

**L'Approche Par les Compétences: entre les promesses
des déclarations et les réalités du terrain,
reconnaissance ou négation de la complexité**

Charles Delorme

À partir d'une analyse historique depuis 1976, l'auteur propose d'établir l'émergence du concept de compétence. Confronté aux réalités nombreuses du terrain, il devient possible d'en dégager les constantes mais aussi la nécessité de la variété des formulations pour un usage raisonnable et plus lucide au service des enseignants et de leurs élèves.

Conférence à l'Université du Québec à Montréal (avril 2007)

Article publié à l'Harmattan in « Logique de compétences et développement curriculaire » Janvier 2009

1. Émergence du concept de compétence et de l'approche curriculaire au CÉPEC: analyse du processus de 1976 à aujourd'hui.

Nous choisissons de faire ce détour par l'histoire récente, l'histoire d'une trentaine d'années d'une équipe de praticiens chercheurs du CÉPEC, en interaction avec des équipes d'universitaires et d'auteurs bien connus dans le domaine des sciences de l'éducation. En effet, le repérage des choix que nous avons pu faire dès les années 76, l'analyse des continuités et des ruptures, constituent un support pour la compréhension des problématiques et des enjeux à venir. Nous nous sommes inscrits dans ce contexte et dans une période marquée par des évolutions; je voudrais repérer celles qui sont des révélateurs et des analyseurs pour notre débat.

1.1. La référence psychosociologique

Dans les années 70, l'équipe du CÉPEC se situait dans le courant de la psychosociologie en éducation. Ce n'était pas un hasard si nous avons, comme d'autres à ces moments-là, fréquenté les travaux psychosociologiques concernant la relation maître-élève, la pédagogie des groupes, la sociométrie, les analyses du « groupe classe » et exploré la pédagogie institutionnelle. À cette époque ces recherches étaient considérées comme un progrès significatif pour remettre en question ce qu'il était convenu d'appeler une « pédagogie traditionnelle ». Les innovations s'appuyaient sur une nouvelle organisation de la classe, un réaménagement de la gestion des programmes pour mieux prendre en compte les élèves dans leur rapport au savoir et aussi dans leurs relations aux autres, dans le groupe classe. C'est à cette époque que s'organise notre visée de développement global de la personne et de sa formation; les thématiques de l'éducabilité et de la solidarité dans le groupe classe étaient très déterminantes comme source d'inspiration.

1.2. Les approches « scientifiques de l'apprentissage »

De fait, les questionnements et les alertes de la classe, du terrain, n'ont pas tardé pour signifier que la finalité de l'école était de faciliter et de garantir l'apprentissage pour les élèves! Une bonne pratique pédagogique ne se réduisant pas à de nouvelles relations dans la classe entre les élèves et l'enseignant. Les questions les plus importantes devenaient alors: qu'est-ce que les élèves devaient apprendre? Comment pouvaient-ils apprendre? Quels résultats devait-on leur garantir?

Marqués par le courant de l'apprentissage déclaré alors « scientifique » avec ses « lois de l'apprentissage » (travaux de Skinner et du courant béhavioriste), nous ne manquions pas de rappeler avec insistance par nos dispositifs de formation qu'il était possible dorénavant d'avoir un point de vue « scientifique » sur la formation des élèves. Or, dans notre contexte, la scientificité était essentiellement behavioriste: rationaliser les processus d'apprentissage, mieux définir le caractère observable des apprentissages et leur évaluation.

L'époque était caractérisée par l'usage, dans le monde scolaire, de la pédagogie par objectifs (PPO). Cette démarche permettait de nous recentrer sur l'apprentissage de l'élève et d'envisager de nouvelles « stratégies d'apprentissage », de re-questionner fondamentalement l'activité pédagogique de même que les conceptions de l'évaluation. Naturellement, les ouvrages et les rencontres avec Louis D'Hainaut de l'Université de Mons, avec Yvan Tourneur (1980) nous ont beaucoup influencés ainsi que les ouvrages de De Landsheere...; ils introduisaient à ce moment-là de nouvelles conceptions et des méthodologies en rupture avec les pratiques existantes. Nous en avons apprécié très vite les apports, mais aussi les nombreuses limites, recensées dans la Revue « Éducation Permanente: Devenir de l'approche par les objectifs (Delorme, 1986).

