref des travailleurs formés à s'adapter à des tâches variées et à la maîtrise des NTIC¹¹. « Cette société, écrit Carette, est fondamentalement orientée vers le Savoir, la Théorie, l'Analyse, l'Évaluation, la Prise de Décision dans laquelle l'information serait la matière première stratégique, le nouvel étalon-or, la source et la ressource de la puissance économique¹² ». L'APC répond à une multiplication importante des savoirs et sources disponibles : les connaissances en sciences, en droit, en médecine, en informatique, par exemple, sont de plus en plus nombreuses. Moins que jamais, on ne peut enseigner un savoir exhaustif. Il s'agit donc de doter l'étudiant de compétences à se former et s'informer tout au long de sa vie (Cf. la société de la connaissance).

Pour Romainville, dans la société d'aujourd'hui, on attend que « les jeunes sachent des choses, mais aussi qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social¹³ ». Ce que reflète d'ailleurs le texte du Décret missions, où on ne considère plus « *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 dans les "Trente glorieuses" ¹⁴. »

2. Facteurs politiques

La réforme de 1997 est pensée comme une réponse à la problématique de l'échec scolaire et du redoublement, qui atteignait au début des années 1990 des chiffres effarants, dépassant toutes les moyennes européennes. Les pouvoirs publics (Communauté française) ont pensé qu'introduire de nouvelles manières d'enseigner pourrait remotiver les élèves et redynamiser les enseignants, d'autant que l'APC

¹⁰ « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : rupture ou continuité ? », Conférence donnée au Salon de l'éducation, Namur, 23 octobre 2009. Et « Les socles de compétences et savoirs : comment ça fonctionne ? », Conférence donnée à la FAPEO, Bruxelles, 26 novembre 2009.

¹¹ Nouvelles Technologies d'Information et de la Communication.

¹² Extrait du *Power Point* de V. Carette présenté à la conférence de la FAPEO du 26 novembre 2009.

¹³ Romainville M., « Et si on arrêtait de tirer sur les compétences ? », *Indirect*, n°10, 2008, p. 36.

¹⁴ *Idem*. Et de préciser utilement que « 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. » [*Ibidem*, p. 43 (note 1)]

insufflait une dimension plus vivante aux apprentissages (cf. opposition entre « savoirs morts » et « savoirs vivants »).

Par ailleurs, un rapport de l'OCDE de 1993 avait mis en évidence l'inexistence de définition standardisée des niveaux d'études ainsi que d'épreuves communes externes pour l'ensemble des réseaux en Communauté française. Cette situation « concourait à favoriser la compétition entre écoles et l'installation d'un "apartheid pédagogique"¹⁵ ». Cela dit, l'instauration d'épreuves communes, sur la modèle du baccalauréat français ne pouvait satisfaire à la liberté pédagogique des réseaux qui existe chez nous. L'élaboration de référentiels communs dont les *Socles de compétences* a permis de trouver une solution de compromis : un référentiel commun combiné à la liberté pédagogique. Rappelons ici que ces références communes à l'enseignement dans les différents réseaux n'existaient pas auparavant, ces référentiels communs ont donc constitué un avancement certain.

3. Facteurs sociologiques

Malgré une volonté de démocratisation de l'école, elle participe toujours à la reproduction sociale¹⁶ : le fils d'ouvrier a toujours plus de chance d'être ouvrier qu'universitaire (sur l'ensemble des diplômés de l'ULB, on ne compterait que 4 % de fils d'ouvriers¹⁷). Il faut donc travailler l'égalité des chances à l'école. Lorsqu'on parle de compétences, on se centre sur le sujet (l'enfant apprenant) et non sur l'objet des apprentissages, ce qui irait dans le sens de l'égalité des chances. Or, et nous le verrons plus loin, il n'est pas évident que l'APC soit plus équitable que d'autres modes d'apprentissage.

