

L'approche par compétences : une mystification pédagogique

Par Nico Hirtt (nico.hirtt@ecoledemocratique.org) — www.ecoledemocratique.org

Cet article a été publié dans *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009

« **Approche par compétences** », « **évaluation par compétences** », « **compétences de base** », « **compétences transversales** », « **socles de compétences** », « **compétences terminales** »... Le concept de « **compétences** » est devenu incontournable dans les écrits sur l'enseignement. Son succès est planétaire. Après les Etats-Unis, le Québec, la Suisse, la France, la Communauté française de Belgique et les Pays-Bas, « **l'obsession des compétences** » [Boutin et Julien, 2000], cette nouvelle « **pensée pédagogique unique** » [Tilmant 2005], est désormais en train de conquérir la Flandre. Mais sous le couvert d'un discours parfois généreux et moderniste pourrait bien se cacher une opération de mise au pas de l'enseignement : sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise.

Dans le monde francophone, le mouvement de réforme pédagogique baptisé « approche par compétences » a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. En Communauté française de Belgique, c'est le « décret missions » de juillet 1997 qui a donné le coup d'envoi de la réforme. Il y était question d' « amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle ». Ainsi se trouvaient associées officiellement, et pour la première fois, deux idées : celle de viser le développement de « compétences » (même si en 1996 on les place encore sur le même pied que les « savoirs ») et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la « vie économique ». En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard, il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les an-

I. A qui profitent les compétences ?

A l'ombre de l'OCDE
et de la Commission européenne.6

II. « Mobiliser », sans connaître ni comprendre. L'approche par compétences ou la négation du savoir16

III. Piaget, Vygotski, Freinet... tous coupables ? Approche par compétences et constructivisme21

IV. Des programmes qui divisent.
L'APC, facteur d'inégalité29

Encadrés :

Un concept lié à l'ère la globalisation.....5

Gramsci et l'enseignement
par compétences.....14

L'enseignement catholique souffre davantage du virus APC20

Crahay : il faut aussi de la routine !28

Bibliographie31

nées 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences.

Une approche ni récente ni originale

Ces réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européens approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les «compétences-clé» nécessaires «à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité» [Parlement européen, 2006]. Ce programme européen faisait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de «compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance».

En parcourant la littérature française, belge, québécoise ou suisse-romande consacrée à l'approche par compétences, on pourrait avoir l'impression que celle-ci serait une invention purement francophone et assez récente. Rien n'est moins vrai. Les travaux théoriques de chercheurs anglo-saxons relatifs à la «*competency based education*» remontent pour la plupart au début des années 70 [Houston et Howsam 1972, Schmiedler 1973, Burns et Klingstedt 1973]. Cependant, ces travaux concernaient essentiellement la formation professionnelle.

C'est aussi, initialement, via l'enseignement professionnel que le «*competentiegericht leren*» fit, dès les années 90, son entrée aux Pays-Bas. Mais, très vite, cette orientation pédagogique allait s'étendre à tous les niveaux et types d'enseignement hollandais. La réforme essuya cependant de sérieuses critiques dès le début des années 2000, notamment en raison de l'extrême confusion liée aux multiples in-

terprétations du concept de «compétence». A tel point que le *Onderwijsraad* (Conseil de l'éducation) néerlandais commanda en 2001 un rapport d'experts destiné à clarifier et à justifier l'usage du concept de «compétences» [Merriënboer et al. 2002].

En Flandre, l'introduction d'une approche par compétences dans l'enseignement fut un peu plus tardive et plus progressive. Elle est toujours en cours. Dans le cadre du projet DeSeCO (*Definition and Selection of Competencies*) initié par l'OCDE, les autorités flamandes ont réuni un groupe d'experts qui publia en 2001 un premier rapport. Il s'agissait essentiellement d'un état des lieux sur l'importance qu'on accordait aux compétences-clé en Flandre [DVO 2001]. A partir de 2004 et, surtout en 2005, le VLOR (*Vlaamse Onderwijsraad* ou Conseil de l'Enseignement Flamand, une instance multipartite chargée de conseiller le ministre dans ses orientations en matière de politique éducative) décida, dans le cadre de sa fonction de recherche, de lancer une étude exploratoire concernant l'enseignement orienté sur les compétences. En 2008, dans son *Ontwerpaanbeveling over de hervorming van het secundair onderwijs* (Projet de recommandation sur la réforme de l'enseignement secondaire), le VLOR franchit le pas en décrétant que l'un des rôles essentiels de l'enseignement secondaire, en vue d'assurer l'intégration sociale des jeunes, est de leur permettre de «développer suffisamment de compétences afin de pouvoir évoluer d'une façon socialement acceptable dans la société en mutation rapide et dans la vie professionnelle». Dans le même document, le VLOR estime que l'approche par compétences¹ est l'un des principaux leviers pour mieux adapter l'enseignement secondaire aux défis de la société moderne [VLOR 2008a]. Un an plus tôt, à la demande de Frank Vandenbroucke, ministre flamand de l'Education mais également ministre de l'Emploi, un groupe d'experts

¹ Le terme utilisé en néerlandais est «*competentiegericht onderwijs*», ce qui se traduit littéralement par «enseignement orienté vers les compétences». On pourrait donc relever une certaine nuance par rapport à «l'approche par compétences» francophone.

avait publié un rapport intitulé «*Competentieagenda*», où ils examinaient quelles compétences-clés étaient requises dans le cadre du développement présent du marché du travail et ce qu'elles impliquaient quant aux pratiques pédagogiques et aux objectifs de l'enseignement flamand [Buyens et al. 2006 et 2007]. Enfin, le programme du nouveau gouvernement flamand, issu des élections de juin 2009, prévoit explicitement de «promouvoir l'approche par compétences et la formation aux compétences» [Vlaamse Regering 2009].

Ce que ça change

Ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des «ressources» que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément «posséder», mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière. Une compétence, dit l'un des promoteurs de cette approche, est «une réponse originale et efficace face à une situation ou une catégorie de situations, nécessitant la mobilisation, l'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-être...» [Bosman et al. 2000]. Selon un document d'analyse publié par la Fondation Roi Baudouin, à la demande du gouvernement flamand, la compétence est «la capacité réelle et individuelle de mobiliser, en vue d'une action, des connaissances (théoriques et pratiques), des savoir-faire et des comportements, en fonction d'une situation de travail concrète et changeante et en fonction d'activités personnelles et sociales» [De Meerler 2006]. Beaucoup d'auteurs insistent également sur le fait que la tâche à réaliser pour prouver sa compétence doit être «inédite» : l'élève (ou le travailleur) compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inat-

tendues, même si elles restent évidemment confinées dans le cadre d'une «famille de tâches» déterminée [Bosman et al. 2000, Roegiers 2001].

L'approche par compétences est née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise — disposer d'une main d'œuvre adéquatement formée et rationaliser ses coûts de formation — et de conceptions pédagogiques axées sur le résultat individuel plutôt que sur les savoirs — la pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme anglo-saxon et le cognitivisme [Bosman et al. 2000]. Certains affirment qu'elle puiserait également ses racines dans l'école pédagogique du constructivisme : nous montrerons plus loin pourquoi cette prétention nous semble non seulement infondée mais à l'exact opposé de la réalité.

Dans le monde anglo-saxon, après une période d'accalmie, l'approche par compétences est revenue sur le devant de la scène. Depuis la publication du célèbre rapport «*A nation at risk*», sur l'état calamiteux de l'enseignement américain [US Department of Education 1983], on n'y parle plus que d'éducation axée sur les résultats (*outcome-based education*), de performances, d'excellence, de standards de contenu (ce qu'un individu doit être capable de réaliser ou d'accomplir) et de standards de performance ou *benchmarks* (repères de niveau qui permettent d'explicitier un standard de contenu au regard d'un niveau de formation). C'est dans ce contexte que l'approche par compétences y fait aujourd'hui un grand retour.

Cependant, cette «pédagogie» à la mode (ou plutôt, comme nous verrons, cette philosophie de l'éducation à la mode) a aussi ses détracteurs. Parmi eux on trouve parfois les porte-parole des conceptions les plus réactionnaires sur l'enseignement, ceux qui attaquent l'approche par compétences parce qu'elle se présente comme «innovante» et par ce qu'elle affirme vouloir stimuler l'égalité des chances. En Flandre, un Raf Feys, qui publie la petite revue de droite «*Onderwijskrant* », attachée à l'éli-

tisme et abhorrant tout ce qui pourrait ressembler à une démocratisation de l'enseignement, s'en prend à l'approche par compétences parce qu'il la considère comme une partie de «l'idéologie néfaste de l'égalité des chances».

Des détracteurs ... et non des moindres !

Chez les enseignants aussi, il s'en trouve pour rejeter *a priori* l'approche par compétences, simplement parce qu'elle les oblige à revoir leur façon de travailler. Mais on entend également des critiques autrement sérieuses et de plus en plus nombreuses. Au Québec, Gérald Boutin et Louise Julien ont publié, en 2000, un virulent pamphlet contre l'introduction de l'APC (approche par compétences) : «les pouvoirs publics manipulent les “affaires éducatives” au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage» [Boutin et Julien 2000]. Les mêmes auteurs stigmatisent «une stratégie de lancement qui prend la forme d'un “marketing” bien orchestré (vidéos, points de presse, publicité autour des journées de formation, etc.) et occulte les visées réductrices, les fondements paradoxaux et la mise en œuvre précipitée de cette vaste opération. On fait manifestement fi du point de vue de la majorité des formateurs d'enseignants, des enseignants dans les écoles et enfin, des étudiants en formation eux-mêmes».

Le vaisseau des «compétences» craque également de l'intérieur. En 2005, les Cahiers du Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (ULg) publiaient un numéro explosif intitulé «Les compétences : concepts et enjeux». Différents chercheurs en sciences de l'éducation y livraient leur avis, parfois très critique, sur l'APC. Ainsi le professeur Bernard Rey, de l'ULB, proposait-il une critique sévère du concept de «compétences transversales», pourtant au cœur des réformes. En 2002, le même Bernard Rey avait tenté de nuancer un peu le dogme des compétences en y distinguant

les «compétences de premier, deuxième et troisième degré», ce qui revenait à «reconnaître l'utilité des automatismes dans le fonctionnement cognitif des individus» [Rey 2005, Crahay 2006]. Dans le même numéro des Cahiers, Dominique Lafontaine (ULg) évoquait le «désarroi des enseignants et des praticiens de terrain qui se demanderont légitimement comment les décideurs les ont lancés si vite dans une aventure pédagogique dont les périls paraissent nombreux ». Mais la contribution la plus forte et la plus surprenante fut assurément celle de Marcel Crahay. Celui qui avait été l'une des chevilles ouvrières des réformes en Belgique francophone à la fin des années 90, y qualifiait désormais l'APC de «mauvais réponse à un vrai problème». Sur le plan théorique, il estime aujourd'hui que le concept de «compétence» est une «illusion simplificatrice», qu'elle n'est «pas étayée par une théorie scientifiquement fondée» et qu'elle «fait figure de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie quand bien même ceux-ci sont en fait opposés». Ces critiques, Marcel Crahay les reprendra et les développera dans un article écrit pour la «Revue française de pédagogie» [Crahay 2005, Crahay 2006].

Nous-mêmes avons consacré plusieurs articles à la critique de l'approche par compétences et, plus particulièrement, aux dérives extrêmes où la mise en œuvre des nouveaux programmes, des socles et des compétences terminales nous a conduits dans certaines disciplines, comme les sciences et les mathématiques [Hirtt 2001, 2005, 2008].

Dans le présent dossier nous entendons approfondir cette critique et montrer que :

1. derrière l'approche par compétences se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail;

2. l'approche par compétences constitue bel et bien, quoi qu'en disent ses défenseurs, un abandon des savoirs;

3. l'approche par compétences ne peut en aucune façon se réclamer du constructivisme pédagogique; il se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes;

4. loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les pra-

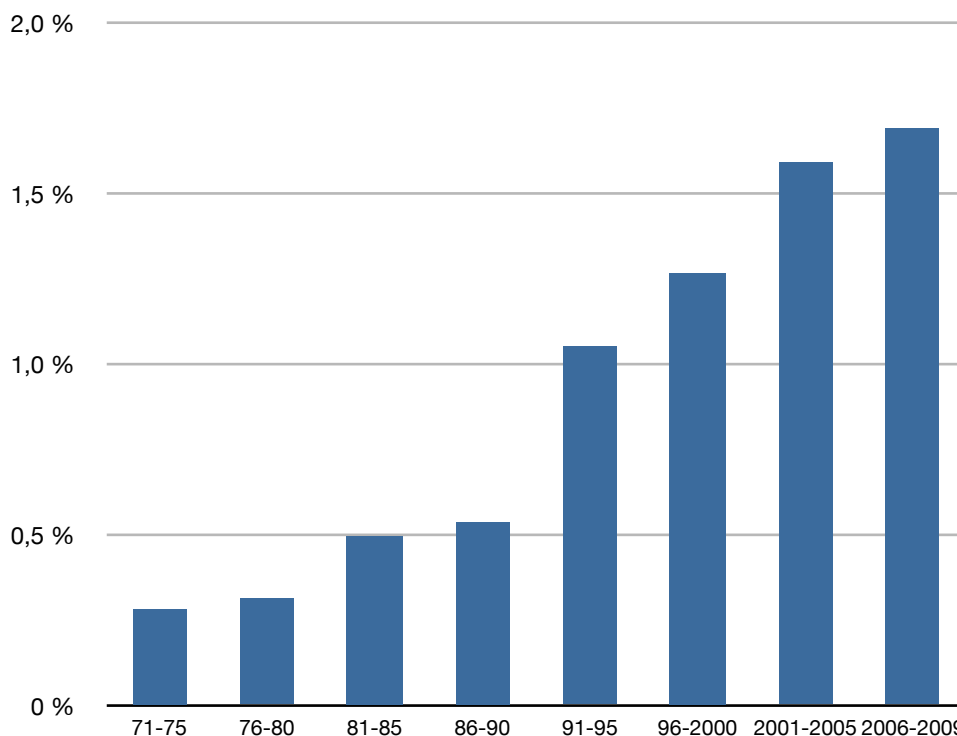
tiques enseignantes dans une bureaucratie routinière;

5. l'approche par compétences est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité (sociale) du système éducatif.

