

L'approche par compétences : de l'archéologie du concept de compétence à la critique du paradigme

Amadou Sarr Diop

Maitre Assistant

Docteur d'Etat es lettres en Sociologie

Département de F2

Fastef; UCAD.

Abstract

It's in terms of contextualization of the learnings that competence based approach learning is provided as an organizing of the current curriculum reform which is in keeping with the new paradigm of development founded on the pre-eminence of human capital. In putting the competences at the center of curricular reforms APC (Competence based Approach) highlights the educational objectives which are defined as an appropriate response to the globalization of neoliberalism and the economy of knowledge. Our reflection comes within the frame work of the analysis of the sociology of curricula to highlight the hypothesis of the capture of education by the world of work, of the political and symbolical domination of the economic field over the educational one-our thought process starts from the archaeology of the concept of competence to display its flourishing polysemy in its use and its labile character which negatively affects the paradigm with its generating concept . Our aim is to deal with a critical reading of the curricular reform through competences in order to adjust the APC for its adaptability to the contexts of the African academic institutions by taking into account the prospects of the development of the African continent and the political reforms which are necessary for it in the specific context of globalization.

Résumé

C'est en termes de contextualisation des apprentissages que se décline l'approche par compétences comme cadre organisateur de la réforme curriculaire actuelle en phase avec le nouveau du paradigme développement fondé sur la prééminence du capital humain. En mettant les compétences au centre des réformes curriculaires, L'APC édifie sur les nouveaux objectifs éducationnels qui se définissent comme réponse appropriée aux ruptures sociétales profondes induites par la globalisation du néolibéralisme et l'économie de la connaissance. Notre réflexion s'inscrit dans l'analyse de la sociologie des curricula pour mettre en évidence l'hypothèse de la capture de l'école par le monde de l'entreprise, de la domination symbolique et politique du champ économique sur le champ scolaire. Notre

démarche part de l'archéologie du concept de compétence pour mettre en évidence sa polysémie foisonnante dans son utilisation et son caractère labile qui affectent négativement le paradigme dont ce concept est générateur. L'objectif de notre propos est de procéder à une lecture critique de la réforme curriculaire par les compétences afin que le paradigme de l'APC soit réajusté pour son adaptabilité dans les contextes des institutions scolaires africaines en tenant compte des perspectives de développement du continent africain et les réformes politiques qui lui sont nécessaires dans le contexte spécifique de la globalisation.

Introduction

Dans le cadre des sciences de l'éducation, l'APC est l'objet de débats, de questionnements. Des chercheurs voient à travers ce paradigme l'ingérence du monde du travail dans l'éducation. Il renferme, selon ces détracteurs, des points aveugles tels l'illusion de la neutralité des compétences (des connaissances) et le penchant utilitariste au détriment du savoir intégral. L'APC redéfinit le savoir humain et lui donne une vocation utilitariste au détriment des autres fonctions du savoir et du savoir être qui participent à la construction de l'homme et de son engagement à asseoir le monde des valeurs sans lequel la dimension humaine serait fragilisée. Selon Laval (2002), le projet est clair : la réforme vise à formater le lien social selon la logique du marché et de l'idéal néolibéral dans un monde globalisé. En mettant en évidence, dès l'entame de notre propos, ces éléments critiques, notre dessin n'est pas de jeter aux poubelles le paradigme de l'approche par compétences. Il s'agit de redimensionner le débat sur l'APC, en le sauvant des dérives néolibérales d'une mondialisation qui oublie la dimension humaine du développement, l'universalisme dans les différences, l'interculturalité, la citoyenneté dans la diversité, l'enrichissement mutuel des cultures, bref de tout ce qui relève de l'axiologie, fondement de l'acceptation de la pluralité des rationalités. Ce qui nous fait présumer que l'adaptabilité de l'APC dans le cadre de nos institutions scolaires doit épouser ce principe du droit à la différence, tenant pleinement compte des urgences et des préoccupations de chaque communauté en dépit des valeurs, des principes, des devoirs et des préoccupations partagées dans le cadre de la mondialisation.

Notre démarche part de l'archéologie du concept de compétence pour mettre en évidence sa polysémie foisonnante dans son utilisation et son caractère labile, qui en ont fait un concept composite et plural dans sa signification. De ce travail archéologique, consistant à analyser le concept de compétence en éducation sous l'angle de « *la cognition située* », notre objectif est de montrer la domination symbolique et politique du champ économique sur le champ scolaire. La vocation de notre démarche est de procéder à une critique du paradigme de l'APC pour poser les fondements de son réajustement dans les contextes des institutions scolaires africaines. Ce qui passe par ce que Delorme appelle un usage de la réforme curriculaire par « *une différenciation significative en fonction de la diversité des enjeux, des choix socioculturels et économiques* » (Delorme, 2008 :119). Notre texte s'articule sur quatre points :

- 1/ une archéologie du concept de compétence dans sa polysémie comme principe d'explication ;
- 2/ l'approche par compétences comme fruit d'une évolution historique ou domestication de l'école par le monde du travail ;
- 3/ une remise en question du paradigme de l'approche par compétences ;
- 4 Le paradigme de l'APC et les spécificités des institutions scolaires africaines.

