



Institutional Repository - Research Portal

Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les compétences en Belgique

Romainville, Marc

Published in:
Les Cahiers Pédagogiques

Publication date:
2006

Document Version
Early version, also known as pre-print

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):
Romainville, M 2006, 'Les compétences en Belgique' Les Cahiers Pédagogiques, vol. 439, pp. 24-25.

General rights

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

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

Take down policy

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

L'approche par compétences en Belgique francophone : où en est-on ?

Marc Romainville

1. Courte histoire de l'irrésistible ascension des compétences en Belgique

L'approche par compétences (APC) a véritablement pris son essor à partir du décret du 17 juillet 1997, dit décret « Missions ». Ce décret vise à doter le système éducatif de balises claires concernant les objectifs et les résultats à atteindre aux différents paliers de la scolarité obligatoire (qui court jusque 18 ans en Belgique). Dans son chapitre II, le décret définit, pour la première fois explicitement, les objectifs généraux de l'enseignement en Communauté française de Belgique. Les quatre objectifs suivants doivent désormais être poursuivis « *simultanément et sans hiérarchie* » :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

À côté d'autres mesures importantes (comme l'instauration du projet d'établissement, d'organes de participation et de nouvelles possibilités de recours contre les décisions du conseil de classe), ce décret restera aussi dans l'histoire comme celui qui a mis en place l'APC. Dans la perspective du deuxième objectif général, le décret précise en effet (article 8) que « *les savoirs doivent être abordés dans la perspective de l'acquisition de compétences* ».

Dans la foulée du décret, des groupes de travail interréseaux¹ ont ensuite été chargés de définir ces compétences, à approuver par les autorités politiques. Le résultat de ces travaux a été progressivement publiés² selon l'agenda suivant :

- en mai 1999 : des « socles de compétences » ont précisé le niveau à atteindre à la fin du premier degré de l'enseignement secondaire (14 ans). En continuité avec le primaire, ces socles délimitent, en un seul document mais par discipline, les finalités de ce que l'on appelle désormais « l'enseignement du fondement » (les six années du primaire et les deux premières années du secondaire (qui en compte aussi six)).

¹ Une des spécificités de l'enseignement en Belgique réside dans ce que l'on appelle la « liberté subsidiée ». L'État s'est longtemps contenté de jouer un rôle de suppléance, en soutenant et en supervisant de l'extérieur des écoles organisées en « réseaux » par d'autres instances (communes, églises, provinces, ...), tout en les subsidiant.

² Ces documents sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.enseignement.be/index.asp>

- de fin 1999 à 2001, ont été publiés, par discipline, des « compétences terminales » qui définissent, quant à elles, le niveau à atteindre en fin de 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire (18 ans) des humanités générales et technologiques.
- de nouveaux programmes ont enfin été concoctés par les différents réseaux. Ils sont en application depuis septembre 2001. Leur conformité aux « compétences socles » et « terminales » a dû préalablement être approuvée par le ministère. En bout de course, force est de constater que la procédure retenue pour la détermination des compétences (groupes de travail disciplinaires, relativement autonomes) a abouti à une forte hétérogénéité des référentiels disciplinaires, notamment dans le rapport compétence/savoir. Ainsi, en **histoire**, 4 « vraies » compétences très larges ont été retenues en référence à la démarche historique : problématiser, analyser des sources, synthétiser, communiquer. Les « savoirs » sont présentés sous la forme de 18 « outils conceptuels » (ex. « une politique impérialiste ») qu'il s'agit de croiser avec les compétences. Par contre, en **français**, il s'agit davantage de savoir-faire généraux de communication (ex. « élaborer des significations ») et les savoirs sur la langue et littéraires sont peu nombreux.