Un concept lié historiquement à l'ère la globalisation

Phénomène de mode ? On serait tenté de le croire en observant le côté fulgurant de la diffusion du vocable «compétences». En analysant le catalogue du Système Universitaire de Documentation (SUDO) français, on observe que ce terme était quasiment absent de la littérature scientifique jusqu'à la fin des années 80. De 1971 à 1975, par exemple, on recense à peine 33 ouvrages francophones comportant le vocable «compétences» dans leur titre. Il y en a 615 entre 2001 et 2005. Dans le graphique ci-dessous, nous avons rapporté ces chiffres au nombre total d'ouvrages relatifs à l'enseignement (ceux dont le sujet comporte les mots «éducation», «enseignement» ou «école»). On constate que l'occurrence relative du terme «compétences» explose littéralement à partir du début des années 90. C'est-à-dire au moment précis où l'on commence à parler de «société de la connaissance», de «mondialisation» et de «globalisation»...

Occurrence relative du mot «compétences» dans les titres du catalogue SUDOC



Partie I :

A qui profitent les compétences ?

A l'ombre de l'OCDE et de la Commission européenne

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.

D'emblée, on ne peut qu'être frappé par l'étroite filiation entre, d'une part, l'approche par compétences dans le monde de l'enseignement et, d'autre part, la recherche de compétences au profit de la compétition économique dans le monde de l'entreprise. Les concepts de «familles de tâches» et de «référentiels de compétences», par exemple, sont nés directement dans les entreprises : confrontés à un rythme d'innovation croissant, leurs services de formation ont eu à effectuer de plus en plus souvent une analyse précise des tâches et à identifier à partir de là les compétences requises chez les travailleurs. Christiane Bosman, François-Marie Gérard et Xavier Roegiers, trois acharnés promoteurs de l'APC rattachés à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (UCL), expliquent fort clairement comment ces concepts sont ensuite passés progressivement dans le domaine de l'enseignement, professionnel d'abord, général ensuite. Leur analyse mérite d'être citée *in extenso* :

«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. (...) C'est ainsi que les pressions des entreprises européennes sur les autorités de l'Union Européenne amenèrent celles-ci à débloquent d'importants crédits autour du projet UNICAP (Unités Capitalisables). Ce projet

consistait à définir pour chaque catégorie de métiers un référentiel de compétences et à répartir la formation en unités capitalisables progressives (...) Essentiellement tournées sur les référentiels de compétences de métiers, ces initiatives débouchèrent assez vite sur la constatation que les référentiels de compétences des métiers exigeaient, surtout pour des métiers de haut niveau, des compétences transversales ou génériques, c'est-à-dire s'exerçant sur des situations très diverses, telles par exemple; interpréter correctement un problème, lire correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation... Il s'en suivit des pressions auprès des autorités des systèmes éducatifs pour agir auprès des programmes d'étude de l'enseignement général et y introduire un apprentissage de telles compétences». [Bosman et al. 2000]

De même, pour Jean-Marie De Ketele, un autre maître à penser de l'APC et professeur à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve, « c'est en effet le monde socio-économique qui a déterminé la notion de compétence parce que les adultes que l'école a formés n'étaient pas suffisamment aptes à entrer dans la vie professionnelle » [De Ketele in Jadoulle et Bouhon 2001].

Certains continuent pourtant de contester ce type d'explication. D'autres auteurs néo-louvanistes — l'UCL est décidément très active dans le domaine de l'approche par compétences — estiment en effet que «les explications de l'introduction de la pédagogie des compétences par le biais de groupes de pression ou par la volonté de réduire le rôle de l'école sem-

blent erronées et inutiles. Au mieux y a-t-il eu concomitance avec les secteurs d'activité qui ont adopté un concept semblable». Ces auteurs croient pouvoir démontrer l'indépendance de l'APC par rapport au monde économique en arguant du fait que «l'examen des dates de publication des ouvrages relatifs aux compétences ne permet pas de confirmer l'antériorité des entreprises dans la valorisation des compétences» [Denyer et al 2004]. L'argument est faible. Car même si l'APC a pu être développée initialement, sur le plan théorique, hors de toute influence du monde de l'entreprise, il n'en reste pas moins qu'elle s'est avérée être une approche fort intéressante pour les milieux économiques et que c'est très probablement à cela qu'elle doit son succès actuel.

Le Suisse Philippe Perrenoud, un autre pédagogue pro-APC, mais qui se situe résolument à gauche, s'accroche lui aussi à l'idée qu'il serait «réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique». Il est néanmoins obligé de reconnaître qu'il y a «une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain» [Perrenoud 2000].

Le pragmatisme flamand...

Les illusions de Perrenoud devront s'envoler. Avec l'adoption de l'APC en Flandre, les volutes du romantisme pédagogique francophone, qui tend à camoufler l'essence des compétences derrière un pseudo-constructivisme (voir plus loin), doit faire place nette pour un discours autrement pragmatique. Écoutons ce que nous disent les auteurs d'un rapport commandité très récemment par le *Vlaamse Onderwijsraad* (VLOR) : «la popularité croissante de la doctrine des compétences dans l'éducation doit surtout être attribuée à sa promesse de

rapprocher l'un de l'autre l'enseignement et le marché du travail et de mieux préparer les élèves à fonctionner de façon flexible et adaptable dans leur future vie professionnelle» [Mulder et al. 2008]. Frank Vandenbroucke, le ministre de l'Éducation et de la Formation du précédent gouvernement flamand ne cache pas non plus que son *competentieagenda* «a été placé d'emblée sous le signe des objectifs de Lisbonne de l'UE», c'est-à-dire dans le cadre de la recherche d'une compétitivité maximale pour les entreprises européennes. Quant à Roger Standaert, responsable de l'entité «curriculums» au département flamand de l'Éducation, il pense lui aussi que l'approche par compétences découle en droite ligne de la théorie du Capital Humain et du mouvement des Ressources Humaines : «les compétences nécessaires pour participer à la croissance économique (...) exigent de la capacité d'adaptation, de la flexibilité et de la souplesse» [VLOR 2008b].

Certes, le *Vlaamse Onderwijsraad* souligne à l'occasion que sa vision de l'approche par compétences n'est pas *exclusivement* dictée par des considérations économiques. Il insiste même régulièrement sur la nécessité d'une formation humaniste. «L'enseignement orienté sur les compétences ne signifie nullement que l'école renoncerait à sa large mission éducative. En tout cas, le VLOR souhaite que les trajectoires d'études deviennent plus passionnantes et plus motivantes, comme une façon de découvrir et de comprendre des choses ensemble.» [VLOR 2004] La question n'est pas là. Nous ne contestons pas qu'il est urgent de rendre l'enseignement plus vivant. Nous n'imaginons pas non plus qu'un enseignement axé sur les compétences signifierait soudain la disparition de toutes les missions non-économiques de l'école, comme la socialisation ou la sélection d'une élite. Mais l'APC est un moyen de réorienter les systèmes éducatifs afin qu'ils accordent davantage d'importance et qu'ils répondent mieux aux demandes du marché du travail. Le recours de plus en plus fréquent au terme «compétences» dans le discours du

VLOR traduit clairement ce glissement ainsi que, sans doute, l'évolution des rapports de forces à l'intérieur de ce Conseil.

Lutgart Claessens, conseillère pédagogique dans l'enseignement catholique secondaire en Flandre, est encore plus explicite : «En fait, que signifie l'enseignement orienté sur les compétences ? En gros, que l'enseignement s'oriente vers la vie des entreprises» [Claessens 2006]. Et quant à Chris De Meerler, l'auteur du deuxième volet du rapport «*Accent op talent*» («l'accent sur le talent») commandité par le ministre Vandenbroucke, il juge pareillement que «combler le fossé entre les pratiques d'enseignement et les pratiques du monde du travail, c'est autant une nécessité qu'un point fort de l'approche par compétences. La formation n'y est plus conçue comme un but en soi, mais comme un moyen d'acquérir certaines compétences. Le but est de pouvoir fonctionner professionnellement en situation de travail, le moyen c'est l'apprentissage et la formation» [De Meerler 2006].

Dans la littérature anglo-saxonne et hollandaise aussi, il n'y a aucun doute quant aux raisons du succès de l'APC. Pour Miguel-Angel Sicilia, il existe trois motifs essentiels pour adopter le concept de compétences dans l'enseignement : «la réponse aux développements du marché du travail», «davantage d'attention portée aux savoir-faire (skills) professionnels et à l'employabilité» et «un nouveau concept pour la communication avec les employeurs» [van der Klink et al. in Sicilia 2007].

Tout ceci vient donc confirmer très largement l'analyse des québécois Gérald Boutin et Louise Julien, lorsqu'ils estimaient, voici neuf ans déjà, que «l'APC s'inspire d'une conception de l'apprentissage et de l'éducation qui vise avant tout la rentabilité et emprunte largement à l'idéologie du monde industriel. Elle recourt à la "modélisation" de la pensée et des comportements et néglige des visées plus larges sur les plans culturel et social ou encore, les réduit à des comportements observables (...)

L'école se met ainsi au service du néo-libéralisme». [Boutin et Julien 2000].

On demande des travailleurs flexibles

Pourtant, la simple quête de profit ne suffit pas à expliquer la ruée sur l'approche par compétences. Dans les années 1950-1970, la fonction première de l'enseignement était déjà d'approvisionner le marché du travail en main d'œuvre compétitive. Or, à l'époque, nul ne se soucia d'inventer l'APC. Pour comprendre le succès présent de cette conception de l'enseignement, il faut examiner plus en détail les caractéristiques spécifiques de l'environnement économique, et particulièrement du marché du travail qui se met en place à partir de la charnière des années 80-90, sous l'appellation fallacieuse de «société de la connaissance».

Le moteur de ces mutations est l'interaction des deux termes d'un couple destructeur : la crise de surproduction capitaliste et l'innovation technologique. D'une part, l'accumulation de capitaux et de moyens de production entre en contradiction avec la difficulté de trouver des débouchés solvables. C'est l'essence de toute crise économique sous le capitalisme. Mais d'autre part, pour combattre les effets de cette crise, les entreprises et les nations investissent de plus en plus dans l'innovation technologique. Elles espèrent ainsi améliorer leur compétitivité et créer de nouveaux marchés. Cependant, à l'échelle «globale», leur action ne fait qu'augmenter derechef la surcapacité de production et donc approfondir et accélérer les cycles récurrents des crises locales et mondiales : crises dites «pétrolières» en 1973-1979, crises financières locales en Europe, au Mexique, en Asie et en Russie de 1993 à 1998, dégonflement de la «bulle internet» en 2000-2001, crise financière de 2007-2008 et aujourd'hui (2009) une nouvelle crise économique mondiale.

Cette «obsession de l'innovation» d'une part, cette instabilité économique d'autre part, en-

traînent une imprévisibilité croissante des marchés en général et du marché du travail en particulier. Il est décidément impossible de prédire quels seront les secteurs les plus «porteurs» d'ici quelques années, impossible de prévoir quels biens et quels services vont rapidement disparaître et quels nouveaux produits occuperont de façon éphémère ou durable les créneaux les plus rentables. Impossible de savoir à quoi ressembleront les rapports techniques de production dans dix ou dans vingt ans. Impossible donc d'anticiper la nature et le volume des qualifications dont l'économie aura besoin dans les délais de douze à quinze ans sur lesquels se pensent et se construisent les systèmes éducatifs.

Sur cette instabilité de l'environnement économique et technologique vient se greffer une redéfinition de l'organisation du travail : celle-ci ne consiste plus à découper la production en opérations partielles et répétitives confiées, chacune, à un travailleur. Désormais chaque travailleur doit accomplir des tâches variées et donc maîtriser des compétences extrêmement diverses. «Au taylorisme fondé sur une distribution précise de fonctions détachées les unes des autres succède une organisation du travail où toute tâche s'intègre au sein d'un ensemble plus vaste, où le travailleur n'est plus un élément isolé d'une chaîne, mais un créneau porteur de sens qui apporte tout son savoir-faire et son savoir-être au profit de l'objectif commun de l'organisation» [Bosman 2000]. On perçoit, chez cet auteur, une conception quelque peu idyllique de ce que sont les nouveaux emplois, comme s'ils résultaient d'un choix éthique et généreux en faveur de l'émancipation des travailleurs. D'autres estiment que cette réorganisation du travail résulte de «la poussée de la psychologie ergonomique qui vise à redonner du sens aux tâches professionnelles» [Crahay 2006].