4. Facteurs pédagogiques

L'intention était de mettre en place des méthodes pédagogiques nouvelles, plus adaptées aux élèves, plus efficaces, plus motivantes. Pour Romainville, cette volonté émanait surtout des enseignants eux-mêmes insatisfaits des méthodes en place¹⁸. Après le rénové, puis la pédagogie par objectif, l'APC allait redynamiser l'enseignement.

Il faut noter que face à cette innovation pédagogique, l'enseignement libre catholique avait pris de l'avance : avant le Décret missions de 1997, on y pratiquait déjà une pédagogie dite « intégrée » ou pédagogie de l'intégration. En ce domaine, Eric Mangez, chercheur au GIRSEF-UCL, a comparé l'intégration du langage de la réforme entre les programmes de l'enseignement de la Communauté française et ceux du libre. Il constate ainsi que le libre a fait un accueil plus favorable à la notion de compétence, avec une acceptation très large de la notion. Par contre, dans les programmes de la Communauté, « le premier développement concernant le terme de compétence consiste à le décomposer, à le découper pour montrer en quoi la

¹⁵ *Ibidem*, p. 34.

¹⁶ Fait acquis depuis la publication de *La Reproduction* de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron en 1970

¹⁷ Chiffre communiqué par V. Carette à la conférence de la FAPEO du 26 novembre 2009.

¹⁸ Romainville M., *loc. cit.*, 2008, p. 35.

compétence est composée d'éléments isolables, de sous-compétences, de savoirs et de savoir-faire¹⁹ ». Cet accueil plus favorable du libre face au vocabulaire des compétences serait lié à des facteurs historiques, structurels, mais également idéologiques nous explique Mangez : « parce qu'elle permettait de retraduire certaines valeurs centrales pour ce réseau, notamment des valeurs telles que l'unicité de chaque personne, l'épanouissement et le développement personnels, qui peuvent être comprises comme des formes modernisées de valeurs catholiques²⁰ ».

Les influences et nécessités liées à l'émergence de l'APC sont sans aucun doute multiples et, comme le souligne Marcoux²¹, diverses intentions ont certainement présidé ces réformes de l'enseignement, diverses intentions qui rendent possible diverses interprétations. Cela étant, ces développements montrent bien que réduire l'introduction des compétences à l'école à la seule influence du monde économique ne résiste pas à l'analyse, ce qui n'empêche cependant pas que cette influence a été et reste bien réelle.

LES DETRACTEURS

Marcel Crahay, de l'Université de Liège, principal initiateur de l'introduction de la notion de compétence en Communauté française, se trouve être aujourd'hui l'un de ses principaux détracteurs. C'est clairement ce qui ressort de la lecture de son article « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation²² ».

La « norme de complexité inédite » et la critique de la notion d'« aptitude »

Dans cet article, Crahay rappelle que dans le premier projet de décret proposé par la ministre Onkelinx, la compétence était définie comme suit : « mise en œuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». C'est Pierre Hazette (MR), alors membre de la Commission communautaire, qui propose d'adjoindre le terme d'« aptitude » en début de phrase, la compétence devenant alors « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble... » en lieu et place de « la mise en œuvre d'un ensemble... ». Or, écrit Crahay, « le passage de la mise en œuvre de ressources cognitives diverses à l'aptitude à réaliser cette mise en œuvre n'est pas anodin²³ ». D'autant moins anodin si, en suivant Crahay, on considère que la « norme de complexité inédite » s'est

¹⁹ Mangez E., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, « Education § Société », 2008, p. 67.

²⁰ *Ibidem*, p. 150.

²¹ Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect*, 2006, n°1, p. 13.

²² Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2006, (154).

²³ Crahay M., *loc. cit.*, 2006, (154), p. 98.

imposée comme application du Décret. En gros, cela signifie que l'évaluation de l'acquisition d'une compétence doit se faire face à une tâche au caractère inédit (pour l'élève) et complexe (comportant différents niveaux de lecture).

Bon nombre de pédagogues conçoivent alors la compétence « comme la capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits²⁴ ». Ce n'est donc pas la répétition de la mise en œuvre d'une tâche qui compte dans l'apprentissage, c'est la capacité à réagir à un problème inédit.