I La compétence : un concept polysémique aux contours encore flous

Le terme « compétences » figure souvent en bonne place dans la vaste littérature des sciences de l'éducation. Dans le cadre de la réforme curriculaire qui sous tend le nouvel ordre éducatif mondial, le concept de compétence y joue un rôle de cadre organisateur. Mais, qu'est ce que la compétence ? La réponse à cette question n'est pas chose aisée, car dans son usage par les théoriciens de l'éducation, le concept est composite et plural dans les significations qu'il revêt. Il n'est pas encore stabilisé même si dans le paradigme de l'approche par compétences, ce concept a une dimension heuristique. Les auteurs, même les plus convaincus de la pertinence de

transformer tous les programmes en « *socle de compétences* », sont loin de s'entendre sur le sens à donner à ce concept clé. Faisant l'objet de multiples questionnements par les experts et théoriciens de l'éducation, la notion de compétence est affectée par plusieurs acceptions différentes chez les auteurs ((Boutin et Julien 2000 ; Perrenoud 1997 ; Rey, 1996 ; Tardif, 1999). La polysémie foisonnante de son utilisation et son caractère labile, en ont fait un concept ambigu. Ce qui constitue l'handicap congénital du paradigme de l'approche par compétence.

Le fait que le concept de compétences ne s'origine pas de la psychologie scientifique, comme le constate Crahay (2006), explique les difficultés rencontrées à lui trouver un sens univoque, une définition consensuelle dans le champ des sciences de l'éducation. Le concept de compétences vient du monde de l'entreprise, il est « *une notion empruntée à la psychologie du travail et à l'ergonomie* ». Par conséquent, le concept de compétence fait appel à des significations différentes, selon les auteurs et selon qu'il recouvre de simples acquisitions de savoirs et de techniques, qu'il désigne des niveaux à atteindre dans le système scolaire ou encore qu'il qualifie une nouvelle approche de l'apprentissage. Un rappel de quelques définitions permet de rendre compte de la polysémie du concept.

Selon la définition de Gillet, « *une compétence est "un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* » (Gillet, 1991 :54). Jonnaert définit la compétence à partir de la conjonction de trois invariants : « *la compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation* » (Jonnaert, 2008). Le Boterf assimile la notion de compétence « *un savoir agir reconnu* » (1994) qu'il décline en savoir-mobiliser, en savoir-intégrer et en

savoir-transférer. Levy Leboyer définit la compétence comme un ensemble « *de répertoires de comportements rendant efficaces des personnes dans des situations données* » (). Pour Tardiff, la compétence est « *un système de connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales organisées en schèmes opératoires et permettant la résolution de problèmes* » (1999). Legendre distingue lui deux pôles dans la notion de compétence : une logique d'action, de la transférabilité et de la contextualisation des connaissances dans des situations-problèmes et une logique de réflexion. La première logique sous-tend le réinvestissement dans la réalité quotidienne, de manière utile, de connaissances acquises. Elle exprime « *la capacité à abstraire de ses actions des savoirs qui pourront être réinvestis dans de nouveaux contextes* ».

En dépit des différences notées, où chaque auteur privilégie un ou quelques aspects dans son approche définitionnelle, nous avons identifié quelques éléments qui peuvent être retenus comme points de convergence chez ces différents auteurs. Les notions de savoir agir, de transférabilité, de *mobilisation et l'organisation des ressources* sont des concepts qui renvoient chez ces auteurs à une approche du concept de compétence en éducation sous l'angle de « *la cognition située* ». Ces éléments définitionnels auxquels se réfèrent les auteurs permettent de définir la compétence comme un ensemble coordonné des capacités et de connaissances mobilisables pour résoudre une catégorie de situation problème. La signification du concept de compétence doit être inférée de l'action, de la transférabilité et de la contextualisation des connaissances acquises par l'apprenant. En établissant sur le plan épistémologique une relation directe entre le concept de compétence en éducation et les berceaux paradigmatiques constructiviste et socioconstructiviste, des auteurs comme Perrenoud, 1997, Le Boterf, 1994 et Jannert 1996 ont voulu décliner dans leurs approches définitionnelles une conception où le concept de compétence en éducation soit abordé sous l'angle du constructivisme social, dès lors que le concept de situation se trouve être au centre des apprentissages. C'est dans un contexte situationnel que l'apprenant réalise des projets d'apprentissage ; c'est aussi dans le même contexte qu'il traduit, en termes de

compétences, les ressources acquises. Cela signifie que les ressources vont être liées à des pratiques sociales établies pour produire au niveau de l'apprenant des compétences requises et efficaces.