Nous pensons qu'il faut plutôt chercher l'explication de ces mutations dans leur base «matérielle» c'est-à-dire dans la nature même des nouveaux moyens de production, en particulier

les technologies de l'information et de la communication. Celles-ci rendent souvent obsolètes les anciennes formes de la division du travail. Par exemple, dans les domaines liés à l'administration, la présence sur chaque bureau d'un PC équipé de traitement de texte, d'un tableur et d'un logiciel de courrier électronique rend superflues les anciennes fonctions qualifiées de dactylographe, d'encodeur, de sténo-graphe, de téléphoniste, de manipulateur de télécopie... Aujourd'hui, il est plus rentable que chaque employé puisse effectuer lui-même toutes ces différentes tâches que de les distribuer entre plusieurs personnes, sans doute plus qualifiées dans leur spécialisation, mais dont on ne peut pas aussi facilement assurer la productivité 24h sur 24h et dont la coopération nécessite une fonction de coordination, donc un poste de cadre intermédiaire supplémentaire.

Dès lors, comme le souligne un manuel consacré au management et à la gestion des compétences : «Dans les nouveaux cadres organisationnels, la polyvalence des salariés devient un élément déterminant, et les pratiques visant à développer ces organisations apprenantes et/ou qualifiantes ont pour point commun de faire en sorte que les entreprises et leurs salariés soient en situation d'apprentissage permanent» [Dupuich-Rabasse 2008]. Polyvalent et adaptable, c'est également ainsi qu'un rapport au *Vlaamse Onderwijsraad* décrit les qualités premières du travailleur moderne : «Dans le monde du travail et sur le marché du travail (...) on ne cherche en effet pas des travailleurs qui “savent” et “peuvent” beaucoup, mais des travailleurs qui sont et qui restent compétents — c.à.d capables et adaptables — afin de pouvoir aborder l'innovation et des processus complexes» [VLOR 2008b].

Le rythme de l'innovation technologique, des restructurations industrielles et des bouleversements des marchés est devenu tellement caractéristiques de notre environnement économique que la stabilité des emplois est désormais considérée comme le signe d'un handicap compétitif. «Il y a dix ans, nous aurions consi-

déré une ancienneté moyenne élevée comme un indicateur de carrières de haut niveau qualitatif, de loyauté réciproque et de disponibilité. Aujourd'hui ces carrières stables sont associées à de la rigidité, à l'existence de barrières à la mobilité, à un manque d'ambition et d'exploitation de l'expérience» [Luc Sels et al. 2006].

Un marché du travail polarisé

La deuxième grande évolution du marché du travail concerne les niveaux de formation et de qualification. Le vocable «économie de la connaissance» fait souvent penser à une sorte d'élévation généralisée des niveaux d'instruction requis par le marché du travail. Mais cette vue est absolument trompeuse. En réalité, la plupart des études sur le sujet semblent aujourd'hui indiquer plutôt une «polarisation» du marché du travail. Cette idée fait son chemin et dicte désormais les orientations de politique économique et de formation.

Un rapport réalisé à la demande du ministre Vandembroucke expliquait en 2006 : «La plupart des études internationales indiquent que les plus fortes créations d'emplois doivent être attendues, d'une part, dans les postes de management et les emplois professionnels et techniques de très haut niveau, mais, d'autre part, également dans les emplois du secteur des services exigeant une qualification moyenne ou faible. Momentanément, en Flandre aussi, les emplois faiblement qualifiés du secteur des services sont encore fortement représentés» [Sels et al. 2006]. «Encore»... Mais trois ans plus tard, dans une note en date de mai 2009 que l'administration flamande adresse au (futur) nouveau gouvernement, le mot «encore» est déjà oublié. «Bien que les services marchands à haut degré de connaissance continuent de croître rapidement, nous ne pouvons négliger l'importance de l'emploi dans les services marchands moins exigeants en connaissances. En 2005, ces deux secteurs représentaient respectivement 35,1% et 53,8% de l'emploi dans les services marchands» [Vlaamse

Overheid 2009]. La dizaine de pour-cent restants représente essentiellement les services financiers. Le rapport prévoit que d'ici 2013 les services marchands à haut degré de connaissance continueront de croître, mais exclusivement au détriment des services financiers. En d'autres termes, les services marchands à faible composante de «savoirs» (donc requérant des travailleurs peu qualifiés) ne verront pas leur volume diminuer d'ici 2013, mais augmenter. Le rapport poursuit en évoquant une «polarisation» des emplois : «Au niveau des compétences et niveaux de qualifications exigés, le secteur tertiaire est très dual. A côté d'emplois à haut degré de connaissance et bien rémunérés, il existe également beaucoup d'emplois faiblement qualifiés et mal payés. (...) Selon les projections de l'agence européenne Cédefop, cette tendance s'amplifiera à l'avenir. L'économie de la connaissance conduit à une croissance des emplois à haut niveau de connaissance, comme les managers et les professionnels hautement qualifiés. Mais d'un autre côté, le nombre de postes dans les '*elementary occupations*' (emplois qui ne nécessitent pas ou peu de qualifications) continue d'augmenter : dans les 25 pays de l'UE, il est passé de 8,6% en 1996 à 10,9% en 2006 et on prévoit 11,8% en 2015)».

Le chercheur Maarten Goos a calculé qu'entre 1975 et 1999 le Royaume Uni avait connu une croissance des «petits boulots» (*lousy jobs*) «essentiellement dans les emplois faiblement rémunérés du secteur des services». Cette croissance, dit encore Goos, est certes moins forte que celle des emplois à très haut niveau de qualification (*lovely jobs*), mais entre les deux on assiste au déclin du nombre d'emplois intermédiaires (*middling jobs*) : travailleurs qualifiés dans les bureaux et l'industrie [Goos 2003]. C'est à Goos et à son collègue Alan Manning que l'on doit une jolie caractérisation du marché du travail qui, selon eux, se divise en «*MacJobs and McJobs*» (par référence, respectivement, à l'ordinateur fétiche de la marque Apple et aux fast-food McDonald's)

Dans la plupart des autres pays industrialisés, la polarisation du marché du travail date des années 90. David Autor et ses collègues montrent par exemple qu'aux Etats-Unis, «pour les années 1980, les statistiques indiquent un déclin de l'emploi à faible niveau d'instruction et une croissance quasi-linéaire dans toutes les autres catégories. Par contraste, l'évolution de l'emploi dans les années 1990 est polarisée, avec la plus forte croissance dans les emplois très hautement qualifiés, la plus faible croissance dans les emplois à qualification intermédiaire et une croissance modeste dans les emplois faiblement qualifiés» [Autor et al. 2006].

Même tableau en France où, durant la deuxième moitié des années 90, le volume des emplois non qualifiés est passé de 4,4 à 5,1 millions [Chardon 2001]. Enfin, aux Etats-Unis, les projections du département fédéral de l'Emploi prévoient que, parmi les postes de travail qui connaîtront la plus forte demande d'ici 2016, la moitié seront du type «*short term on-the-job training*» (formation de courte durée sur le tas) [Shniper et Dohm 2007].

L'intérêt majeur des travaux de Autor et Goos est qu'ils expliquent, sur le plan théorique, comment cette dualisation du marché du travail est reliée, là encore, à la nature des innovations technologiques et en particulier des TIC. Il ne s'agit donc pas d'une évolution conjoncturelle, mais d'une tendance profonde, liée historiquement au développement des forces productives.

Les compétences à la rescousse

L'état de crise économique quasi permanent où se débat le capitalisme emmène ses porte-parole et ses défenseurs à exiger que l'on utilise mieux l'enseignement au service de la compétitivité des entreprises. Mais cette attente entre en contradiction avec l'étranglement des marges budgétaires et donc l'impossibilité d'augmenter encore le coût des systèmes éducatifs.

Du début du XXe siècle jusqu'aux années 80, sous la pression des demandes du marché du

travail, l'école secondaire conçue initialement pour les enfants de la bourgeoisie s'était ouverte petit à petit aux fils et aux filles des familles populaires. Cette école-là a estimé devoir continuer de faire ce qu'en avaient toujours attendu les parents de la bourgeoisie : amener leurs enfants le plus loin possible. Aujourd'hui, continuer sur cette voie, ce serait du gaspillage, estime l'OCDE, car «tous n'embrasseront pas une carrière dans le dynamique secteur de la "nouvelle économie" – en fait, la plupart ne le feront pas – de sorte que les programmes scolaires ne peuvent être conçus comme si tous devaient aller loin» [OCDE 2001]. Vous avez bien lu : l'école et ses programmes ne doivent *pas* faire en sorte que *tous* aillent le plus loin possible. Ce serait, comme le disait Claude Thélot dans son grand rapport sur l'école française, commandité par Jacques Chirac, «une illusion pour les individus et une absurdité sociale, puisque les qualifications scolaires ne seraient plus associées, même vaguement, à la structure des emplois» [Thélot 2004].

La question fondamentale qui se pose aux décideurs de l'enseignement dans les pays capitalistes avancés est donc la suivante : à quoi doivent ressembler les contenus et les pratiques d'éducation, en particulier pour les années d'école qui sont communes pour tous, si l'on veut que celles-ci répondent aux tendances lourdes des marchés du travail ? L'approche par compétences intervient comme un élément importante de la réponse à cette question, parce qu'elle permet d'atteindre un triple objectif :

1. rapprocher le monde de l'enseignement du monde de l'entreprise ;
2. recentrer la formation, de la maternelle à l'université, sur les exigences premières du marché du travail : l'adaptabilité et la mobilité des travailleurs ;
3. résoudre la contradiction entre un enseignement largement commun (de l'école maternelle jusqu'à 12, 14 ou 16 ans, selon

les pays) et un marché du travail de plus en plus polarisé.

Le premier point est évident et largement illustré plus haut. Dans son rapport pour la Fondation Roi Baudouin, Chris De Meerler le reconnaît sans ambage : «l'utilisation des compétences présente en tout cas l'avantage d'offrir un langage et un cadre conceptuel communs à l'enseignement et au monde de l'entreprise. Cela n'avait jamais été le cas.» [De Meerler 2006].

Le deuxième point découle de la nature même de l'approche par compétences. L'élève y apprend davantage à «se débrouiller» face à une situation nouvelle plutôt qu'à acquérir une véritable maîtrise théorique des savoirs. Il arrive qu'un peintre, un plafonneur, un menuisier... doive monter ou démonter une prise de courant. Pourtant, un entrepreneur n'a que faire d'un ouvrier qui saurait interpréter le «voltage» comme une «variation de l'énergie potentielle dans un champ de forces»; en revanche, il attend de lui qu'il sache manipuler un nouveau modèle de voltmètre en lisant son mode d'emploi ou, mieux encore, sans avoir à le lire. Il n'a pas besoin de travailleurs qui comprennent le monde naturel ou social; il a besoin d'efficacité immédiate, dans des situations variées mais dans un champ limité de «familles de tâches». L'approche par compétences est sensée assurer cette capacité d'adaptation face aux mutations technologiques ou aux nombreux changements de postes et d'emplois en cours de carrière. Le raisonnement ci-dessus est encore plus vrai dans le domaine des services. Or, pour Andries de Grip, professeur à l'université de Maastricht, «la plus forte croissance d'emplois se situe dans le secteur des services. On y trouve de nombreuses fonctions où il s'agit moins de mobiliser des connaissances professionnelles précises, mais plutôt des compétences génériques comme la capacité d'analyse ou de communication» [Mulder et al. 2008].

Grâce à l'approche par compétences, estime Perrenoud, l'élève sera «capable de mobiliser

ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles » [Perrenoud 1995]. Pour Guy Le Boterf, expert en management et en développement des compétences et auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'approche par compétences, il faut un enseignement qui «ne se limite pas à des savoir-faire ponctuels mais qui prenne en compte la capacité à gérer des situations professionnelles de plus en plus complexes et événementielles. Être compétent ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération, mais c'est savoir agir et réagir dans un contexte particulier, c'est savoir faire face à l'imprévu, à l'inédit» [Le Boterf, in Bosman 2000]. Pour le groupe de réflexion du *Vlaamse Onderwijsraad*, la flexibilité, l'adaptabilité et la polyvalence sont également les arguments-clés pour l'introduction d'un enseignement orienté sur le développement de compétences [VLOR 2008b].

Instruire tous les élèves dans le latin, le calcul différentiel et l'histoire de la littérature, voilà qui est parfaitement superflu et donc, désormais, économiquement inadmissible. Ces savoirs «gratuits» ne sont d'aucune utilité sur le marché du travail. Quant aux savoirs techniques, aux qualifications professionnelles, ils sont trop éphémères, trop vite obsolètes, pour que cela vaille la peine d'en encore les enseigner. C'est pourquoi, «l'approche par compétences vise à l'intégration de vastes connaissances professionnelles, de coopérations socio-communicatives, d'une pensée orientée vers la résolution de problèmes et de capacités autorégulatrices. Nous nous dirigeons vers des formations de base plus polyvalentes (...) Être capable d'agir efficacement dans des contextes changeants exige que les processus d'apprentissages partent de situations réelles, de projets concrets». [VLOR 2004] On retrouve, dans ce discours, «l'idolâtrie de la flexibilité» que Marcel Crahay critique dans l'approche par compétences [Crahay 2005].