2. Le statut des compétences

Nous n'entrerons pas ici dans une analyse détaillée des fondements conceptuels de l'APC. Nous ne nous étendrons pas plus sur sa signification sociale : l'APC peut en effet être lue comme une déferlante internationale significative du fait que l'école de la fin du XX^{ème} siècle cherche à rencontrer un certain nombre d'enjeux fondamentaux (Denyer et al., 2004 ; Romainville, 1999 & 2001). Nous nous limiterons à évoquer les problèmes et questions que la mise en place de l'APC a soulevés.

Il est capital d'insister sur le fait que, en Belgique, les compétences définissent des niveaux d'études. Elles ont, en effet, été élaborées notamment en réponse aux critiques qu'un rapport de l'OCDE avait émises à propos des effets pervers de l'absence de définition formelle et centralisée des niveaux à atteindre³ (OCDE, 1993). Cette absence était préjudiciable à plusieurs titres :

- elle favorisait la compétition entre les écoles et la création progressive d'une sorte d'apartheid pédagogique ;
- elle favorisait l'évaluation normative : on classait les élèves les uns par rapport aux autres, plutôt que de chercher à savoir s'ils ont atteint des objectifs d'enseignement ;
- elle accentuait l'opacité du système.

Deux conséquences majeures découlent de ce statut. D'une part, les compétences terminales constituent certes un maximum pour la certification⁴, mais elles ne représentent qu'un minimum pour la formation⁵. Ceux qui estiment que l'APC engendre « un nivellement pas le bas » n'ont bien souvent pas perçu cette nuance. D'autre part, il n'y a donc pas, à proprement parler, de pédagogie ou de didactique des compétences : il ne s'agit donc pas de

³ Il s'agit d'une autre spécificité belge : la certification finale du secondaire (en ce compris le certificat d'accès au supérieur) se réalise localement, via des épreuves construites et corrigées par les enseignants de chaque établissement, et comprend une bonne part de contrôle continu.

⁴ Une école « élitiste » ne peut plus faire échouer un élève sur la base d'épreuves d'évaluation qui iraient au-delà des compétences socles.

⁵ Quand des élèves ont atteint le socle, il est du devoir de l'enseignant de leur proposer des activités de dépassement. Compte tenu de l'instrumentalisme forcé des élèves, les enseignants redoutent cependant de ne plus pouvoir mobiliser leurs élèves sans le bâton de l'échec...

changer sa pédagogie du tout au tout et, dans un premier temps, les compétences ont constitué un outil d'analyse des pratiques : ces dernières sont-elles de nature à poursuivre les objectifs définis en ces nouveaux termes ?

3. La nature des compétences

Le décret de 1997 propose la définition suivante de la compétence : « *aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Deux traits fondamentaux se dégagent de cette définition :

- la compétence est un réseau intégré de ressources cognitives, socioaffectives et sensorimotrices ; elle « comprend » donc aussi des savoirs ;
- elle est orientée vers l'action : l'apprentissage de ces ressources n'a de sens que si l'élève se montre apte à les mobiliser dans une « famille de situations ». Le message didactique est donc à la fois simple et fort : l'APC invite l'école à développer des « savoirs vivants », c'est-à-dire des « outils pour penser et pour agir », à l'école et en dehors ;

On voit alors qu'il ne s'agit en aucun cas de tourner le dos au savoir, mais bien au contraire de retrouver le sens premier du savoir et de la culture en tant que constructions sociales en réponse à des questions et des interrogations humaines. D'un certain point de vue, l'APC ne fait donc que poursuivre une vieille préoccupation de l'école : « *Savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer.* » (Alain, 1932, p. 196)

4. Difficultés, résistances et dérives

Si l'APC a soulevé autant de difficultés et de résistances, c'est qu'au-delà des positions de principe sur lesquelles il est aisé d'obtenir un consensus (ex. lutter contre les « savoirs morts »), de nombreuses questions n'ont pas vraiment été résolues avant de lancer de manière précipitée la mise en œuvre de cette réforme. Sans doute, une introduction plus lente et faisant l'objet d'évaluations intermédiaires aurait été nécessaire.