« On a besoin de routines »

Or, comme le souligne Crahay, **on a besoin de routines et d'automatismes, ce qui s'oppose à la norme de complexité inédite**. Crahay rappelle l'utilité des automatismes, des routines, des opérations coutumières dans le fonctionnement cognitif des individus. Or, cette routine peut aussi s'appliquer à des tâches complexes qui relèvent des compétences. Pour exemple : un chirurgien qui effectue sa 100^e opération du cœur a besoin de routine et d'automatisme, c'est aussi ce qui le rend compétent.

Revenons au texte du Décret, ce n'est pas la connaissance des ressources à mobiliser qui compte mais plutôt la capacité (i.e. l'aptitude) à mobiliser ces ressources. On relègue, selon Crahay, au second plan, tous les effets d'apprentissage et de connaissance de savoirs jusqu'ici liés à l'enseignement, le dévoilement de la compétence exigeant la confrontation à des situations inédites, et donc finalement la mise en œuvre d'un savoir-mobiliser plutôt que la démonstration de connaissances acquises. Or, toujours selon Crahay, « dès lors qu'on en fait l'objet d'évaluation en soi, ce savoir-mobiliser consacre (...) la résurrection du savoir transférer dont le nom le plus couru est l'intelligence, conçue comme l'aptitude à s'adapter aux situations nouvelles²⁵ ». Pour Crahay, l'APC ne peut donc pas mener à des formes d'évaluations équitables.

Cela dit, cette lecture n'est pas partagée par tous. Vincent Carette²⁶, ULB, refuse ce rapprochement avec la notion polémique d'« intelligence » et pense que l'objectif de mener tous les élèves à être « aptes » à effectuer des tâches complexes est tout à fait défendable. Selon le pédagogue, le métier d'enseignant doit reposer sur le principe d'*éducabilité*, c'est-à-dire l'a priori que tous les enfants sont aptes à acquérir les mêmes compétences.

Une perspective utilitariste

La principale critique des opposants de l'APC réside dans sa filiation avec le monde de l'entreprise et le *behaviorisme* pour lesquels ce serait le résultat (le produit, la

²⁴ *Idem*.

²⁵ *Ibidem*, p. 99.

²⁶ Lors de la conférence à la FAPEO déjà citée.

solution au problème, la réponse juste) qui compterait avant tout. C'est ce qu'écrit Crahay :

« De manière générale, la notion de *compétence* renvoie à un agir « *juste* » en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. (...) Plus précisément, cette notion traduit clairement une perspective utilitariste, chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre. On ne s'étonnera donc nullement que le monde de l'entreprise y trouve son compte²⁷ ».

Nico Hirtt affirme clairement que l'APC est « à la solde » de l'économie néo-libérale et des instances qui la représentent, c'est-à-dire ici l'OCDE (et les fameuses enquêtes PISA²⁸) et la Commission européenne. Voici ce qu'il en dit :

« Dès que l'on gratte un peu le discours romantique de certains pédagogues, l'approche par compétences se dévoile pour ce qu'elle est : une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit.²⁹ »

Hirtt cite ainsi les travaux de certains Louvanistes, dont Christiane Boesman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers qui promeuvent, sans embarras aucun, un lien entre la formation aux compétences et l'adaptabilité aux nécessités économiques. A la suite de Hirtt, suivons leur raisonnement :

« Ces services de formation pouvant être coûteux pour l'entreprise, celle-ci a évidemment intérêt à agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences. » Après avoir fait pression via l'Union européenne pour qu'elle incite à une révision des formations professionnalisantes, le monde de l'entreprise s'est rendu compte de la nécessité de développer des compétences transversales : « Il s'en suivit des pressions auprès des autorités des systèmes éducatifs pour agir auprès des programmes d'études de l'enseignement général et y introduire de telles compétences³⁰ ».