Dans les nouvelles relations de travail hypermobiles, hyper-flexibles, les vieilles qualifica-

tions professionnelles constituent un mode de régulation formation-emploi qui apparaît comme trop rigide. Là encore, les compétences semblent apporter la souplesse réclamée par les employeurs. En revanche, pour les travailleurs, « cette logique de la compétence, imposée sous prétexte de permettre aux entreprises de s'adapter plus rapidement, tend de plus en plus à détruire les formes de sociabilité qui existaient entre les employés » [Elisabeth Dugué, citée par Crahay 2005].

Enfin, le troisième point tient au caractère flexible du concept de compétence lui-même. Il s'agit en effet de réduire les objectifs de l'enseignement obligatoire à ce qui devrait constituer le bagage commun de personnes qui occuperont des emplois situés aux deux extrémités de la hiérarchie du marché du travail, des emplois aussi différents qu'un ingénieur et un vendeur de hamburgers. Ce plus petit dénominateur commun, ce sont les compétences de base, dont différents organismes, comme l'OCDE et l'Union européenne, se sont attelés à établir la liste. On y retrouve systématiquement les éléments suivants :

- capacité de communication dans la langue maternelle
- capacité de communication dans une ou plusieurs langues étrangères
- culture scientifique, technologique et mathématique
- alphabétisation numérique (utilisation d'un ordinateur)
- flexibilité et adaptabilité
- esprit d'entreprise

Telles sont les compétences requises pour *tous* les travailleurs. En effet, les nouveaux emplois «non qualifiés», évoqués plus haut, font tous appel à ces compétences. Aujourd'hui, le travailleur réputé sans qualification doit pouvoir lire et écrire, effectuer une multiplication et une addition, baragouiner quelques mots d'an-

glais et de néerlandais, utiliser un traitement de texte, effectuer une recherche sur Google, transférer un fichier sur une clé USB, s'exprimer poliment, faire la conversation aux clients, posséder un permis de conduire et trouver sa route avec un GPS. On attend aussi de lui qu'il ait l'esprit d'entreprise et le sens du travail d'équipe, qu'il soit disponible le week-end, qu'il sache se serrer la ceinture, qu'il puisse prendre des initiatives quand c'est nécessaire, qu'il n'en prenne surtout pas quand il ne faut pas, qu'il soit discipliné au travail, qu'il fasse copain-copain avec son supérieur lors du barbecue de fin d'année et qu'il y apprenne avec le sourire qu'il sera viré à la rentrée.

L'approche par compétences, le travail sur des projets de mini-entreprises scolaires et le recentrage sur les compétences de base énumérées ci-dessus doivent transformer les travailleurs «non qualifiés» en ces espèces de «bonnes à tout faire» du marché du travail. Leurs compétences de base éparses, partagées par tous, ne devront pas être reconnues comme telles sur le marché du travail, ni donc valorisées. Actuellement, selon la Commission européenne, 75 millions de travailleurs européens (soit 32%) ne possèdent pas ces compétences de base. Dès lors, ils restent en marge du marché du travail et ne participent pas à la rotation rapide de la main d'œuvre. Si demain le réservoir dans lequel on peut puiser les «travailleurs non qualifiés mais compétents» augmentait de 75 millions d'unités, imaginez les pressions que les employeurs pourraient exercer sur les salaires et les conditions de travail... Comme le note une étude du consultant britannique «*London Economics*», agissant ici comme conseiller de la Commission européenne : «Pour un niveau de demande donné, correspondant à un certain type de compétences, l'augmentation de l'offre de ces compétences-là résultera en une baisse des salaires réels pour tous les travailleurs qui en disposaient déjà» [CEC 2005].

La formulation des compétences de base ne signifie évidemment pas que personne ne devrait aller au-delà. Une partie importante des

Antonio Gramsci et l'enseignement par compétences...

Dans ses «écrits de prison» de 1931, le dirigeant marxiste italien Antonio Gramsci, emprisonné par les fascistes, réagissait déjà avec force contre l'idée de confiner les enfants du peuple dans des savoirs plus «pratiques» que ceux des enfants de la bourgeoisie, des savoirs plus «instrumentaux», davantage orientés vers leur profession future.

«Dans l'école actuelle, la crise profonde de la tradition culturelle, de la conception de la vie et de l'homme entraîne un processus de dégénérescence progressive : les écoles de type professionnel, c'est-à-dire préoccupées de satisfaire des intérêts pratiques immédiats, prennent l'avantage sur l'école formatrice, immédiatement désintéressée. L'aspect le plus paradoxal, c'est que ce nouveau type d'école paraît démocratique et est prôné comme tel, alors qu'elle est au contraire destinée non seulement à perpétuer les différences sociales, mais à les cristalliser (...) L'école traditionnelle a été oligarchique parce que destinée à la nouvelle génération des groupes dirigeants, destinée à son tour à devenir dirigeante : mais elle n'était pas oligarchique par son mode d'enseignement. Ce n'est pas l'acquisition de capacités directives, ce n'est pas la tendance à former des hommes supérieurs qui donne son empreinte sociale à un type d'école. L'empreinte sociale est donnée par le fait que chaque groupe social a son propre type d'école, destiné à perpétuer dans ces couches une fonction traditionnelle déterminée, de direction ou d'exécution. Si l'on veut mettre en pièces cette trame, il convient donc ne de pas multiplier et graduer les types d'écoles professionnelles, mais de créer un type unique d'école préparatoire (élémentaire-moyenne) qui conduise le jeune homme jusqu'au seuil du choix professionnel, et le forme entre temps comme personne capable de penser, d'étudier, de diriger, ou de contrôler ceux qui dirigent». [Gramsci dans le texte, tome II, p 148]

futurs travailleurs devra poursuivre des études en vue de l'acquisition de qualifications de haut niveau. Et les élites sociales continueront aussi de s'assurer que leurs propres enfants aient accès à la formation humaniste qui leur offrira la capacité de diriger le monde. Mais cela se fera en partie en dehors de l'école et en partie dans les écoles qui sont aujourd'hui déjà réservées aux élites. Là encore, l'approche par compétences prend toute son importance puisque son caractère flou, imprécis, permet justement d'interpréter les mêmes programmes de façon extrêmement variable (voir plus loin : «Des programmes qui divisent»).

A quoi sert l'école ?

Marcel Crahay, qui fut pourtant jadis l'un des défenseurs de l'introduction des compétences dans l'enseignement francophone belge, écrit

aujourd'hui : « la logique de la compétence est, au départ, un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise. Dès lors qu'on s'obstine à en revêtir l'école, celle-ci est engoncée dans un habit trop étriqué eu égard à sa dimension nécessairement humaniste. Il est urgent que l'école se dégage de l'emprise de l'économisme qui s'insinue dans tous ses rouages, intellectuels et organisationnels» [Crahay 2005].

Car au fond, que nous demande-t-on ? D'appauvrir l'enseignement, d'en réduire les objectifs à une demi-douzaine de «compétences de base». Et au nom de quoi ? Des besoins d'un système économique dont la faillite est patente et la fin irrémédiable, quoiqu'imprévisible. La question qui se pose aujourd'hui à l'humanité n'est plus : «l'économie capitaliste a-t-elle un avenir ?». Mais seulement : «par quelles violences, quelles souffrances nous faudra-t-il encore passer pour mettre fin à ce système ?» Et

pour l'école, la question pertinente n'est donc pas «de quels savoirs armer les jeunes pour être compétitifs dans cette économie, pour être les plus forts, pour écraser les autres», mais bien : «quels savoirs et quelles valeurs leur seront nécessaires afin de sortir le monde des crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles... qui s'enchaînent avec une force toujours re-

doublée ? Quels savoirs et quelles valeurs l'éducation doit-elle transmettre — et à qui les transmettre ? — pour accélérer la fin d'un ordre économique et social anarchique et inique, qui conduit l'humanité à la ruine ?». La réponse à cette question-là ne réside pas dans l'approche par compétences mais avant tout dans une solide formation générale et polytechnique.

Partie II

«Mobiliser», sans connaître ni comprendre

L'approche par compétences ou la négation du savoir

L'un des reproches le plus souvent formulés à l'adresse de l'approche par compétences est qu'elle relègue au second plan et néglige les contenus propres aux disciplines enseignées : le savoir et le savoir-faire. Malgré les dénégations fréquentes de la part des promoteurs de l'APC, nous croyons que ce reproche est non seulement justifié mais tout à fait fondamental.

En 2001, l'éphémère ministre de l'Education belge francophone Pierre Hazette publiait une brochure explicative sur l'approche par compétences. Il y répondait en ces termes à la critique d'un abandon du savoir : « Les connaissances ont un rôle essentiel à jouer. Elles restent objets d'enseignement mais en tant que “moyens au service de”, “outils à mobiliser”. À quoi serviraient des connaissances qui ne seraient jamais mobilisées dans des situations de la vie ? » [Hazette 2001]. Tout, ou presque, est ainsi dit.

Moins de savoir

Premièrement, on reconnaît explicitement que l'accès au savoir ne constitue plus un objectif d'enseignement. Les savoirs sont relégués au rang d'instruments devant servir au développement de compétences. Mais comme cette dernière occupation coûte du temps et de l'énergie, cela se passe forcément au détriment de l'accès aux connaissances et à la compréhension. Perrenoud soutient que « les compétences ne tournent pas le dos aux savoirs, puisqu'elles ne peuvent s'en passer ». Pourtant il est obligé de reconnaître qu'il « faut en revanche accepter d'enseigner moins de connaissances si l'on veut réellement développer des compétences » [Perrenoud 1999].

Si un savoir n'a de place à l'école qu'en tant qu'il peut être utilisé dans le développement d'une compétence, donc dans la réalisation d'une tâche, cela exclut d'emblée toute une catégorie de connaissances qui, pour diverses raisons, ne pourront jamais faire l'objet d'une tâche en contexte scolaire. Que l'on pense par exemple à l'étude de la cosmologie en physique ou à celle du néolithique en histoire... Aussi, très souvent, les tâches à réaliser par les élèves dans ces disciplines à fort contenu cognitif sont-elles totalement déconnectées du contenu même du cours. Les élèves passent des heures à écrire un article à propos de..., réaliser une affiche d'information sur..., présenter sous forme de page web, préparer une conférence avec diapositives,... Certains enseignants ont l'impression désagréable qu'il s'agit d'une perte de temps. Ils se trompent. Ils ne comprennent pas que l'objectif n'est tout simplement pas que les élèves maîtrisent mieux l'histoire ou la physique, mais justement qu'ils apprennent à faire des affiches, des pages web et des présentations «powerpoint», même — surtout ! — sur des sujets qu'ils ne maîtrisent pas et ne maîtriseront jamais. On appelle cela de la «communication» et c'est ce que réclame le marché du travail.

Une définition volontairement réductrice des savoirs

Deuxièmement, la petite phrase de Pierre Hazette (ou plus probablement de ses conseillers) nous apprend que les seuls savoirs qui trouvent quelque grâce aux yeux de l'approche par compétences sont ceux qui peuvent être mobilisés «dans des situations de la vie». Avez-vous jamais mobilisé Emile Zola, le calcul intégral, la peinture expressionniste, la tectonique des

plaques, la révolution industrielle du XIXe siècle, le génocide des indigènes d'Amérique, le subjonctif imparfait, la pensée philosophique de Descartes ou la théorie de la gravitation «dans des situations de la vie»? Probablement non. Aussi, dans l'approche par compétences on n'apprend plus le français, l'anglais et la littérature, on apprend à communiquer. Au cours de sciences on ne cherche plus à comprendre le monde naturel on apprend à étaler un peu de «culture scientifique» sur une affiche ou un site internet. On n'étudie plus l'histoire, on apprend à lire un document (accessoirement historique) et à le résumer ou à attirer un candidat-touriste par quelque beauté de l'architecture gothique. En informatique, on n'initie plus l'élève à la logique formelle et à l'analyse de procédures (comme certains tentèrent de le faire aux premiers temps de l'informatique scolaire, avec leurs «tortues» et leurs langages *Logo*); désormais on lui apprend seulement à «se débrouiller» dans l'environnement Microsoft.