4.1 Des disciplines plus ou moins à l'aise avec l'APC

On a sous-estimé le fait que l'APC ne se prête pas, au même degré et avec la même facilité, à toutes les disciplines⁶. L'APC suppose en effet que l'on prenne comme point de départ du raisonnement didactique les pratiques sociales de référence. Par exemple, on fonde la définition des compétences terminales en français sur ce que devrait savoir et savoir faire, dans ce domaine, « l'honnête homme » du 21^{ème} siècle. On cherche, en quelque sorte, à définir ce qui constituerait le minimum d'instruction qu'il s'agirait d'assurer à tous les citoyens, pour « prendre une place active ... » (cf. objectif 2 du décret « missions »). Si l'exercice, toujours difficile, semble réalisable pour certaines disciplines, il en va tout autrement pour d'autres. Acquis depuis quelque temps à l'approche communicationnelle, le français et les langues modernes n'ont pas eu trop de mal à entrer dans la réforme des compétences. Pour d'autres, le processus s'est avéré plus douloureux, voire impossible.

4.2 Le risque d'une conception étroite des compétences

Sur la base de la définition retenue par le décret, un risque non négligeable consistait à réduire la formation à ce qui est directement « mobilisable » dans des « tâches concrètes » et

⁶ Sans doute aurait-il fallu aller jusqu'à se demander si le découpage traditionnel en disciplines était encore pertinent dans une APC.

dès lors à restreindre la formation à ce qui peut servir *hic et nunc* pour résoudre des problèmes de la vie de tous les jours. Même au sein de disciplines acquises à l'APC, ce risque est perceptible. L'inconfort de la littérature dans les nouveaux programmes de français (à quoi « sert-elle » ?) et la quasi-disparition de la langue comme vecteur de culture dans les nouveaux programmes de langues modernes témoignent de cette difficulté.

4.3 Une architecture didactique à reconstruire

Les « contenus » traditionnels des anciens programmes avaient au moins l'avantage de tracer des chemins didactiques clairs (ex les périodes en histoire, les mouvements littéraires en français, ...). Il en va tout autrement dans l'APC, compte tenu notamment des modèles peu précis et encore peu stabilisés des compétences (ex. qu'est-ce que « problématiser » en histoire ?).

La compétence apparaît comme un ensemble « flou » et multidimensionnel (cf. définition), ce qui a laissé dans l'embarras de nombreux enseignants : par où commencer ? Combien de temps accorder à telle compétence ? Comment croiser savoirs et compétences ? Quels sont les activités pédagogiques qui permettent de développer telle compétence ?

4.4 Une évaluation particulièrement délicate

Le caractère inférentiel de l'évaluation scolaire est démultiplié dans le cas de compétences, ce qui risque de nuire à sa validité et à sa fidélité. On a, en particulier, connu des dérives inquiétantes du côté de l'évaluation chiffrée et sauvage de compétences transversales de savoir-être.

Un autre risque majeur est celui du renforcement considérable de la norme d'internalité⁷ déjà en vigueur à l'école. Socialement valorisée, cette norme est renforcée par l'école et ses pratiques d'évaluation qui encouragent un jugement en termes de traits de personnalité. Or, comme la notion de compétence véhicule une théorie générale du fonctionnement humain (ce qui se passe dans une situation est imputable aux caractéristiques personnelles de celui qui y agit), les compétences, surtout les transversales, pourraient constituer de nouveaux et puissants supports de l'idéologie du don.