Le statut des connaissances et des savoirs

Pour les opposants, l'APC induirait aussi « l'idée que les connaissances sont secondaires, voire ne sont pas nécessaires³¹ », face à la nécessité de résultat. Et au bout du compte, on assisterait à la « relégation des savoirs au rang de garnitures intellectuelles³² ». L'APC relèguerait l'apprentissage des connaissances à du superflu et instrumentaliserait l'apprentissage par ses liens avec l'idéologie du monde de l'entreprise qui fait que l'école devrait privilégier la rationalité instrumentale.

²⁷ Crahay M., *loc. cit.*, 2006, p. 98.

²⁸ Sur les comparaisons européennes et les enquêtes PISA, voir l'étude 2009 de la FAPEO : « L'enseignement en Communauté française au regard des comparaisons internationales ».

²⁹ Hirtt N., *loc. cit.*, 2009, p. 6.

³⁰ Bosman Chr. et al., *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 2000. Cité par N. Hirtt, *loc. cit.*, 2009, p. 6.

³¹ Crahay M., *loc. cit.*, 2006, p. 106.

³² *Ibidem*, p. 105.

Finalement, Crahay ne reconnaît qu'un seul mérite à l'APC : « celui d'avoir remis au-devant de la scène pédagogique la problématique de la mobilisation des ressources cognitives en situation de résolution de problèmes. Vrai problème auquel le concept de compétence apporte une mauvaise réponse car il institue un monisme conceptuel et diffuse une illusion simplificatrice³³ ». En d'autres termes, l'APC peut redonner du sens aux savoirs en tant que ressource à mobiliser face à des problèmes concrets, mais procède par « monisme », c'est-à-dire par la réduction du sens des apprentissages à la seule utilité pratique, à sa rationalité instrumentale : à quoi servent-ils ? Quid alors des savoirs généraux, tels que l'histoire, la philosophie, la littérature, etc., qui n'apporteraient pas toujours des outils directement utiles à l'insertion socio-professionnelle future de l'élève ?

Pour Crahay, il faut renoncer à l'idéologie qui sous-tend l'APC. Il soutient un recentrage sur une pédagogie qui s'intéresserait au processus cognitif en lui-même (comment apprendre) et qui remettrait au centre de l'apprentissage celui des connaissances et savoirs : « si nous appelons à la contestation de la *doxa* des compétences, c'est au nom d'une conception émancipatrice de l'école, c'est-à-dire d'une école qui contribue à la construction du Sujet en tant qu'acteur social, pétri de liberté, de création et d'engagement.³⁴ »

Le problème des évaluations

L'évaluation de compétences se révèle, dans tous les cas, plus problématique que l'évaluation de savoirs. Sur cette difficulté de l'évaluation des compétences, Crahay et Detheux ont mené une recherche relative à l'évaluation en mathématiques. Ils ont constaté la difficulté des élèves à élaborer des procédures complexes. Si on les questionne sur une compétence simple (calculer une distance entre deux points, par exemple), les taux de bonnes réponses sont beaucoup plus élevés que si la question est indirecte et participe d'une procédure complexe (du type : « Les enfants veulent partir à 9h de l'école. Il faut 20 minutes au bus scolaire pour les déposer au début de la promenade. Ils marcheront à 3,5 km/h et comptent s'arrêter ½ h en chemin pour se reposer. A quelle heure les élèves arriveront-ils à la fin de la promenade dans les bois si tout se passe comme prévu ?³⁵ »). L'enquête qu'ils ont réalisée montre que :

« [...] il ne suffit pas de maîtriser les procédures et algorithmes de calcul pour résoudre des problèmes complexes qui les impliquent. Nombreuses sont les procédures qui sont appliquées avec succès par un grand nombre d'élèves dès lors qu'elles sont sollicitées directement, et omises ou appliquées avec erreurs dès lors qu'il faut les activer pour résoudre un problème complexe.³⁶ »

³³ *Ibidem*, p. 107.

³⁴ *Ibidem*, p. 108.

³⁵ Exemple repris à la recherche menée par Crahay M. et Detheux M., « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques) », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol. 28, n°1, p. 64.

³⁶ *Ibidem*, p. 74.