Dans les programmes issus de la réforme en Communauté française de Belgique, ce mépris des savoirs apparaît de manière éclatante. Considérons par exemple le programme d'histoire de la cinquième année secondaire de transition, dans l'enseignement catholique. Celui-ci compte 70 pages, dont l'essentiel est consacré à expliquer et justifier l'approche par compétences, à indiquer des directives méthodologiques extrêmement rigides (voir : «Une pédagogie dogmatique et bureaucratique») et à développer quelques «exemples de séquences d'apprentissages». Après de longues recherches, l'enseignant persévérant y découvre enfin une grille d'une page censée lui expliquer quels sont les contenus («concepts» et «moments-clés») qu'il est chargé d'enseigner, pardon, que ses élèves devront «mobiliser en vue de la réalisation de tâches». Voici cette grille :

Concepts	Moments-clés
Libéralisme / capitalisme	> Le temps des Révolutions (fin XVIIIe-XIXe siècles)
Nationalisme	
Socialisme(s)	> La société au XIXe siècle : changements, permanences, contestations
Impérialisme	
	> L'impérialisme des pays industrialisés et la première guerre mondiale

Nous n'avons pas omis une ligne, pas un caractère. Absolument tout le contenu à enseigner pendant une année, à raison de deux heures de cours d'histoire par semaine, est supposé être là, dans les 32 mots de ce tableau. Peut-on afficher plus clairement que ce que les élèves retiendront de l'histoire n'a finalement aucune espèce d'importance? Et faut-il s'étonner, ensuite, de découvrir qu'en Communauté française un élève sur trois termine l'enseignement secondaire sans savoir que les populations noires des USA sont des descendants récents d'esclaves, qu'un sur deux ignore que le Congo fut une colonie belge et que seulement un élève sur cinq est capable de reconnaître l'importance de la machine à vapeur comme facteur déterminant dans les développements économiques du XIXe siècle [Hirtt 2008].

Pour sa part, Bernard Rey souligne combien les socles de compétences de la Communauté française négligent l'importance de faire acquérir les savoirs routiniers avant même de pouvoir penser à développer des compétences : «Dans les Socles de compétences (...), tout se passe comme si les auteurs avaient considéré que l'acquisition des procédures élémentaires allait de soi et qu'il était inutile de les rappeler : c'est ainsi que la maîtrise des opérations arithmétiques élémentaires n'est pas mentionnée explicitement. Le texte passe le plus souvent directement à la mise en œuvre de ces procédu-

res de base dans des situations dans lesquelles il s'agit de reconnaître l'opportunité de leur usage. (...) Il semble que les auteurs aient pensé qu'une vraie compétence, digne de ce nom, ne pouvait se limiter à l'effectuation de l'opération arithmétique, mais devait comprendre l'identification, dans une situation nouvelle pour l'élève de l'opportunité de l'opération. » [Rey 2007] La critique de Bernard Rey nous semble tout à fait pertinente. Mais il ne faudrait pas voir, dans ce qu'il stigmatise ainsi, une espèce de «dérive», une mise en œuvre «excessive» de l'approche par compétences. Le rejet des savoirs structurés, ordonnés, systématiques, se trouve en effet explicitement formulé dans le discours des promoteurs de l'APC. Selon ceux-ci, les enseignants doivent «mettre en sourdine leur désir d'ordre et d'organisation des savoirs, faire leur deuil des exposés-modèles, des cours sans surprise» [Lannoye et al. 1999].

Autant l'importance des connaissances et des savoir-faire disciplinaires est-elle négligée dans l'APC, autant les compétences — et particulièrement les compétences transversales ou pluridisciplinaires— y jouissent-elles d'un statut mythique qui relève davantage de la croyance que de la science. La «capacité de mobiliser des ressources en vue de la réalisation d'une tâche» y est en effet entendue comme une capacité indépendante des savoirs, des savoir-faire et des attitudes qui constituent ces ressources. Ainsi, pour Guy Le Boterf, « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités,...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du "savoir mobiliser" » [Le Boterf 1994]. Si nous comprenons bien — et pour autant qu'il y ait quelque chose à comprendre dans cette idée saugrenue —, selon les penseurs de l'APC, il existerait dans le cerveau humain une espèce de potentiel de résolution de problèmes mathématiques qui serait indépendant de la nature et de la maîtrise des outils mathématiques à mettre en œuvre; il existerait une sorte de capacité d'analyser un document historique qui ne dépendrait pas de

notre connaissance de l'histoire; il existerait des capacités de communication verbale et écrite, mais néanmoins indépendantes du langage... Il s'agit clairement d'une vision purement idéaliste de la compétence. Mais n'est-ce pas aussi une façon de réintroduire ce que d'aucuns, jadis, appelaient la «bosse des maths», «la sensibilité historique», bref, le don ? Cette idée se retrouve notamment dans de nombreux documents du gouvernement flamand, où il est systématiquement question de valoriser les «talents» des élèves : «(les enseignants) ne doivent pas seulement aider à développer les compétences des élèves/étudiants, mais avant tout être capable de montrer à ces élèves/étudiants quels sont leurs talents et, ainsi, contribuer à leur connaissance de soi» [Competentieagenda 2007]. Vous avez des talents (qui tombent du ciel ou de votre patrimoine génétique, selon vos convictions) et l'école n'a plus qu'à vous aider à les découvrir et à les développer... Comme c'est simple !

La conception mythique, idéaliste, de la compétence rencontrée ci-dessus ressort également de l'insistance des promoteurs de l'APC à demander que chaque situation de développement ou d'évaluation de compétences — donc chaque tâche — soit «inédite» pour l'élève. Comme le note très justement Marcel Crahay, «dès lors que l'on spécifie que le dévoilement de la compétence exige des situations de complexité inédite, c'est bien qu'il s'agit d'isoler un quelque chose de tout effet direct d'apprentissage et d'enseignement» [Crahay 2006]. On idéalise et on naturalise ainsi la compétence, on la transforme en une pure abstraction qui flotterait mystérieusement au-dessus des savoirs, un peu comme le Saint-Esprit flotte au-dessus de la matière...

Saintes compétences transversales, priez pour nous

La dérive est encore accentuée par l'idée qu'il existerait, au-dessus de ce Saint-Esprit des compétences, une espèce de divinités suprê-

mes : les super-compétences, dites transversales. Celles-ci, remarque Normand Baillargeon, «ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes et ainsi de suite. Un peu comme si on demandait désormais à l'école qu'elle apprenne à jouer, mais sans préciser si c'est de hockey, de patiences ou d'échecs qu'il s'agit !» [Baillargeon 2006]. Dans les cours de l'option «sciences appliquées» de l'enseignement secondaire francophone, par exemple, il ne s'agit plus d'apprendre de la physique, de la chimie ou de la biologie; désormais tout se résume à deux «macro-compétences» éthérées. Premièrement : « mener à bien une démarche scientifique de résolution d'une situation concrète en y introduisant une réflexion sur les résultats obtenus et sur les conséquences pour la société »; et deuxièmement : « concevoir, réaliser et présenter un projet technologique en te-

nant compte d'aspects économiques, sociaux, culturels ». Des objectifs d'apprentissage ainsi formulés sont parfaitement creux. C'est ce qui amène Bernard Rey à proposer de rédéfinir le concept de compétence de façon beaucoup plus restrictive : « “Savoir résoudre une équation du second degré” est une compétence. En revanche, “savoir résoudre un problème“ n'est pas une compétence, c'est une parole vide. C'est tout au plus une spéculation de psychologues. Or l'état actuel des travaux empiriques dans ce domaine ne permet nullement d'accréditer de telles constructions spéculatives» [Rey 2005]. Mais que l'on abandonne radicalement le concept de compétence ou qu'on le redéfinisse comme étant simplement un savoir-faire, histoire de sauver la face, qu'importe : d'une façon ou d'une autre, il faudra passer par une refonte complète des désastreux programmes que se sont donnés les systèmes éducatifs fondés sur l'APC.

L'enseignement catholique souffre davantage du virus APC

Un chercheur de l'UCL, Eric Mangez, a montré qu'en Communauté française de Belgique l'interprétation la plus radicale, dogmatique, de l'approche par compétences sévit surtout dans l'enseignement catholique. En comparant les programmes de français des différents réseaux, Mangez est en effet arrivé à la conclusion suivante : « Alors que dans le réseau libre, la compétence est définie de manière large, ce même terme trouve une acception plus circonscrite dans le réseau de la Communauté où l'on a davantage recours au terme "savoir" notamment. Dans le programme du réseau libre, un des premiers développements à ce sujet indique que les compétences doivent être combinées entre elles de manière à former différents « parcours » au cours de l'année : on opère ainsi une montée en généralité plus élevée encore. A l'inverse, dans le programme de la Communauté, le premier développement concernant le terme de compétence consiste à le décomposer, à le découper pour montrer en quoi la compétence est constituée d'éléments isolables, de sous-compétences, de savoirs et de savoir-faire ». [Mangez 2008]

Un autre exemple de cette différence entre les réseaux est fourni par les programmes du cours de physique au 3e degré de l'enseignement secondaire de transition. Dans le réseau de la Communauté (officiel), ce programme compte 121.403 signes, dont 53.672 sont consacrés aux contenus disciplinaires, soit une proportion de 44,2%. C'est déjà fort peu, mais la situation est encore pire dans le réseau catholique. Après avoir éliminé des programmes de science du réseau confessionnel tout ce qui concerne spécifiquement la biologie ou la chimie, afin de ne conserver que le programme de physique, on obtient un texte de 165.851 signes. Sur ce volume, seuls 18.307 signes sont consacrés à l'exposé détaillé des contenus : savoirs et compétences disciplinaires, niveaux de maîtrise exigés, explicitations des contenus et instructions méthodologiques spécifiques (c'est-à-dire propres à la discipline ou à un point du programme, par opposition aux « recommandations méthodologiques générales »). Tout le reste, soit 89% du texte, présente des « objectifs généraux », des « approches pédagogiques », des « exemples de panoramas pédagogiques », des « propositions de sujets interdisciplinaires », des « exemples de questionnements » et des « exemples de mises en situation ». En d'autres mots, les contenus proprement dits représentent à peine 11% des directives écrites que reçoit un professeur de physique du troisième degré dans le réseau libre. La situation est à peu près équivalente au deuxième degré. [Hirtt 2005]

Cette observation doit sans doute être mise en lien avec le constat, déjà mentionné, que c'est à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve que l'on semble trouver la plus grande concentration de chercheurs «branchés» sur l'APC.

Partie III

Piaget, Vygotski, Freinet... tous coupables ?

L'approche par compétences et le constructivisme

L'approche par compétences se présente parfois à nous comme héritière de la tradition pédagogique constructiviste qui, depuis les travaux théoriques de Piaget et Vygotski et par les apports de praticiens comme Célestin Freinet, a alimenté toute la réflexion et l'action pédagogique progressiste, particulièrement dans les années 1950 à 1970. Et en effet, on retrouve dans les écrits théoriques sur l'APC, de nombreuses expressions qui semblent tout droit sorties des travaux des pédagogues constructivistes : la volonté de «mettre les élèves au travail» sur des «chantiers de problèmes», afin de «donner du sens aux savoirs et aux apprentissages», l'importance accordée à «l'activité de l'élève» comme moteur de la «construction de savoirs», ...pardon ! de compétences. Or, à y regarder de plus près, cette filiation est totalement infondée. A vrai dire, l'approche par compétences se situe à l'exact opposé des pédagogies constructivistes ou socio-constructivistes.

Avant toute chose, il faut s'entendre sur le sens des mots. Outre son acception particulière en histoire de l'art, le terme «constructivisme» recouvre au moins deux théories extrêmement différentes, selon que l'on se situe dans le champ de la psychologie et de la pédagogie d'une part, de la philosophie, de l'épistémologie et parfois de la sociologie d'autre part.

Les deux sens du mot «constructivisme»

En pédagogie, le constructivisme désigne un ensemble de conceptions issues notamment des travaux du psychologue suisse Piaget (1896-1980) et, davantage sans doute, du Russe Vygotski (1896-1934). Pour désigner l'héritage de

ce dernier, on parle parfois de «socio-constructivisme», parce qu'il mettait davantage l'accent sur l'importance des relations sociales de l'enfant (avec son environnement, ses condisciples, ses professeurs) que sur le développement autonome de son intelligence. Pour l'essentiel, le constructivisme pédagogique affirme simplement, sur base d'observations scientifiques, que les concepts s'acquièrent plus facilement et plus efficacement lorsque durant l'apprentissage l'élève passe par un processus de (re)construction des savoirs, c'est-à-dire, techniquement, par sa participation à une démarche hypothético-déductive. La «mise en situation de recherche», l'activité de l'élève sur des «chantiers de problèmes» qui «donnent sens» aux apprentissages, est plus efficace qu'une démarche exclusivement transmissive, d'une part parce qu'elle est source de motivation, d'autre part et surtout parce que le va et vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs, d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension. Il s'agit en quelque sorte d'amener l'élève à parcourir à son tour un processus identique ou similaire à celui qui a vu éclore le savoir qu'il étudie. Toute théorie scientifique apparaît en effet historiquement comme réponse à une interrogation, comme produit d'une démarche faite d'hypothèses et de vérifications mais aussi d'erreurs et de conflits. Tous les savoirs sont, historiquement, des «constructions sociales et culturelles», marquées par les idées, les contradictions propres à l'époque qui les a vu naître. En physique, la théorie de Galilée sur la chute des corps a vu le jour, comme chacun sait, au cœur de la lutte pour affranchir la science de la domination idéologique de l'Eglise catholique. La conception de Newton sur la gravitation et les mouvements des planètes a dû s'imposer

contre l'idée cartésienne d'un éther tourbillonnant. La théorie du champ électromagnétique de Faraday et Maxwell n'a trouvé sa formulation «définitive» qu'après des cheminements tortueux et conflictuels. Et le développement de la mécanique quantique au XXe siècle n'a été qu'un long combat entre de multiples interprétations divergentes. La pédagogie constructiviste ne dit évidemment pas que chaque élève doit tout redécouvrir. Ni même que la contextualisation des savoirs scolaires doit nécessairement être conforme au cheminement historique. On peut amener les élèves à découvrir et à formuler des éléments des théories de Galilée et de Newton à partir de questionnements qui, aujourd'hui, seront plus efficaces et davantage porteurs de sens que de vouloir les replonger dans le contexte culturel du XVIIe siècle. L'important n'est pas là, mais dans le fait que les savoirs répondent à des questions qui font sens pour l'élève et qu'il ait, par ses tâtonnements, ses hypothèses, ses erreurs, suffisamment participé au processus de construction du savoir pour en comprendre la portée. Cette nécessaire activité de l'élève peut prendre mille formes, depuis le simple jeu de questions-réponses entre la classe et le professeur jusqu'à la «pédagogie du projet», pour autant qu'elle soit efficacement dirigée et encadrée. Le constructivisme pédagogique bien compris se situe en tout cas à des années-lumière de l'espèce de fétichisme méthodologique que certains ont voulu en faire avec leurs immuables «mise en situation de recherche», «recherche documentaire», «production individuelle ou collective»...