Hameline (1979) dans son ouvrage *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* permettait par ses propositions tant théoriques que méthodologiques le nécessaire dépassement de la Pédagogie Par les Objectifs en évitant la confusion entre « pensée par objectifs » et les seules références béhavioristes. D'Hainaut (1980), avec qui nous avons engagé des échanges fructueux, avait eu l'intuition de proposer une typologie transdisciplinaire des démarches intellectuelles. C'était une véritable rupture que de se préoccuper non plus simplement des contenus et des objectifs comportementaux mais de rechercher dans un langage nouveau; les acquisitions à assurer aux élèves. Les démarches intellectuelles « transdisciplinaires » permettaient de concevoir autrement l'organisation de l'apprentissage. Ces travaux de D'Hainaut ont influencé de façon déterminante nos pratiques de formation des enseignantes et des enseignants. Les choix de Hameline quant au concept de « capacité » venaient renforcer une approche néo-béhavioriste par les rapports du cognitivisme. Rappelons-nous ses propositions sur la dialectique entre le comportement observable et la capacité inférée que l'on pouvait appréhender grâce à la notion de comportement. La pensée par les objectifs en pédagogie ne se situait pas seulement dans le champ

théorique du béhaviorisme. Nous pressentions l'intérêt de restituer la formation de l'élève dans sa globalité, pour l'aider à construire des démarches, des capacités, des attitudes qui, prenant appui sur les connaissances, devaient les dépasser dans une perspective de transférabilité. Cette intention était aussi fréquemment formulée par le personnel enseignant qui « résistait » à l'apprentissage morcelé, parfois répétitif de la Pédagogie Par les Objectifs.

C'est dans ce contexte que nous avons proposé, dès 1979, que les objectifs soient formulés en termes de « capacités générales, capacité de formuler son opinion, de visualiser un phénomène, de résoudre un problème, d'analyser une situation »³⁶. Il nous apparaissait que l'époque était venue de construire « un nouveau langage de la formation transdisciplinaire » permettant la conception d'apprentissages transversaux. Afin de dépasser l'approche centrée sur les contenus mais aussi celle des objectifs comportementaux, la question centrale était alors: À quoi former les élèves? Dans quelle direction les éduquer? Comment créer des apprentissages transdisciplinaires?

En nous inspirant de ces différents travaux en interaction avec VERNE, nous en étions venus à une proposition de curriculum où nous choissions, dès 1981, le terme de « compétence ». Dans la Rencontre franco-belgo-suisse sur l'évaluation à Lyon (1982), nous avons proposé une première définition: « La compétence, contrairement à la capacité est reliée à une situation concrète ou à une classe de situations; elle est repérable de telle sorte que l'on puisse définir son degré de difficulté pour un âge donné »³⁷. Cette proposition terminologique avait alimenté un débat très stimulant avec CARDINET (1982) qui dès ce moment-là nous interpellait dans l'une de ses publications de l'INRP de Neuchâtel sur le statut scientifique de ce terme, doutant à l'époque de son devenir, compte tenu de sa fragilité épistémologique et scientifique³⁸. Nous constatons que 25 ans plus tard, le débat reste ouvert même si l'usage semble plutôt nous donner raison: « Les nuances apportées par le concept de compétence du CÉPEC vont dans le sens d'une définition plus précise de la situation. Le groupe lyonnais inclut dans la définition d'une compétence une classe de situations suffisamment repérable pour qu'on

³⁶ Un article publié en 1979 par la Revue Binet Simon et repris par le Bulletin de l'Association des spécialistes de la mesure en éducation (ASME), Québec, sept. 1981.

³⁷ Actes des Rencontres sur l'évaluation: objectifs, compétences, capacités, indicateurs, CÉPEC, 1982.

³⁸ Compétences, capacités, indicateurs: quel statut scientifique? Jean CARDINET, Neuchâtel, IRDP.

puisse en inférer un dispositif de formation » ou encore « les diverses équipes qui emploient les termes d'objectifs, de compétences, de capacités ou des expressions équivalentes, feraient bien de chercher à expliciter le statut scientifique qu'elles leur donnent » (Cardinet, 1982).