En bref, plus le nombre de procédures nécessaires à la résolution du problème est élevé, plus le taux d'échec est important. Dans ce cas, les auteurs parlent de *surcharge cognitive*. Cette situation serait propre à l'évaluation des compétences car elles appellent des mises en situation inédites et complexes. Ces auteurs suggèrent alors d'évaluer des compétences stratégiques qui, en réalité, se décomposent en trois opérations principales : « la planification de l'activité à entreprendre, le contrôle exécutif et la vérification de résultats en fonction des critères³⁷ ». Il serait donc pertinent d'évaluer d'abord sur la façon dont les élèves planifient leurs tâches, comment ils décomposent le problème.

Ces auteurs affirment que l'APC renforcerait les inégalités scolaires dans le sens où ce seraient les élèves les mieux dotés socialement (cf. niveau d'étude, profession des parents) qui seraient les mieux outillés pour résoudre ces procédures complexes.

Cela étant, le problème de l'évaluation est réellement très complexe, autant du point de vue des opposants à l'APC que de ses partisans, et nous ne nous étendrons pas plus sur cette question dans cette analyse.

La critique de la critique

Les détracteurs de l'APC sont eux-mêmes l'objet de nombreuses critiques qui leur reprochent aussi de fonctionner par réductionnisme en ne voyant plus dans l'APC que ses liens avec l'économie de la connaissance. Marcel Crahay constitue la cible privilégiée de ces attaques en tant qu'il fût le principal inducteur de l'APC en Communauté française. Marc Romainville pense que « ce revirement de pionniers sème le doute auprès de nombreux enseignants [...et] constitue du pain bénit pour les sceptiques de toujours qui attendent depuis toujours que la réforme se casse les dents³⁸ ». Il attaque aussi la posture intellectuelle de ceux qui se plaisent à penser systématiquement « contre le vent » en refusant « de hurler avec les loups³⁹ ». Il plaide alors pour une posture plus nuancée : entre la critique et les aspects porteurs, on peut défendre des modalités pratiques de mise en œuvre de l'APC qui iraient dans le sens d'une amélioration qualitative de notre enseignement (en redonnant du sens aux savoirs grâce à la notion de « mobilisation ») sans se soumettre nécessairement à l'idéologie néo-libérale. La compétence s'appuie sur des éléments préalables (savoirs, savoir-faire, savoir-être, connaissances) que l'on peut mobiliser en lien avec une finalité (l'accomplissement d'une tâche). Pour Romainville, Carette, Marcoux, il serait désastreux pour notre enseignement, de renoncer aujourd'hui à l'APC.

³⁷ *Ibidem*, p. 76.

³⁸ Romainville M., *loc. cit.*, 2008, p. 34.

³⁹ *Ibidem*, p. 33.

Les difficultés de mise en pratique

A mi-route entre les défenseurs et les détracteurs se trouvent donc ceux qui pensent qu'une nouvelle réforme des contenus d'enseignement ruinerait définitivement l'enseignement en Communauté française. Ceux-ci critiquent certains aspects de l'APC tout en en défendant d'autres. Ces auteurs sont souvent ceux qui font un lien entre l'APC, la mobilisation de savoirs dans des situations concrètes et les pédagogies constructivistes à la Piaget, Frenet ou Decroly.

Parmi ces auteurs, Marcoux⁴⁰ définit trois difficultés liées à la mise en œuvre de l'APC. Reprenons à notre compte ces trois ordres de difficultés.

Difficultés liées aux objectifs généraux

Comme nous l'avons déjà souligné dans le premier volet de cette analyse, les objectifs généraux assignés au Décret missions et à l'APC dépassent largement le cadre de l'école. Réduire l'échec, doter les élèves de compétences transférables, remotiver les élèves, rendre les contenus plus vivants, réduire les inégalités scolaires, etc. renvoient à des questions sociales plus larges. Comment remotiver, par exemple, certaines catégories d'élèves face à des taux de chômage très importants. Pour rappel, en région bruxelloise, le taux de chômage environne les 20%, et pour les moins de 25 ans, on dépasse les 30%⁴¹. Notons aussi, et il est important de le savoir surtout face à la démotivation scolaire, que la possession d'un diplôme demeure une bonne protection contre le chômage : le taux d'emploi passe du simple au double entre les personnes faiblement et hautement qualifiées⁴².