Pour sa part, le constructivisme philosophique (qui se qualifie aussi parfois de «constructivisme radical») n'affirme pas seulement que toutes les connaissances élaborées par l'humanité sont des constructions sociales — ce qui est une évidence historique — il professe en outre que toutes ces théories ne sont «*que*» des constructions sociales. Ce petit mot fait toute la différence. Il pose ainsi en dogme que les théories élaborés par l'homme ne peuvent jamais et

en aucune manière prétendre au statut de «vérité objective», qu'elles n'ont de valeur «*que*» relativement au contexte social, historique, culturel où elles ont été construites. C'est pourquoi cette conception épistémologique est aussi parfois appelée «relativisme». Pour le constructiviste radical, pour le relativiste, il n'y a pas de vérité, il n'y a que «*des*» vérités dont aucune ne peut prétendre être supérieure aux autres. A ses yeux, les conceptions antiques des Egyptiens sur l'origine de l'univers et celles du Big Bang ne sont pas plus ou moins «vraies» l'une que l'autre. Elles se réfèrent seulement à des cadres culturels différents; elles répondent efficacement, l'une et l'autre, aux exigences de leur époque. L'absurdité d'une telle position est patente dès qu'on la confronte à la pratique scientifique et technologique. Si l'on compare par exemple les conceptions aristotélicienne et newtonienne sur la gravitation, on constate que la seconde permet d'expliquer non seulement tous les phénomènes décrits par la première (le fait qu'une pierre tombe, alors que la fumée chaude s'élève dans les airs par exemple) mais aussi les mouvements de la lune, des planètes, des comètes ainsi que les marées. Dès lors, même si l'on sait aujourd'hui que la théorie de Newton a été supplantée par le relativité générale d'Einstein, même si l'on ne peut exclure que les anomalies des mouvement des galaxies n'ouvrent un jour la porte à une révision plus déchirante de la théorie de la gravitation, il est néanmoins absurde de prétendre qu'il n'y aurait pas de différence entre la «vérité» de la théorie de Newton et celle d'Aristote. Car la première est tout simplement supérieure en tous points, dans la pratique. Comme l'indiquent Jean Bricmont et Alan Sokal, adopter le point de vue du constructivisme philosophique ou du relativisme «équivalut à renoncer à la recherche d'un savoir objectif et, partant, au but même de la science» [Sokal 2005]. En définitive, le constructivisme philosophique n'est qu'une resucée postmoderne du vieil idéalisme subjectif pour lequel il n'existerait aucune réalité en dehors du sujet pensant.

Un renversement des buts et des moyens

Mais revenons à nos moutons de l'approche par compétences. A entendre certaines déclarations de ses porte-parole, on pourrait avoir l'impression que l'APC s'inscrit résolument dans une optique de pédagogie constructiviste. Selon Perrenoud, par exemple, «une partie des élèves en échec n'accrochent pas aux connaissances décontextualisées et coupées de toute pratique qui constituent le menu principal des disciplines à la fin du primaire et durant le secondaire. Pour eux, les savoirs scolaires n'ont pas de sens aussi longtemps qu'ils restent déconnectés de leurs sources et de leurs usages sociaux. L'approche par compétence établit des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales» [Perrenoud, cité par Bosman 2000]. Ici, la similitude du discours avec celui des pédagogies constructivistes semble flagrante. Mais cette ressemblance au niveau du langage cache, en réalité, un retournement complet des moyens et des buts.

La différence radicale entre l'approche par compétences et les pédagogies constructivistes, la voici : dans la première (l'APC), le savoir n'est qu'un outil, un accessoire, dont on peut occasionnellement avoir l'usage dans la réalisation d'une tâche. Au contraire, dans une démarche constructiviste bien pensée, le savoir constitue le but même de l'apprentissage. Dans cette optique, explique très justement Francis Tilman, de l'Atelier de pédagogie sociale Le Grain, « le savoir n'est pas au service de la compétence (...) ce sont les compétences, c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir qui sont au service de l'appropriation de celui-ci » [Tilman 2005]. En pédagogie constructiviste, on met l'élève au travail sur une tâche, seul, en groupe ou en interaction avec le professeur, afin de lui faire découvrir, à travers le problème à résoudre, la nécessité de concepts nouveaux, afin de l'amener à formuler des définitions ou des propriétés, afin de le conduire à découvrir ou à entrapercevoir une loi, afin de l'amener aussi à déconstruire ses idées préconçues, ses *a priori*... La résolution

d'une tâche, d'une «situation-problème», est ici un moyen, un cadre dans lequel vont se construire des savoirs. Dans l'approche par compétences, on fait exactement le contraire : la résolution de la tâche est l'objectif final et le critère de réussite. Le savoir, lui, n'intervient que comme un accessoire. Peu importe qu'on le possède ou qu'on le trouve dans un livre ou sur Internet, peu importe qu'on le comprenne ou qu'on sache juste l'utiliser, peu importe qu'on le maîtrise entièrement ou qu'on n'en maîtrise que les aspects utiles dans le contexte de la tâche prescrite. Du moment que la tâche soit menée à bien.

Entre les deux approches, le rapport à l'erreur se trouve entièrement renversé. Dans la pédagogie constructiviste, le plus important n'est pas que l'élève parvienne au bout de la tâche, mais qu'il ait mis à profit son travail (et ses erreurs éventuelles) pour progresser dans la découverte et la maîtrise des connaissances. Dans l'approche par compétences, le progrès dans la maîtrise des savoirs n'est pas un objectif en soi. Seul compte le résultat final. Adieu le droit à l'erreur et, surtout, adieu à l'utilisation de l'erreur comme levier pédagogique.

On nous objectera que c'est bien ainsi que les choses fonctionnent dans la vie courante. Si je prépare une blanquette de veau pour mes amis, on ne me demandera pas si je connaissais la recette par coeur, si je l'ai trouvée sur un carton-réclame ou dans un ouvrage de cuisine prestigieux ou encore sur un site internet auquel j'ai accordé ma confiance aveugle. On ne m'en voudra pas si j'ignore de quelle partie de la bête provenait la viande. On ne vérifiera pas si je peux expliquer pourquoi celle-ci doit être légèrement ébouillantée afin d'en boucher les pores, avant d'être mise à cuire avec les légumes dans une eau fraîche; on ne vérifiera pas davantage si je comprends pour quelle raison le jaune d'œuf doit être ajouté hors du feu en le mélangeant à la crème... Tout cela n'a aucune importance, du moment que le résultat soit bon et beau à table. Et si le plat est raté, toutes mes connaissances théoriques ne sauveront pas mon

dîner de la catastrophe. Alors pourquoi l'école devrait-elle fonctionner autrement ?

Parce que le but de l'école n'est pas de préparer des blanquettes de veau, mais d'apprendre l'art de la cuisine. Le but de l'école n'est pas de lancer dans les airs une fusée à eau sous pression, mais d'apprendre aux élèves les mathématiques et la physique. Le but de l'école n'est pas de comparer un texte de Winston Churchill et un texte de Charles De Gaulle, mais d'apprendre aux élèves les faits et les méthodes d'analyse historiques. Le but de l'école n'est pas d'écrire un article de journal ou de lire un mode d'emploi mais d'apporter aux élèves les outils qui leur permettront de lire et d'écrire ce qu'ils auront besoin et envie de lire et d'écrire. En pédagogie constructiviste, le travail sur un journal — comme le pratiquaient les élèves de Célestin Freinet —, sur des documents historiques, sur des problèmes de physique... ou sur une blanquette de veau peut servir de support à l'apprentissage; mais celui-ci reste l'objectif, le but de tout le travail scolaire.

Pas de vérité, pas de réalité...

Dans l'approche par compétences, l'usage que l'on fait de la connaissance a plus d'importance que la connaissance elle-même. Pour Lector et Vandenberghe, «les connaissances sont en perpétuelle remise en question et (...) leur complexité est telle que leur usage pertinent est à privilégier à leur possession» [Lector et Vandenberghe 2003]. De nouveau, si une telle conception peut être admise dans un contexte de production, elle est inacceptable dans un contexte d'apprentissage. Renoncer à maîtriser la complexité, au nom de l'efficacité, voilà typiquement une démarche productiviste qui se situe à l'opposé d'une démarche d'accès à la connaissance et d'accès à la compréhension du monde. L'idée de «connaissances en perpétuelle remise en question» mérite également qu'on s'y arrête. Car la «remise en question» peut signifier deux choses : soit un dépassement des théories anciennes, soit leur négation.

Dans le premier cas, on ne comprend pas bien la thèse des auteurs. Car si, par exemple, les théories d'Einstein dépassent assurément celles de Newton et de Maxwell, il est en revanche illusoire d'espérer maîtriser la Relativité si l'on n'a pas d'abord fait l'effort d'assimiler pleinement les théories «remises en question» que sont la mécanique classique et l'électromagnétisme maxwellien. En revanche si par «remise en question» on comprend que les anciens savoirs sont carrément niés par les nouveaux, alors on sous-entend que la science n'est pas un progrès constant, tendant à rapprocher nos conceptions d'une représentation aussi fidèle que possible de la réalité, mais simplement une succession de «vérités relatives», de «discours», qui changent au rythme des mouvements d'opinions et des évolutions culturelles. En d'autres mots, on se situe sur la position du constructivisme radical, celle de l'épistémologie relativiste. L'aboutissement logique de cette position-là se trouve chez des auteurs comme Ernst Von Glaserfeld : «Le constructivisme radical est un effort pour développer une théorie de la connaissance qui ne soit pas rendue illusoire dès le point de départ par l'assomption traditionnelle que l'activité cognitive devrait conduire à une représentation «vraie» d'un monde qui existe en soi et par lui-même indépendamment de l'agent qui le connaît » [Von Glaserfeld, cité par Baillargeon 2006]. Considérer qu'il n'y a pas de monde «qui existe en soi», c'est ressasser le vieux solipsisme de l'évêque Berkeley (1685-1753) : rien n'existe en dehors de la conscience que j'ai de cette existence. Pour inattaquable qu'elle soit sur le plan formel, cette fumisterie s'écroule dès qu'on la confronte au moindre acte pratique quotidien. Le philosophe idéaliste le plus acharné cesse instantanément de douter que «le monde existe en soi» lorsque ce monde prend la forme d'une automobile fonçant dans sa direction : il fait comme tout le monde, il se range sagement, admettant ainsi tout à la fois l'existence objective de l'automobile en question et la vérité des lois physiques qui décrivent les collisions de deux corps.

L'idée qu'il n'y aurait «pas de vérité», que «toutes les thèses se valent» et expriment simplement des opinions différentes, est une idée très souvent diffusée par les défenseurs de l'approche par compétences, car elle est implicite dans leur mépris des connaissances. Dans la relation qu'ils font d'une expérience pédagogique, deux chercheurs proches de l'école des compétences écrivent : «à partir d'un document présentant un débat sur le chômage entre plusieurs approches économiques par exemple, il serait alors possible d'(amener les élèves à) accepter l'idée qu'il n'y a pas de vérité, ni de remèdes absolus (et) que les personnes ne s'opposent pas pour des raisons personnelles mais parce qu'elles se réfèrent à des grilles de lecture fondées sur des hypothèses différentes. Ainsi, nous pourrions dire aux élèves qu'ils ne doivent pas chercher qui a raison mais comprendre et analyser les arguments du débat, se construire une explication sur la question, et développer un esprit critique» [Grabsi et Moussaoui 1998]. Tout le constructivisme radical est là : «il n'y a pas de vérité» sur le chômage, ceux qui en attribuent la cause aux chômeurs eux-mêmes, à l'enseignement, aux patrons, au progrès technologique, à la croissance chinoise, à la crise du système capitaliste ou à l'un ou l'autre mélange subtil d'interactions entre ces différents facteurs ont tous également raison. Ce sont simplement des «grilles de lecture fondées sur des hypothèses différentes». A fortiori, il n'y a donc pas de «remède absolu» (affirmation que partageront certainement les organisations patronales qui craignent comme la peste qu'on le trouve, ce remède absolu). Quant à «l'esprit critique» que l'on nous propose ici, il consiste, fort courageusement, à ne pas choisir son camp mais à renvoyer tout le monde dos à dos.