Dans la publication d'un ouvrage collectif du CÉPEC, une définition de la compétence était proposée et « Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent à l'intérieur d'une classe de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace » (Gillet, 1982).

Nous étions favorables à une définition de la compétence qui puisse « intégrer » non seulement les acquisitions cognitives mais aussi ce qui relevait des attitudes affectives et des habiletés motrices. On retrouvait là les domaines de la formation identifiés par les taxonomies. Il nous semblait intéressant que le concept de compétence puisse aider à intégrer ces différents domaines de l'apprentissage en reconnaissant, suivant les situations, une dominante par exemple cognitive et ses composantes socio-affectives et sensitivomotrices et inversement, suivant les didactiques. Nous nous rendions alors bien compte qu'il n'était pas simple d'utiliser dans le quotidien de la classe des compétences construites sur ce modèle qui permettait cependant de guider, d'inspirer les enseignantes et les enseignants dans la construction des dispositifs d'apprentissage pour les élèves.³⁹

Nous faisons alors l'hypothèse qu'il était possible, quel que soit l'âge de l'apprenant, quelles que soient les connaissances à transmettre, de recourir à un langage transdisciplinaire: *le langage de la formation*. Ainsi, le même modèle permettrait au personnel enseignant de se parler et d'appréhender, avec les mêmes termes, leurs didactiques et l'évaluation de leurs élèves. Il est à rappeler que le CÉPEC était constitué d'environ 70 formateurs chercheurs dont la majorité exerçait comme enseignants dans des classes ordinaires, à temps complet; cette option favorisait la communication entre nous.

1.3 Constat d'une diversité dans les usages du « langage de la formation »

Nous avons rapidement constaté par nos expérimentations dans les classes qu'il y avait progressivement des différences significatives et que

³⁹ C'est peut-être l'une des fonctions durables de « la compétence » dans les pratiques pédagogiques des enseignants: orienter, guider leur activité.

les didactiques reprenaient leur place naturellement. En examinant les publications réalisées par les différentes spécialités dans la collection « les dossiers du CÉPEC » (78 numéros publiés à ce jour), nous ne pouvons que constater une grande variété d'usages et surtout d'organisations pédagogiques et didactiques dans la classe. Nous avions l'intention de créer un « langage commun ». Cependant, il se différenciait, se transformait au contact de la classe. Même si nous avions cette ambition de promouvoir une définition commune de la compétence et un même usage pédagogique, le quotidien des classes et les réalités didactiques nous ont amenés progressivement à renoncer à ce projet et compte tenu de la variété des didactiques, des niveaux de classe, des contextes, d'accepter de la souplesse et de l'adaptation à partir de la différenciation des didactiques mais aussi du niveau de scolarité.

La question qui était posée et qui reste aujourd'hui d'actualité: comment associer les enseignantes et les enseignants, dans des classes ordinaires, pour qu'ils puissent avec leurs propres mots, réagir, faire des propositions, engagés qu'ils sont dans ces mouvements incessants de réforme. Les différentes étapes de l'histoire pédagogique sont parfois vécues comme des ruptures ou des rejets de la période (ou mode) précédente. S'agit-il au contraire de les concevoir comme des avancées sous la forme de sédimentations progressives? En poursuivant la métaphore géologique, les bouleversements et les déplacements « tectoniques », des réformes pédagogiques et des concepts qu'elles véhiculent mettent en évidence de « nouveaux reliefs » présents dans nos débats actuels des curricula.

Cette métaphore géologique a l'avantage de rappeler que des nouvelles propositions conceptuelles des réformes ou des recherches, ne viennent jamais dans les réalités des classes « faire table rase » de l'existant complexe des pratiques des enseignants. Il s'agit plutôt de transformations lentes qui souvent intègrent ou dépassent ce qui était une praxis marquée par les expériences réussies ou par les habitudes. Ne parle-t-on pas de « bonnes routines »?