Marcoux critique également le fait que certaines compétences définies dans les *Socles* comme des aptitudes cognitives à développer sont en fait des choix idéologiques : « Pour exemple, les attitudes relationnelles attendues (*Socles de compétences*, p. 6) “se prendre en charge, prendre des responsabilités, faire preuve de curiosité intellectuelle”⁴³ » constituent autant de valeurs qui renvoient à une certaine vision du monde. Pourquoi pas ?, précise-t-il, l'école a toujours véhiculé des valeurs. Mais pourquoi ne pas les présenter comme telles ?

⁴⁰ Marcoux G., *loc. cit.*, 2006.

⁴¹ Observatoire bruxellois de l'emploi – Commission Consultative Formation Emploi Enseignement, *Emploi et chômage en région de Bruxelles-Capitale*, Note de synthèse, mars 2009.

⁴² *Idem.*

⁴³ Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect*, 2006, n°1, p. 20.

Difficultés liées au brouillard conceptuel

On est ici face aux difficultés concrètes. Les enseignants, insatisfaits des définitions officielles trop succinctes et inadaptées, se tournent souvent vers la littérature sur le sujet. Or, on y trouve une multitude de définitions.

Notons ici que si le terme de « compétence » est défini dans les textes officiels, les « savoir » et « savoir-faire » ne le sont nulle part, comme si la notion de savoir allait de soi. Or, il n'est pas toujours évident de distinguer savoir et compétence, encore moins, me semble-t-il, entre « savoir-faire » et compétence. D'ailleurs, dans le référentiel des *Socles*, la confusion est totale entre compétences et savoir-faire. Si on se réfère, par exemple, aux mathématiques, le référentiel parle de « compétences » à développer et à certifier, tandis qu'en histoire, on parle de « savoirs » et « savoir-faire » à certifier, les compétences étant définies comme étant « à l'articulation d'attitudes, de savoir-faire et de savoirs » (p. 89), et non à certifier en tant que telles. Le référentiel des *Socles de compétences* apparaît comme particulièrement confus, d'autant plus qu'il n'y a pas de canevas commun à la présentation des différentes matières, comme si chaque « équipe disciplinaire » avait travaillé sans aucun lien avec les autres⁴⁴.

Par ailleurs, il me semble que savoir identifier une situation et y apporter une réponse adéquate est à la fois un savoir et une compétence, même si cette aptitude peut devenir un automatisme, c'est pourquoi Marcoux et d'autres chercheurs parlent de « compétence au premier degré⁴⁵ ». D'ailleurs, il n'y a pas de savoir sans compétence à l'assimiler, ni de compétence sans savoir à mobiliser. Bref, et sans rentrer plus avant dans les débats cognitivo-linguistiques, les enseignants naviguent souvent à vue dans un brouillard conceptuel.

Les degrés de compétences

Face à cette difficulté de définir les compétences, des chercheurs du Service de sciences de l'éducation de l'ULB, dont Marcoux et Carette, ont défini trois degrés de compétences répondant à trois degrés d'exigence⁴⁶ :

1. Savoir exécuter une opération en réponse à un signal (question, consigne, situation simples). On parle ici de procédure « de base », « élémentaire » ou « automatisée », ou encore de « compétence élémentaire » ou « **compétence de premier degré** ».

⁴⁴ Vincent Carette, lors de la conférence à la FAPEO, nous a d'ailleurs expliqué que ce référentiel avait été rédigé à la hâte en mai 1999, soit à veille des élections régionales et communautaires de juin 1999. Les équipes disciplinaires ont dû travailler dans la précipitation et sans coordination, ce qui expliquerait le manque de cohérence des *Socles*.

⁴⁵ Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques*, ULB, février 2005.