Nous voyons donc que, si l'approche par compétences ne peut en aucune manière revendiquer de filiation avec le constructivisme *pédagogique*, elle présente en revanche, des liens étroits avec le constructivisme *philosophique*. Seulement voilà : entre ces deux acceptations

du mot «constructivisme», il y a autant de distance qu'entre les deux significations du mot matérialisme : le matérialisme philosophique (seul existe le monde matériel) et le matérialisme moral (seul m'intéresse mon bien-être matériel). L'affirmation que l'approche par compétences serait une pédagogie constructiviste est à peu près aussi fondée que celle qui qualifierait tous les athées d'indécrottables jouisseurs égoïstes !

Heureusement, tous les défenseurs de l'APC ne sont pas sur les positions les plus radicales. Chez beaucoup d'auteurs on perçoit une extrême confusion et un attachement, sans doute sincère, à la pédagogie constructiviste. Ainsi, pour le *Vlaame Onderwijsraad*, il s'agit de favoriser une «approche qui introduit les contenus d'apprentissage à partir de questionnements issus de la vie réelle» [VLOR 2004]. On ne s'opposera évidemment pas à ce principe qui donne sens aux apprentissages, pour autant que les «questionnements issus de la vie réelle» ne soient pas compris de façon excessivement restrictive. Le VLOR insiste souvent sur cet aspect de l'approche par compétences «pour rendre l'enseignement plus attrayant». Le souci est parfaitement louable, mais faut-il pour autant avaler tout le poison des compétences ? La soumission aux diktats de la flexibilité, la polarisation de l'école à l'image du marché du travail, le dénigrement des savoirs...

Nous croyons aussi à la sincérité de ce collectif de chercheurs belges pour lesquels «en entrant dans cette voie pédagogique [de l'APC], l'école répond à la nécessité de donner du sens aux apprentissages, à la constatation que l'élève n'est pas un contenant que l'enseignant a pour mission de remplir mais une personne qui construit ses connaissances, en fonction de ce qu'il est (...). En adoptant une pédagogie par construction de savoirs et acquisition de compétences, l'école a l'espoir de réduire le volume des “savoirs morts” au profit des “savoirs vivants”.» [Deneyer et al. 2004]. Nous pourrions souscrire à toute la première partie de ce discours. Mais à la fin on se perd en contradic-

tions. On parle d'adopter « une pédagogie par construction de savoirs et acquisition de compétences » mais ailleurs on nous dit que dans l'approche par compétences les savoirs ne doivent plus constituer des objectifs d'apprentissage. Nous sommes aussi très critiques par rapport aux expressions « savoirs morts » et « savoirs vivants ». Car ici, les seuls savoirs reconnus comme « vivants » sont ceux que l'élève utilise effectivement, maintenant, pour réaliser une tâche. Or, comme le temps scolaire limite forcément le volume des tâches originales, innovantes, mobilisatrices... que les élèves peuvent accomplir, on nous prépare ainsi un terrible appauvrissement de l'enseignement.

Une pédagogie dogmatique et bureaucratique

Loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les professeurs dans un travail routinier, bureaucratique extrêmement normatif. Ceci découle d'une vision étriquée et dogmatique des rapports professeurs-élèves. La pédagogie constructiviste et l'approche par compétences ont en effet un rapport tout à fait différent à l'activité des élèves en classe. Pour les constructivistes, cette activité de l'élève sur des « situations-problèmes » est l'une des manières, mais pas du tout la seule, de donner du sens et de faire participer l'élève à la construction de savoirs. Qui plus est, la pédagogie constructiviste n'affirme pas que tous les savoirs pourraient être reconstruits par ou avec l'élève; elle n'exclut absolument pas la transmission directe de savoirs et la méthode « frontale » lorsque celle-ci s'avère nécessaire. Au contraire, dans l'APC, il n'y a pas à construire ni à transmettre de savoirs. Il n'y a qu'à développer des compétences. Et puisque le concept même de compétence est particulièrement fumeux, il est donc impossible de « transmettre » une compétence, de l'enseigner; tout ce qu'on peut faire, c'est s'exercer à la résolution de tâches et appeler le résultat « compétence ». Aussi, l'activité de l'élève sur des

problèmes devient-elle le passage obligé de toute séquence de travail en classe. Le rôle essentiel de l'enseignant est alors de « se creuser la tête pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques » [CDP, cité par Boutin 2000].

Ce fétichisme de l'activité des élèves conduit inexorablement à ce que Denis Lemaître et Maude Hatano appellent « une approche normative des pratiques » [Lemaître & Hatano 2007]. Ainsi, le programme de l'Option de base « sciences appliquées » dans l'enseignement secondaire catholique impose-t-il de commencer chaque cours par « des tâches ou des activités proposées aux élèves » (remarquez que l'on impose la méthode aux professeurs, mais que ceux-ci la « proposent » aux élèves...). Qui plus est « toutes les tâches » doivent être « présentées » de la même manière. Dans un « pavé-titre », le professeur devra d'abord mentionner le titre de la tâche, la discipline, le « thème », la « macro-compétence » exercée et la « famille de tâches » correspondante. Ensuite, il doit énoncer « les visées de la tâche » : les « objets d'apprentissage » (savoirs et savoir-faire dont on ne sait pas trop quand et où ils auront été appris...), ainsi que « le questionnement » auquel la résolution de la tâche permettra de répondre. Enfin la « situation proposée à l'élève » doit impérativement se décomposer en quatre volets: « le contexte », « la production attendue », « les contraintes » et « les consignes ».

C'est à une véritable volonté de taylorisation du métier d'enseignant que l'on assiste. Si d'aventure un professeur parvenait à comprendre et à mettre en application rigoureusement les directives ci-dessus — ce qui heureusement est humainement impossible —, il plongerait ses élèves dans un ennui incommensurable. Année après année, jour après jour, heure après heure, ceux-ci auraient à subir systématiquement la même structure de cours, la même routine désolante. « La réforme en cours est marquée au coin du paradoxe : d'un côté, elle tient

un discours qui professe l'ouverture, de l'autre, elle prescrit tout un arsenal de compétences (...) dans un système d'éducation dont la rigidité est à peine dissimulée» [Boutin 2000].

Le mouvement de la pédagogie nouvelle, issu des expériences de Célestin Freinet et des travaux théoriques du socio-constructivisme, se situe à l'opposé de ces tentatives de normalisation. «Nous ne sommes pas des fanatiques d'une méthode, disait Freinet. (...) Nous sommes avant tout des praticiens qui travaillons sans idée préconçue contre telle technique, telle ou telle méthode. Nous décortiquons tout verbalisme, nous luttons au maximum contre la scolastique : nous tâchons de redonner à l'effort des enfants ses composantes et ses buts naturels et humains; nous nous plaçons hardiment en face des problèmes essentiels de l'intérêt, de l'expression de l'acquisition, de la formation et de l'effort» [Freinet 1972]. Et puisque nous en sommes à citer le vieux maître de l'École nouvelle française, signalons aussi que celui-ci s'est toujours élevé contre les interprétations libertaires ou non-directives de sa pédagogie. Aujourd'hui, certains imaginent en effet qu'au nom de «l'activité autonome des élèves» et au nom du principe consistant à «placer l'élève au centre», il faudrait laisser ceux-ci livrés à eux-mêmes, gérer leur classe en toute liberté. Freinet : «A l'extrême gauche du mouvement pédagogique, les partisans d'une théorie anarchiste de l'éducation ont cru à la possibilité de parvenir, par notre technique, à l'école de leurs rêves, dans laquelle les élèves, dégagés de toute oppression, négligeant tout acquis antérieur, composant et imprimant eux-mêmes leurs livres sans contrôle adulte, réaliseraient la véritable éducation libre et personnelle (...). Nous tenons cette tendance comme contraire aux nécessités actuelles de la pédagogie populaire. Si nous avons condamné l'isolement dans lequel fonctionne l'école, ce n'est pas pour chercher maintenant une organisation chimérique, davantage encore abstraite du monde et de la civilisation» [Freinet 1972].

Souvent, le discours des compétences tente de camoufler son vide conceptuel derrière un langage pseudo-scientifique parfaitement abscons. En voici un exemple, d'autant plus comique qu'il provient d'une brochure dite «de clarification» qui était destinée à rendre l'APC plus intelligible aux enseignants. Accrochez-vous : «Il s'agit pour l'élève de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents. Des paramètres comme la familiarité, l'évidence, la quantité et la qualité facilitent ou compliquent cette reconnaissance. En fait, chaque nouveau contexte suppose un nouvel apprentissage. Une compétence est acquise lorsque le transfert est possible, c'est-à-dire lorsque l'élève a acquis l'aptitude à mobiliser la dimension cognitive dans différents contextes, différentes situations. Les savoirs et les savoir-faire ne doivent pas être mobilisés dans un seul contenu-matière mais dans plusieurs, aux situations d'apprentissage dans lesquelles il est impliqué » [Hazette 2001].

Ce jargon contribue évidemment à rendre les programmes d'étude totalement illisibles et incompréhensibles. Ce qui conduit les enseignants (et les directions) à tenter de se mettre formellement en règle avec les instructions en passant des heures de travail à «couler» leurs préparations de cours dans le moule des directives, à stresser sur une future visite de l'inspection, à multiplier les «grilles d'évaluation par compétences transversales», etc. Tout ce travail inutile se fait, bien évidemment, au détriment de la recherche d'efficacité didactique et au détriment du temps consacré aux élèves. L'APC, qui devait transformer nos écoles en ruches bourdonnantes d'activité pédagogique, les a, au contraire, enfermées dans un ronronnement bureaucratique et stérile.

Conclusion

Comme le soulignent Gérald Boutin et Louis Julien, «le mixte de socio-constructivisme, de psychologie cognitive et de béhaviorisme qui sous-tend leur discours [des défenseurs de l'APC] devient de plus en plus déconcertant et générateur de malentendus» [Boutin et Julien 2000]. Cela semble aussi être l'avis de Marcel Crahay auquel nous laisserons le mot de la fin : « Au nom du constructivisme piagétien, il importe de démonter la nouvelle doxa des compé-

tences méta-disciplinaires (...) Le statut scientifique du concept de compétences est incertain. Les emprunts opérés par différents auteurs aux diverses théories psychologiques pour le légitimer ne sont pas pleinement convaincants. Nous lui reconnaissons un seul mérite : 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, selon nous, une mauvaise réponse» [Crahay 2006].

Crahay : il faut aussi de la routine !

Outre qu'elle représente une charge de travail inouïe pour les enseignants, l'évaluation par compétences est loin de faire l'unanimité parmi les chercheurs en sciences de l'éducation. En particulier, l'exigence de ne soumettre les élèves qu'à des situations inédites et complexes est critiquée par Marcel Crahay (ULg et Université de Genève) dans les termes suivants.

« Dans la vie courante, nous sommes le plus souvent – et fort heureusement pour nous – tenus de gérer des situations coutumières. À nouveau, ceci ne signifie pas que le monde est immuable, mais que la variabilité des situations exige seulement des micro-adaptations de nos schèmes pratiques et/ou conceptuels. Certes, il nous arrive de devoir affronter des situations extrêmes (crise, accident, deuil, conflit, violence, etc.), mais – comme le remarque avec pertinence Perrenoud (1997) – ces situations « sortent par définition de l'ordinaire et ne se reproduisent pas nécessairement ». On ne comprend dès lors pas pourquoi l'évaluation des compétences devrait se concentrer sur les situations à la fois complexes et inédites pour l'individu. Pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer les élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ? Pareille exigence nous paraît injustifiée (...).»

«En milieu professionnel, la gestion des événements réguliers a son importance. À y réfléchir simplement, la standardisation des procédures a sa pertinence et sa noblesse. Elle relève – pour partie, au moins – de la volonté de l'homme de réduire l'incertitude, l'aléatoire et l'accidentel dans l'exécution des tâches. On peut même avancer que la standardisation des procédures ou opérations professionnelles est d'autant plus pertinente que la tâche est périlleuse. Une intervention chirurgicale est affaire délicate et le patient a intérêt à ce que les actes du chirurgien soient aussi automatisés et routinisés que possible. De même, le voyageur a gagné en sécurité avec la standardisation de l'activité de pilotage des avions. Certes, le chirurgien comme le pilote d'avion doivent pouvoir faire face à l'exceptionnel, mais ils doivent d'abord apprendre à gérer les situations régulières. L'un n'est pas moins nécessaire que l'autre.» [Crahay 2006]

Partie IV

Des programmes qui divisent

L'approche par compétence, facteur d'inégalité

Si les programmes issus de la réforme par compétences sont caractérisés par leur lourdeur bureaucratique en matière de procédures et de méthodologie, en revanche il faut reconnaître qu'ils sont d'une légèreté extrême pour ce qui est de la précision des contenus cognitifs. Ceci ouvre la porte à des interprétations extrêmement divergentes et constitue ainsi un facteur générateur d'inégalité.