Laisser croire que l'on peut ignorer cet existant relève d'une pensée idéologique de « l'homme nouveau », le pédagogue nouveau rêve d'une pensée totalitaire. La prise en compte des pratiques de la « tradition » permettrait certainement d'être plus efficace pour engager des changements pertinents que l'on souhaite profonds et acceptés par les enseignants.

Il nous semble pertinent d'adopter une attitude marquée par la conscience de la relativité de nos entreprises mais aussi par le respect des

phases nécessaires à l'évolution des pratiques et des réformes. Cela peut aussi nous amener à faire preuve de modestie quant à la durabilité de nos travaux et propositions actuelles quant aux compétences et aux curricula!

Que restera-t-il de nos choix actuels dans 10, 20 ou 30 ans? Quelles nouvelles « découvertes » viendront contester l'approche par les compétences?

2. Le concept de compétence dans le contexte africain

L'idée de « compétence » s'inscrit naturellement dans le contexte africain là où l'on reproche à l'école de n'assurer que des savoirs académiques cloisonnés, trace de l'école coloniale isolant l'école de son milieu. En préconisant le développement de compétences pertinentes chez les élèves, il devient possible d'établir une relation entre l'école et la vie de l'élève et aussi préparer celle du citoyen. La notion de compétence est aussi tout à fait compatible avec la finalité de la transmission du patrimoine culturel permettant de prendre en considération les nombreuses attentes des communautés villageoises. D'une certaine façon, l'émergence du concept de compétence en Afrique revêt des spécificités qu'il y aurait lieu d'approfondir: ce serait une contribution spécifique à la recherche internationale en matière de curriculum et cela permettrait d'éviter les usages imposés de terminologies d'experts venus du Nord.

La complexité des enjeux scolaires en Afrique n'est pas de même ordre, ni de même nature que celles des sociétés occidentales. Comment problématiser ces potentialités au lieu de les uniformiser par une ingénierie importée ou imposée? L'usage des compétences devrait faciliter une différenciation significative en fonction de la diversité des enjeux, des choix socioculturels et économiques. Sinon, elles concourent à la banalisation, et à l'uniformisation des méthodologies et technologies éducatives. De fait les résistances rencontrées au moment de la généralisation de cette approche sont révélatrices d'un refus d'adopter, une nouvelle fois, des modes pédagogiques venues d'ailleurs. L'Approche Par les Compétences doit prioritairement servir à penser les problèmes éducatifs, et à les traiter de façon pertinente en élaborant des méthodologies adaptées aux contextes et aux politiques nationales.

En participant aux travaux de l'ADEA (Cotonou, 2005), nous avons particulièrement apprécié la mise en relation de l'Approche Par les Compétences, les questions du genre et l'usage des langues nationales. La confrontation de ces trois entrées permettait de redonner au débat sur les compétences une autre dimension et d'autres possibilités pour la

recherche internationale. En conclusion, nous indiquons que la réussite des travaux était liée à l'acceptation de la variété entre les pays, variété dans les pratiques et les méthodologies, étayée par des thèmes transversaux tels que l'intégration des apprentissages, la différenciation, suivant les contextes, l'interaction systémique.

C'est aussi en partenariat avec la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), l'Association pour le développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) et l'Agence Internationale de la Francophonie (AIF) que nous avons pu développer un certain nombre de coproductions. Notre position en tant qu'experts de l'Accompagnement Scientifique et Technique était précisément de ne pas imposer une ingénierie clé en main, mais de proposer plutôt un accompagnement « à bonne distance » de co-élaboration des cadres conceptuels et méthodologiques. Cette option professionnelle « prend du temps », et se heurte aux exigences des planifications financières et politiques. N'est-il pas cependant préférable de « perdre du temps pour gagner » et pouvoir ainsi obtenir par le dialogue interculturel, des solutions et alternatives durables?