4.5 Un balancier qui penche fort vers la finalisation

En tant qu'approche pédagogique penchant résolument vers la finalisation (ancrage des apprentissages dans des activités qui font sens), des balises ont rapidement dû être placées à l'APC. Ainsi, tout un débat s'est développé autour du risque que l'APC conduise à accorder beaucoup moins d'attention aux activités de structuration (cf. encarts grammaticaux « éclatés » dans les manuels de compétences de langues modernes), ce qui pourrait conduire à « favoriser les favorisés ». De même, de longues polémiques sont apparues à propos de la pression forte de certains programmes de « placer les élèves dans des situations qui leur font sens » : cette « extrême centration » de l'école sur l'élève n'aurait-elle pas pour effet de renoncer à la finalité même de l'école qui consiste à faire accéder les élèves à des dimensions auxquelles ils n'auraient pas accès dans leur monde ? Ce vieux procès d'intention traditionnellement adressé aux pédagogies actives et aux pédagogies de l'intérêt a été fortement ravivé par l'APC.

Malgré des difficultés et des dérives vis-à-vis desquelles il a été nécessaire de définir rapidement de solides garde-fous, on peut quand même tirer un bilan positif de l'introduction de l'APC, autour de trois avancées fondamentales.

⁷ Cette tendance consiste à surestimer le poids de l'acteur comme facteur causal, par rapport aux poids de l'environnement.

D'abord, l'APC a résolument placé la **mobilisation des savoirs** au centre des préoccupations de l'école. Toute démarche d'APC invite en effet à se poser la redoutable question de la pertinence sociale des savoirs enseignés. L'APC a ainsi contribué à faire passer l'école d'une logique purement interne⁸ de contenus et de matières disciplinaires à une logique externe de mobilisation, « dans le monde », des acquis scolaires. Cette évolution n'est pas mince. Elle permet notamment d'affronter un des défis majeurs de l'école d'aujourd'hui : redonner du sens, aux yeux des élèves, au travail scolaire.

Ensuite, l'APC a permis à notre système scolaire de disposer, pour la première fois, de **définitions standardisées des niveaux d'études** attendus aux différents paliers de la scolarité obligatoire. Ici aussi, le progrès est considérable. Cette avancée permet, d'une part, de réduire quelque peu la concurrence féroce que se faisaient les établissements scolaires (qui était en partie fondée sur leur soi-disant « niveau d'exigence ») et, d'autre part, de lutter corrélativement contre l'échec scolaire (puisque le parcours de bon nombre d'élèves était constitué d'une suite d'échecs prononcés par des écoles de moins en moins élitistes).

L'APC a, enfin, mis en route, certes trop timidement aux yeux de beaucoup, un processus salutaire que l'on pourrait qualifier de « **dédisciplinarisation** » de l'école obligatoire. En effet, cette dernière, alors qu'elle vise encore à assurer une formation générale de l'honnête citoyen, s'était aventurée, depuis le milieu du XXe siècle, dans une spécialisation précoce, organisée autour et par un ensemble de disciplines scolaires, devenues dès lors de véritables bastions défendus bec et ongles par autant de corporations. L'APC a ouvert une modeste brèche dans cet édifice en développant un minimum de langage commun entre les différents enseignants et, surtout, en montrant qu'au-delà des spécificités disciplinaires, ce sont bien souvent des compétences proches qui sont visées.

5. Références

Alain (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris : PUF.

Denyer M., Furnemont J. Poulain R ; & Vanloubbeeck G. (2004). *Les compétences : où en est-on ? L'application du décret « Missions » en Communauté française de Belgique*. Bruxelles : De Boeck.

OCDE (1993). *Examens des politiques nationales d'éducation : Belgique*. Paris Éditions de l'OCDE.

Romainville M. (1999). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation, *Enjeux*, 37/38, 132-142.

Romainville M. (2001). Les implications didactiques de l'approche par compétences, *Enjeux*, 51, 199-223.

⁸ C'est un enseignant de mathématiques d'un de mes enfants qui a le mieux résumé cette logique. À la question impertinente de savoir « à quoi servent les mathématiques 3^{ème} ? », ce pince-sans-rire lui a tout simplement répondu « à préparer les maths de seconde »...