2 L'Approche par compétences : fruit d'une évolution historique ou domestication de l'école par le monde du travail

Le paradigme de l'APC est l'objet de débat, lieu de questionnements de la part de spécialistes et de théoriciens de sciences de l'éducation. En faisant l'économie des problématiques qui alimentent le débat sur l'APC, on peut réduire celui-ci à deux grandes postures. Une approche défendant que le paradigme de l'approche par compétence soit né de la critique de l'école et de sa domestication par le monde du travail. Elle voit à travers cette réforme l'ingérence du monde du travail dans l'éducation qu'il a fini de capturer pour en faire un espace où se produirait la main d'œuvre dont il a besoin pour son propre fonctionnement. L'autre approche se fonde sur l'argument que le paradigme de l'approche par compétences est une contextualisation efficace des connaissances dans un monde en pleines mutations caractérisé par une flexibilité du marché du travail et l'émergence de nouvelles technologies. Pour cette posture, la réforme curriculaire par l'APC vise à contextualiser les apprentissages, en décentrant l'école vers son environnement, en décloisonnant le savoir et en supprimant la distance existante entre le savoir enseigné à l'école et le savoir agir. Il s'agit concrètement d'adapter l'école aux mutations en cours, de faire en sorte que l'école puisse faire face aux exigences du nouveau paradigme du développement où prédomine l'économie de la connaissance.

2.1 Un paradigme né de la critique de l'école et sa domestication par le monde du travail

L'approche par compétences est née des transformations structurelles du monde professionnel. Elle s'origine du processus de transformation des méthodes et modèles en gestion des ressources humaines et, plus précisément, d'une

modification substantielle de l'approche de l'homme au travail, dans une perspective évidemment adaptative. Comme le précise G. Berger « *la réforme curriculaire par APC est née essentiellement de la critique de l'école et de la pression du monde de l'entreprise sur l'école pour critiquer la distance qui existait entre le savoir et le savoir agir* »(2010). La réforme curriculaire n'est pas une réforme endogène, elle n'est pas fécondée, selon l'expression de Lenoir, par « *la logique rationnelle* » où l'action serait une application du savoir émancipateur, mais elle découle d'une logique pragmatique et utilitariste de l'entreprise qui détermine désormais la priorité des formes de connaissances à enseigner. De l'axe programmatique du savoir au savoir faire, on passe d'une inversion qui place le savoir agir comme le premier pôle émancipateur de l'éducation et de la formation. C'est dire que l'approche par compétences prend racine dans une société postindustrielle qui a décidé de faire du savoir une force de production et d'innovation pour asseoir les bases d'un développement compétitif fondé sur l'économie de la connaissance et sur le capital humain. L'approche par compétences est, par conséquent, née d'une attente du monde de l'entreprise, celle de faire disposer du monde du travail une main d'œuvre adéquatement formée en fonction des nouvelles réalités du monde industriel par une rationalisation des coûts de formation, par l'élaboration de nouvelles approches pédagogiques axées sur l'acquisition de compétences utiles et transférables dans des situations-problèmes. Dans le monde industriel, la compétence renvoie à un cas relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances que des personnes ont acquises par la formation. Le savoir agir comme concept majeur de l'APC revendique un socle de connaissances réactualisantes et adaptatives par ce que transférables et réactualisables selon les impératifs du contexte.

2.2 L'Approche par compétences : une contextualisation des connaissances

Chaque époque historique privilégie un type de savoirs et de savoir faire en rapport avec ses besoins, ses priorités et ses