Nous sommes parvenus en interaction avec des équipes de recherche-action réalisées dans huit pays sahéliens en 1993 à une définition de la compétence: « Une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations-problèmes, de vie ou pré-professionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend. »⁴⁰

La compétence dans cette formulation n'était encore pas opérationnelle sur le plan pédagogique dans la classe, mais elle permettait de faire le lien entre les besoins déclarés (cf. étude « Évaluation du Système Éducatif -MEPU FP- » Guinée, 1994), la politique éducative des pays concernés mais aussi les choix d'organisation du curriculum. Nous retrouvions dans ce contexte une compétence composée des différents domaines (cognitifs, socio-affectifs et sensori-moteurs).

⁴⁰ Définition proposée dans l'ouvrage « la France et l'Afrique », Édition Karthala, 1993 et reprise dans une autre publication par la CONFEMEN.

3. Essai de stabilisation des « compétences » dans le développement curriculaire

3.1. Typologie des compétences

De façon pratique, il nous apparaît aujourd'hui qu'une typologie des compétences peut faire l'objet d'un accord, quelles que soient les terminologies et les étiquettes retenues. Cette typologie pragmatique comporte nécessairement des zones de recouvrement et chaque rubrique peut faire l'objet d'approfondissement et de spécialisation. En voici les points principaux:

1. Les compétences scolaires ou pédagogiques en interaction avec les didactiques. Cette catégorie nous apparaît constituer le noyau central de la problématique des compétences à développer à l'école. C'est à partir d'elles que les autres trouveront leur place et leur organisation scolaire. Nous revalorisons les « contenus » comme le propose clairement l'étude de l'UNESCO (Gauthier). Ces compétences pédagogiques permettent aujourd'hui le recentrage nécessaire sur les connaissances par les didactiques.
2. Les compétences de nature instrumentale et méthodologique (savoir-apprendre, savoir-travailler, seul ou en équipe). Ces compétences sont parfois marquées par telle ou telle discipline telle que la formation technologique, professionnelle ou les nouvelles technologies de l'information et de la communication.
3. Les compétences de type transversal qui tant sur le plan intellectuel que socio-affectif, favorisent les apprentissages méthodologiques et instrumentaux de façon transdisciplinaire.
4. Les compétences centrées sur la vie quotidienne immédiate ou à moyen terme pouvant s'inscrire aussi dans une logique de pré professionnalisation ou de relation avec le monde du travail, la vie active (*life skills*).
5. Les compétences de nature sociale, culturelle, privilégiant les valeurs dans une perspective de citoyenneté et de civilité. Elles relèvent de choix politiques et nationaux dans un contexte et une culture historiquement situés.

Cette typologie peut aussi être réexaminée à partir d'un outil d'analyse construit à partir de quatre axes fondamentaux. Pour proposer une classification, dans la grande variété d'énoncés et répondre à ces questions, nous distinguons plusieurs axes sur lesquels il est possible de situer ces formulations. Tout d'abord un axe où les énoncés privilégient

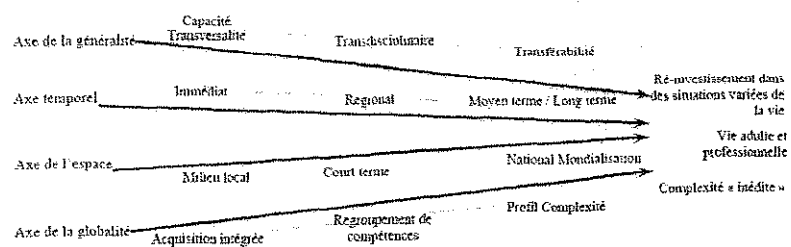
la dimension « généralité »: objectifs généraux, capacités générales, démarches transversales. Cet axe-là a pour ambition d'outiller, d'instrumenter ce qui relève du transfert des apprentissages. Ce langage abstrait permet de structurer, d'organiser avec « des tables de spécification » la formation des élèves en combinant capacités, connaissances et contenus.

Le deuxième axe, celui de la « globalité », tend à éviter le cloisonnement disciplinaire traditionnel et aussi la dérive bien connue de parcellisation, de morcellement des objectifs comportementaux. Il s'agit d'intégrer les apprentissages.⁴¹

Enfin, il est possible de nommer ce que les élèves doivent acquérir sur l'axe de la « temporalité ». En les mettant en perspective à court, moyen ou long terme, dans une perspective durable et de transférabilité; l'apprentissage s'inscrit dans une démarche « tout au long de la vie »... Enfin, nous repérons l'axe de la « spatialisation » et de la contextualisation qui permet de nommer des acquisitions chez les élèves tout en prenant en considération leurs besoins au niveau local immédiat, de leur milieu. Ces énoncés permettent de situer des compétences dans leur dimension géographique d'un pays mais aussi sur le plan international et de la mondialisation. (cf. tableau suivant: « Repérage des formulations sur quatre axes »).