⁴⁶ Marcoux G., *loc. cit.*, 2006, p. 24 ; Rey B. et al., *loc. cit.*, 2005, pp. 5-6 ; Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003, pp. 25-27

2. Posséder une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, face à une situation inédite, laquelle choisir. On parle ici de « compétence élémentaire avec cadrage » ou de « **compétence de deuxième degré** ».
3. Savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour répondre à une situation nouvelle et complexe. On parle alors de « compétence complexe » ou de « **compétence au troisième degré** ».

L'avantage de ce découpage, c'est qu'on inclut dans la définition des compétences, des procédures élémentaires qui peuvent être totalement routinières, sans perdre pour autant leur valeur dans l'apprentissage. Pour reprendre les mots de Crahay, « on a besoin de routines », et un chirurgien qui fait une opération du cœur pour l'ixième fois, recourant à des gestes routiniers, est compétent.

Difficultés d'une méthodologie propre à l'apprentissage

« Pour qu'un élève soit "compétent", il ne suffit pas qu'il "sache des choses", il faut encore qu'il puisse les utiliser, autrement dit : mobiliser les ressources qu'il possède à bon escient et en temps utile. (...) il ne suffit pas que les ressources soient disponibles ; il faut en outre pouvoir les connecter en interprétant la situation, en tranchant et en choisissant⁴⁷ ». Or, précisément, on sait peu de chose sur ces processus liés à la mobilisation de ressources. Les enseignants sont donc confrontés à la question complexe suivante : comment apprendre à un enfant à mobiliser les savoirs acquis ?

CONCLUSIONS

Depuis 1990, l'enseignement en Communauté française a été mis au défi d'une pléthore de réformes des curriculums et des contenus. Notre enseignement en a été profondément bouleversé. Tant et si bien qu'en février 2003, les syndicats enseignants présentent en front commun un « moratoire pédagogique »⁴⁸, une manière de dire « stop » aux réformes. Je vous raconterai ici une anecdote : lors la conférence du pédagogue Vincent Carette au Salon de l'éducation à Namur⁴⁹, il propose une lecture critique de l'APC. Je sens alors, dans les questions du public essentiellement composé d'enseignants, une levée de boucliers. Sans que cela soit dit explicitement, je sens l'assemblée suspicieuse face au chercheur qui pourrait initier une nouvelle réforme dont ils auraient à nouveau à pâtir. Cela étant, Carette les

⁴⁷ Marcoux G., *loc. cit.*, 2006, p. 26.

⁴⁸ Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009, p. 10.

⁴⁹ « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : rupture ou continuité ? », Conférence donnée au Salon de l'éducation, Namur, 23 octobre 2009.

rassure et prône le renforcement de l'approche par compétences en défendant ses aspects les plus progressistes.

Il semble donc qu'il serait malvenu de rejeter en bloc l'APC, les enseignants ont besoin d'un renforcement et non d'une nouvelle réforme. Rey, Carette, Romainville, et d'autres très certainement, plaident pour une mise en avant des opportunités qu'elle offre. Sachant qu'il en existe d'autres, voici les pistes proposées par Carette⁵⁰ :

- ➔ articuler l'APC aux pédagogies nouvelles/constructivistes/ globalistes/ de type Decroly ou Freinet ;
- ➔ mettre en avant le concept de « mobilisation » (apprendre à mobiliser les ressources apprises face à une situation-problème) ;
- ➔ travailler sur la notion d'incertitude dans les processus d'apprentissage en soutenant que rien n'est jamais définitivement acquis, le savoir est toujours en construction (informer les enseignants de l'incertitude introduite par l'APC) ;
- ➔ susciter le désir d'apprendre ;
- ➔ reconnaître le statut de l'erreur (qui fait partie de l'apprentissage) ;
- ➔ souligner l'importance de la mise en activité de l'élève ;
- ➔ donner de l'importance au sujet apprenant (l'élève actif dans son apprentissage) ;
- ➔ travailler dans un climat de confiance dans le rapport enseignant-élèves.