L'allègement des contenus fait explicitement partie des recommandations centrales des promoteurs de l'APC. «Où trouver ce temps à l'école [pour développer des compétences] ?» se demande Perrenoud. «En allongeant le temps des études ? Il est déjà trop long (...) Allonger la semaine de l'écolier n'est guère plus raisonnable, puisqu'elle est déjà plus longue que la semaine du salarié moyen. On ne peut d'ailleurs apprendre de façon aussi dense. Il n'y a donc qu'une solution; alléger les programmes notionnels, restreindre la part des savoirs enseignés pour faire de la place à l'entraînement de leur mobilisation en situation complexe» [Perrenoud in Bosman 2000]. Et c'est bien un tel allègement que l'on observe dans les programmes basés sur les compétences : leur extrême lourdeur apparente n'est qu'une coquille vide, sans le moindre contenu solide, comme nous l'avons vu plus haut pour les programmes d'histoire et de sciences.

On pourrait tenter de se rassurer en espérant que les enseignants rectifieront le tir. D'ailleurs, puisque le concept de compétence, du moins tel qu'il est véhiculé dans l'APC, est un concept parfaitement creux et puisqu'il est décidément impossible de faire réaliser des tâches complexes aux élèves sans qu'ils maîtrisent des connaissances et des savoir-faire, alors

de toute façon les professeurs ne peuvent faire autrement que de transmettre (au pire) ou d'amener les élèves à construire (au mieux) des savoirs. Seulement voilà : comme les programmes restent pratiquement muets quant à la nature et au niveau des savoirs à mobiliser, c'est le professeur qui doit trancher cette question lui-même. Or, il ne se peut qu'il ne soit influencé dans ce choix par le type d'élèves qu'il a devant soi, par l'anticipation des niveaux de difficulté qu'il risque de rencontrer. Cela encore ne serait rien si les élèves de diverses origines sociales étaient répartis de façon hétérogène dans les différents établissements scolaires. Mais dans un tissu scolaire fortement polarisé sur le plan social, comme c'est le cas dans la plupart des pays occidentaux et particulièrement en Belgique, avec nos écoles-ghettos de riches et de pauvres, ceci vient inexorablement renforcer l'étroite liaison entre dualité sociale et dualité des performances scolaires.

Nous croyons que cette caractéristique de l'approche par compétences, qui consiste à prêter le flanc au développement inégal de l'enseignement, n'est pas un dysfonctionnement, mais au contraire l'une des raisons qui expliquent son succès. L'APC vient ainsi fort opportunément apporter sa contribution à la dualisation de l'école, en réponse à la dualisation du marché du travail. Aux Pays-Bas, Peter Teune voit dans l'approche par compétences un moyen de contrer «une culture orientée vers le nivellement». L'auteur regrette que, dans l'école traditionnelle, «on ne fait pas beaucoup de différences entre les élèves et l'on ne valorise pas vraiment l'ambition (...) On cherche maintenant un système d'enseignement dans lequel chaque élève sera apprécié à sa juste valeur; dans lequel chaque élève est jugé sur ses capacités et ses

moyens. Mais cela signifie que l'enseignement doit être individualisé». D'où son mot d'ordre : «En avant vers l'enseignement axé sur les compétences» [Teune 2004]. Cette idée d'individualisation, donc de différenciation, des trajectoires et des objectifs d'apprentissage se retrouve assez systématiquement dans les discours en faveur de l'APC. En Flandre, un Chris De Meerler explique que «Les idées de diversité et de flexibilité sont au centre de l'enseignement orienté sur les compétences. A l'école comme dans l'entreprise, les gens construisent leur trajectoire d'apprentissage. Cela se fait par la mise en évidence d'objectifs individuels. De nouveaux instruments, comme les plans de développement personnels, les portfolios, les plans d'action et entretiens de fonctionnement, etc. cadrent dans cette évolution» [De Meerler 2006]. Dans cette optique, le professeur n'a plus pour tâche d'enseigner. Il n'est plus que le «coach», l'animateur et l'accompagnateur d'élèves qui avanceront chacun à leur rythme.

Il ne faut pas être grand clerc pour comprendre que ce qui va avant tout déterminer ce prétendu «rythme propre à l'enfant» c'est le rythme propre à sa classe sociale ! Gageons que dans les familles de médecins et de cadres on ne se satisfera pas de tâches (et de compétences) superficielles.

Dans une étude du Girsef, Caroline Letor et Vincent Vandenberghe, pourtant favorables à l'approche par compétences, reconnaissent eux aussi avoir été «frappés par la marge de nuan-

ces dans les conceptions des compétences véhiculées dans le système éducatif. (...) Les degrés d'intégration, de complexité et de nouveauté introduits dans l'évaluation des compétences diffèrent au point que pour certains les situations problèmes se résument à l'application de routines quelque peu déguisées ou partielles et pour d'autres, elles engagent la combinaison pertinente de procédures complexes et originales de la part des élèves. On est en droit de se demander quels effets va introduire cette diversité sur l'évaluation des compétences et sur l'hétérogénéité des résultats des élèves ?» [Letor et Vandenberghe 2003] On est effectivement «en droit de se le demander» mais, sans doute, aurait on été encore plus inspiré en se posant la question avant de plaider en faveur de l'approche par compétences. A défaut de remettre en cause leurs choix pédagogiques, les auteurs préfèrent croire que la solution résiderait dans une évaluation centralisée. C'est oublier que les enfants qui auront fréquenté des écoles différentes auront aussi reçu un bagage de connaissances et, partant, d'entraînement sur des tâches dont le niveau de complexité et de difficulté sera très différent. C'est oublier aussi que l'évaluation par compétences fait paradoxalement davantage appel à un haut niveau de culture générale et de maîtrise du langage que l'évaluation traditionnelle, ce qui ne manquera pas de favoriser derechef les enfants issus des familles aisées.

Bibliographie

- Autor, D.H. & National, B.O.E.R., 2006. The Polarization of the U.S. Labor Market, Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research.
- Baillargeon, N., 2006. La réforme québécoise de l'éducation: une faillite philosophique. Possibles, Vol. 30 (N° 1).
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., 2000. Quel Avenir Pour Les Compétences ? 1er éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- Boutin, G. & Julien, L., 2000. L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Editions Nouvelles., Montréal.
- Burke, J.W., 1989. Competency Based Education and Training, Routledge.
- Burns, R.W. & Klingstedt, J.L., 1973. Competency-based education, Educational Technology Publications.
- CEC, 2005. Study on "The Returns to various Types of Investment in Education and Training" Completed by London Economics, Presentation of the Study. Projects in "Economics of Education".
- Chardon, O., 2001. Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans. INSEE-Première, (n° 796).
- Claessens, L., 2006. Competentiegericht leren in het Vlaamse (vrije) secundaire onderwijs. Dans Twintigste conferentie Het schoolvak Nederlands.
- Commission des études, 2006. Le développement des compétences dans les programmes d'études universitaires.
- Crahay, M., 2006. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Revue française de pédagogie, (154), 97-110.
- De Meerler, C., 2006. Competenties in balans. Zoeken naar afstemming tussen competentieontwikkeling in school en bedrijf Koning Boudewijnstichting.,
- Denyer, M. et al., 2004. Les compétences : où en est-on?, De Boeck Education.
- Dupuich-Rabasse, F., 2008. Management et gestion des compétences, Editions L'Harmattan.
- DVO, 2001. Definitie en electie van (sleutel)competenties in Vlaanderen, een stand van zaken anno 2001.
- Editors, F.M., 1972. Markets of the sixties, Ayer Publishing.
- Freinet, É., 1972. Naissance d'une pédagogie populaire : historique de l'école moderne (pédagogie Freinet), Paris: F. Maspero.
- Gerard, F. et al., 1993. Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles: De Boeck.

- Goos, M., 2003. *Lousy and Lovely Jobs the Rising Polarization of Work in Britain*, London: Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Goos, M. & Manning, A., 2003. *McJobs and MacJobs: the growing polarisation of jobs in the UK*.
- Grabsi, A. & Moussaoui, F., 1998. *La démarche hypothético-déductive et la pédagogie constructiviste. Idées*.
- Gramsci, A., *Gramsci dans le texte*
De l'avant aux derniers écrits de prison (1916-1935) Classiques des sciences sociales., Québec: UQAC.
- Harris, R. et al., 1995. *Competency-Based Education and Training: Between a Rock and a Whirlpool.*, Paul & Company, c/o PCS Data Processing Inc., 360 West 31st Street, New York, NY 10001 (clothbound: ISBN-0-7329-2782-X, \$64.95; paperback: ISBN-0-7329-2781-1, \$32.95).
- Hazette, P., 2001. *Le premier degré en 12 questions*.
- Hirtt, N., 2001. *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ? L'école démocratique*.
- Hirtt, N., 2005. *Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge. L'école démocratique*.
- Hirtt, N., *Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge*.
- Hirtt, N., 2008a. *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes ? L'école démocratique*.
- Hirtt, N., 2008b. *Seront-ils des citoyens critiques ?*, Bruxelles: Aped.
- Houston, W.R. & Howsam, R.B., 1972. *Competency-based teacher education: progress, problems, and prospects*, Science Research Associates.
- Jadoulle, J. & Bouhon, M., 2001. *Interview de J.M. de Ketele. Dans «Développer des compétences en classe d'histoire»*. Louvain-la-Neuve.
- Jonnaert, P., 2002. *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck Université.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E., 2006. *Why Minimal Guidance during Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching*. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- van der Klink, M., Schlusmans, K. & Boon, J., 2007. *Designing and Implementing Views on Competencies*. Dans *Competencies in organisational e-learning*.
- Lannoye, C. et al., 1999. *L'école vit... au rythme de ses tensions*, De Boeck Education.
- Lemaître, D. & Hatano, M., 2007. *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Editions L'Harmattan.

- Letor, C. & Vandenberghe, V., 2003. L'accès aux compétences est-il plus (ini)équitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? Cahier de recherche du GIRSEF, (n°25).
- Merriënboer, J., van der Klink, M. & Hendriks, M., 2002. Competenties : van complicaties tot compromis. Over schuifjes en begrenzers.
- Mottart, A. & Vanhooren, S., 2006. Twintigste conferentie Het schoolvak Nederlands, Academia Press.
- Mulder, M., Gulikers, J. & Biemans, H., 2008. Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen. Dans Competentie-ontwikkelen Onderwijs.
- Ocde, 2001. Quel avenir pour nos écoles?, Paris: OECD Publishing.
- Parlement européen, 2006. Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Perrenoud, P., 2000. Construire des compétences dès l'école, Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Rey, B. et al., 2007. Les compétences à l'école, De Boeck Education.
- Roegiers, X. & Ketele, J.D., 2001. Une pédagogie de l'intégration, De Boeck Université.
- Ropé, F. & Tanguy, L., 2003. Savoirs et compétences, Editions L'Harmattan.
- Salomons, A. & Goos, M., 2007. Literatuuroverzicht evoluties vraag en aanbod op de arbeidsmarkt.
- Scallon, G., 2004. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck Université.
- Schmieder, A.A., 1973. Competency-Based Education: The State of the Scene, Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Sels, L. et al., 2006. Inzetten op competentieontwikkeling. Discussietekst gericht op de ontwikkeling van een Competentieagenda.
- Shniper, L. & Dohm, A., 2007. Lynn Shniper et Arlene Dohm, Occupational employment projections to 2016. Monthly Labour Review.
- Sicilia, M., 2007. Competencies in organizational e-learning, Idea Group Inc (IGI).
- Sokal, A.D., Hochstedt, B. & Bricmont, J., 2005. Pseudosciences et postmodernisme : adversaires ou compagnons de route ?, Paris: O. Jacob.
- Spady, W.G., 1994. Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers., American Association of School Administrators. Disponible à : <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED380910> [Accédé Juillet 10, 2009].
- Terrail, J., 2005. Inégalités à l'école, Doit-on s'y résigner ? À babord !, (n°9). Disponible à : <http://www.ababord.org/spip.php?article83> [Accédé Juillet 6, 2009].

Teune, P., 2004. Op weg naar competentiegericht opleiden, Garant.

Timant, F., 2005, Les compétences : concepts et enjeux, Cahier des Sciences de l'Éducation, n°21 et 22, Service de pédagogie expérimentale, ULg.

Thélot, C., 2004. Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École., Paris: la Documentation française.

Toussaint, R., Xypas, C. & Fabre, M., 2004. La notion de compétence en éducation et en formation, Editions L'Harmattan.

US Department of Education, 1983. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education, Washington, D.C: National Commission on Excellence in Education.

Vlaamse administratie, 2009. Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse Regering. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage Deel 3.6 Onderwijs en Vorming.

Vlaamse regering, 2009. Een daadkrachtig Vlaanderen in beslissende tijden. Voor een vernieuwende, duurzame, en warme samenleving.

VLOR, 2007a. Advies over de eindtekst “competentieagenda”.

VLOR, 2007b. Eindtekst Competentieagenda.

VLOR, 2004. Memorandum : krachtlijnen voor een toekomstig onderwijsbeleid.

VLOR, 2008a. Ontwerpaanbeveling over de hervorming van het secundair onderwijs.

VLOR, 2008b. Competentie-ontwikkelen Onderwijs, Garant.

VOKA, 2007 Tien vragen aan de Vlaamse minister van Onderwijs, Werk en Vorming. Disponible à: <http://www.voka.be/vev/nieuws/Pages/TienvragenaandeVlaamseministervanOnderwijs,WerkenVorming.aspx> [Accédé Juillet 10, 2009].

Vygotski, L.S., 2002. Pensée et langage, La Dispute.