Tableau: Proposition de repérage des formulations

« Énoncés des compétences, de capacités » sur 4 axes permanents et fondamentaux



Les formulations examinées quelle que soit l'étiquette retenue, dans les différentes productions, textes officiels, curricula, se situent soit de façon claire sur tel ou tel axe soit relevant de combinaisons logiques, soit de contradictions confuses entre ces différents axes.

CD / CÉPEC International / 2000

⁴¹ Déjà en 1981, il s'agissait pour de retrouver des acquisitions globales dans une démarche d'intégration progressive, de plus en plus complexe.

À partir de ces axes, nous pouvons formuler des « compétences » en combinant par des interactions l'axe de la temporalité et celui de la généralité ou encore celui de la globalité et de la spatialisation. Il s'agit d'une grille d'analyse des nombreux énoncés ou des définitions parfois contradictoires du concept de « compétences »

Cette grille permet aussi de repérer les choix conceptuels, les insuffisances ou les oublis, de telle ou telle « école » ou expertise internationale qui engage cependant sur la longue durée l'écriture les programmes d'un pays.

3.2. Pour un usage différencié des compétences selon la dimension systémique envisagée

L'usage au niveau macro-systémique: nous pouvons distinguer l'usage des compétences pour traiter de la réforme d'un système éducatif dans son architecture, dans le choix des catégories d'organisation du curriculum ou nous retrouvons la notion de profil. Les textes présentant les compétences-clés de l'Europe, ceux qui traitent du Socle Commun en France, ou ceux annonçant les compétences transversales du Québec, s'inscrivent dans cette catégorie macro systémique.

L'usage au niveau méso-systémique: dans ce cas, les compétences permettent d'appréhender la formation au niveau de l'établissement scolaire, dans son projet. Cette formulation intermédiaire de la compétence rejoint les préoccupations du travail interdisciplinaire ou celui plus particulier des compétences dans le champ didactique.

L'usage au niveau micro-systémique est celui de la classe d'un niveau de cycle où les compétences constituent, avec un projet pédagogique annuel ou un plan d'année, la possibilité d'organiser de façon nouvelle et efficace, la progression des apprentissages et leur programmation. C'est le niveau de la construction de séquences, de séances ou encore d'unités d'apprentissage. La formulation des compétences au niveau de la séquence ou de la séance garantit à « l'Approche par les Compétences » toute sa crédibilité. C'est le moment de vérité ou enfin on peut vérifier si cette nouvelle proposition « entre bien dans la classe » et permet aux élèves d'apprendre autrement et mieux.

En d'autres termes, il nous paraît nécessaire aujourd'hui, d'accepter et de valoriser la variété des usages face à la pluralité des contextes et des situations. Il est nécessaire de réduire le traitement des réalités pédagogiques et de l'apprentissage des élèves à une seule méthodologie,

à une seule terminologie. C'est un risque actuel encouru dans certains pays d'uniformiser les concepts, les apprentissages avec tous les dangers « de la pensée unique ». Celle-ci réduira la créativité des enseignants, leur propre capacité de développer, à leur niveau des situations originales, des propositions nouvelles.

Ainsi, il ne nous semble pas que la problématique de l'évaluation et de la certification, sous prétexte de rigueur, soit à appréhender de façon rigide par une technologie ou une ingénierie de plus en plus compliquée alors qu'il s'agit de traiter de la complexité et de la variété. La recherche de consensus provisoire et officiellement acceptable est nécessaire dans la mise en place d'une réforme: ce consensus doit se construire avec souplesse en responsabilisant les enseignants, en les associant à ces productions méthodologiques.