Certaines de ces recommandations semblent évidentes, relever du « bon sens », d'autres semblent acquises depuis longtemps pour les adeptes de la pédagogie nouvelle, mais mises ensemble et généralisées elles peuvent certainement contribuer à l'amélioration de notre enseignement.

Face aux écueils dans la mise en place de l'APC dans l'enseignement, ce serait un raccourci maladroit de ramener ces difficultés à l'inertie du corps enseignant ou à son manque de formation. Il faudrait certainement la revoir, mais ce serait un leurre de penser que cette révision résoudrait toutes les difficultés de l'école.

Le train est en marche, beaucoup d'énergies ont déjà été mobilisées pour mettre en place cette réforme, une réforme difficile, dictée par des intentions diverses, traversée par des interprétations variées, mais qui porte des éléments innovateurs et mobilisateurs auxquels il serait dommageable de renoncer aujourd'hui.

⁵⁰ « De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : rupture ou continuité ? », Conférence donnée au Salon de l'éducation, Namur, 23 octobre 2009. Et « Les socles de compétences et savoirs : comment ça fonctionne ? », Conférence donnée à la FAPEO, Bruxelles, 26 novembre 2009.

Les deux analyses proposées sur l'APC n'ont bien évidemment pas épuisé toutes les questions qui y sont liées. Pensons notamment à la perception de cette réforme par les enseignants, aux réponses pratiques qu'ils y ont apportées, à l'impact sur les contenus de cours (ce qu'apprennent réellement les élèves), à la place qui y est consacrée dans la formation initiale, etc. Autant de questions qui pourraient faire l'objet de nouvelles analyses... A suivre donc.

BIBLIOGRAPHIE

Akoun A. et Ansart P. (sous la direction), *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Le Robert/Seuil, 1999.

Bronckart J.-P., « La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? », texte d'une conférence disponible sur le site de L'école démocratique (APED), le 17 novembre 2009.

Carlier D., « Faut-il en finir avec la pédagogie des compétences ? », *Alter Educ*, n°131, septembre 2006.

Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, *Mise en œuvre du programme de travail « Education et formation 2010 », groupe de travail B « Compétences clés », les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*, Cadre européen de référence, novembre 2004.

Crahay M., Detheux M., « L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques) », *Mesure et évaluation en éducation*, 2005, vol. 28, n°1, pp. 57-78.

Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Revue française de pédagogie*, 2006, (154), pp. 97-110.

Crahay M., « Postface. Quelles leçons retenir des avatars de la réforme du premier degré en CFWB ? », in Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009, pp. 405-417.

Daubie E. & Demoustier J.-M., « Enquête relative aux programmes du premier degré commun et des Humanités générales et technologiques. Rapport de synthèse sur les effets des programmes », *Publication du SEGEC*, septembre 2006.

Draelants H., *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, De Boeck, 2009.

Hirtt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.

Letor C. & Vandenberghe V., « L'accès aux compétences est-il plus (in)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? », *Cahier de recherche du GIRSEF*, 2003, n°25.

Lothaire S., *Les évaluations externes en Communauté française de Belgique : un outil pour aller vers d'avantage de justice et d'efficacité ?*, Université libre de Bruxelles, Mémoire de maîtrise en sociologie, année académique 2008-2009.

Mangez E., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, « Education § Société », 2008.

Marcoux G., « Enseignants et politiques dans le brouillard », *Indirect*, 2006, n°1, pp. 7-25.

OCDE, *L'éducation aujourd'hui – La perspective de l'OCDE*, Paris, OCDE, 2009, p. 22.

Rey B., Carette V., Defrance A., Khan S. (Préface de Ph. Meirieu), *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

Rey B., Caffieux Ch., Defrance A. & Marcoux G., « L'articulation entre savoirs et compétences dans l'enseignement secondaire », *Bulletin d'informations pédagogiques*, Université libre de Bruxelles, février 2005.

Roegiers X., « L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inéquité », *Indirect*, n°10, 2008, pp. 61-77.

Romainville Marc, « Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? », *Indirect*, n°10, 2008, pp. 31-43.