3.3. Caractéristiques d'un mode d'emploi pluriel et raisonnable de l'approche par les compétences

Avant d'engager toute nouvelle proposition pédagogique par les compétences, il est impératif de partir de l'existant des pratiques enseignantes. Il s'agit alors d'adopter une démarche socioconstructiviste en exploitant d'abord les représentations et les raisons qui motivent les praticiens à exercer comme ils le font. Comment favoriser la co-élaboration, l'appropriation voire la production de nouveaux concepts opérationnels avec les acteurs de terrain dont la responsabilité est, en fin de compte, la seule déterminante dans la réussite des réformes décidées!

La première caractéristique consiste à développer un langage simple permettant une communication entre les différents acteurs concernés: élèves, enseignants, responsables de l'éducation voire parents pour que le langage utilisé ne devienne pas paradoxalement une nouvelle barrière, un nouveau cloisonnement, une affaire de spécialistes qui infantilise ou rejette ceux qui ne parlent pas le même langage qu'eux. Les propositions terminologiques de l'ingénierie pédagogique sont des propositions conceptuelles qui en véhiculant des conceptions doivent d'abord aider les enseignantes et les enseignants praticiens à mieux penser par eux-mêmes leur réalité pédagogique.

La deuxième caractéristique invite à savoir combien de fois avons-nous observé que les praticiens en Europe et en Afrique dépensent beaucoup d'énergie pour assimiler ou tenter d'utiliser un jargon d'expert pour en devenir de plus en plus dépendants, parfois à vie. Ainsi ils étaient « mis en situation » de ne plus pouvoir penser leurs réalités par eux-mêmes. Comment alors pouvaient-ils agir sur elles? Il s'agit là d'examiner des

différents niveaux de langage, de développer de la transposition didactique. Pourrait-on dire: c'est une question de traduction au sens plein du terme. Combien de fois avons-nous constaté que lorsque les réalités étaient mal appréhendées avec des notions incompréhensibles, leur complexité intrinsèque, devenait source de « complications » durablement ingérables? Complexité et complication se confondent trop souvent dans le travail sur les compétences, leur évaluation et leur formulation.

La troisième caractéristique incite à se pencher sur comment permettre aujourd'hui la créativité, l'autonomie et la prise de responsabilité des acteurs enseignants et formateurs qui eux doivent assurer au quotidien, finalement, cette Approche Par les Compétences et le nouveau curriculum. Comment laisser un espace suffisant d'adaptation, de souplesse, d'interprétation et de contre-proposition? Comment éviter cette rigidité que l'on promet sous prétexte de rigueur et d'exigence méthodologique ou sous le couvert de la scientificité?

La quatrième caractéristique interpelle l'idée que l'on se fait du métier d'enseignant dans le cadre de cette nouvelle méthodologie, de l'Approche Par les Compétences? Cette approche va-t-elle rendre les enseignants plus créatifs, plus autonomes ou va-t-elle les réinstaller paradoxalement dans un asservissement, dans une docilité ou une conformité? Le risque de *conformisation* est grand dans les curricula où l'on prétend tout organiser, tout prévoir et où l'on impose de façon inavouable des démarches et des concepts qui finalement ont été insuffisamment débattus, travaillés, ou encore développés par les praticiens eux-mêmes. Nous constatons une tendance forte actuellement à la production de produits pédagogiques très opérationnels facilement consommables par les enseignants et leurs élèves. Les sites pédagogiques sur Internet offrent beaucoup de choix aux enseignants au risque de renforcer leur position de consommateurs.

Conclusion

L'avenir de l'Approche Par les Compétences dépendra de la diversification des propositions et le renoncement à une « pensée unique » et à une ingénierie totalisante. Une approche anthropologique est de plus en plus nécessaire et urgente. Elle permettrait de mettre à jour non seulement les fondements théoriques des choix terminologiques mais aussi de mieux identifier les paradigmes de cette approche. S'il s'agit « d'approche », il est urgent de mieux expliciter vers quoi elle nous conduit, elle nous entraîne.

La question des valeurs et de l'éthique revient avec force au moment où l'on prétend développer avec de nouveaux moyens technologiques, l'éducation pour tous, tout au long de la vie.