préoccupations du moment. C'est donc en termes de contextualisation des apprentissages que se pose l'approche par compétences comme cadre organisateur de la réforme curriculaire actuelle en phase avec le nouveau paradigme du développement fondé sur la prééminence du capital humain. Il repose sur le principe de la contextualisation des apprentissages et leur adaptabilité aux exigences de la flexibilité du monde du travail. De Ketele adhère à cet argument qui établit une corrélation entre les besoins du monde du travail dans nos sociétés post-industrielles et le paradigme de l'approche par compétences. Pour autant, la ligne de raisonnement qu'il décline permet de nuancer la conclusion péremptoire d'une école exclusivement domptée par le monde du travail. Dans son raisonnement, De Ketele inscrit la réforme curriculaire dans le registre d'une évolution sociohistorique qui milite pour une autre façon de concevoir le statut de la connaissance (De Ketele, 2008). En procédant à ce qu'il désigne comme une analyse sociohistorique et épistémologique du statut de la connaissance, De Ketele démontre que l'approche par compétences est le fruit de l'évolution historique des modes dominants de la connaissance à travers les différentes strates historiques. Il identifie, dans son analyse sur la fondation des modes de connaissances à travers les siècles, plusieurs strates¹ historiques où règne chacune un mode de savoir dominant. Il y a la civilisation industrielle qui a relayé la civilisation agraire sans la détruire totalement. Elle s'est superposée à elle et continue à coexister avec elle dans tous les pays, y compris ceux très développés. A ces civilisations succède la civilisation postindustrielle née de la civilisation industrielle. Elle représente aujourd'hui la civilisation dominante à cette époque de la globalisation ; elle se superpose aux civilisations antérieures qui n'ont pas encore totalement disparu dans l'agir, l'être et le penser des hommes. A l'analyse de ces strates, supposée être la périodisation des grandes étapes de l'évolution historique des sociétés

¹ De Ketele choisit la notion de strate qu'il préfère à celle de période pour mettre en évidence la non- linéarité dans l'évolution des modes de connaissance. Selon lui, « *Le terme de strate est préférable à celle de période, car ce dernier induit l'idée de linéarité alors que le premier induit l'idée de superposition* » (Idem :62).

humaines, De Ketele fait correspondre quatre moments dans l'évolution du statut de la connaissance.

Il y a d'abord ce que De Ketele appelle « *la tradition des fondements* » : elle symbolise, dans l'analyse de De Ketele, la première forme de connaissance dominante de l'histoire de l'humanité. Elle représente le mode de connaissance qui a régné durant l'antiquité. Dans cette strate, la connaissance est synonyme de contact et de maîtrise des grands auteurs. C'est ce qui explique la prééminence du savoir philosophique durant cette phase du fait que la philosophie s'est positionnée comme le mode de savoir englobant toutes les autres formes de connaissances, depuis les mathématiques jusqu'à la connaissance de la nature, de l'homme et de la société. C'est la période faste de ce qu'on a appelé les « Humanités » où le grec et le latin, la philosophie ont régné. Bref les Lettres brillent de leur splendeur dans les espaces académiques. Durant toute cette période, la construction du curriculum est basée sur les textes des grands maîtres, leur sélection dans les savoirs à enseigner et leur prééminence dans la maîtrise des connaissances. « *Dans la tradition des fondements, apprendre c'est pouvoir traduire les textes fondateurs et l'enseignant est celui qui, non seulement est capable de les traduire, mais aussi de les commenter. Elaborer un curriculum, c'est donc avant tout identifier les textes fondateurs et les situer dans un parcours de formation* » (De Ketele ; Idem : 63). Toutefois, comme le souligne De Ketele, la tradition des fondements n'a pas complètement disparu. A l'image de la civilisation agraire, elle se superpose et coexiste avec les autres statuts de connaissance.

La seconde strate est désignée par « *le modernisme classique encyclopédique* ». Elle s'enracine dans les grandes découvertes de la Renaissance, puis dans les travaux de Pascal et ceux des premiers grands chimistes comme Lavoisier. Mais, selon De Ketele, c'est l'encyclopédie de Diderot et d'Alembert, deux auteurs dont leur mérite est d'avoir su faire avec brio l'inventaire des sciences et des techniques de l'époque, qui a joué un rôle déclencheur du modernisme classique encyclopédique. Cette phase est synonyme de coupure épistémologique où « *connaître*

deviendra restituer fidèlement les savoirs reconnus et validés par la communauté scientifique de l'époque » (Idem : 64-65). Dans cette phase, c'est la restitution des connaissances qui domine dans la conception des programmes. Enseigner, c'est transmettre les connaissances en fonction du niveau de l'apprenant. C'est l'époque des « *Humanités modernes* » où les mathématiques et les sciences vont constituer le socle de disciplines dominantes.

Ensuite, il y a eu le « *modernisme scientifique expérimental* » qui domine la troisième strate dans l'évolution du statut de connaissance. Son éclosion est en partie rendue possible par le traité expérimental de Claude Bernard qui a jeté les bases du paradigme expérimental. La notion d'expérimentation entre dans le dispositif de construction du savoir comme une exigence majeure. Il s'agit de mesurer, comme l'enseignait Galilée, tout ce qui est mesurable et de rendre mesurable ce qui l'est pas encore. Dans le domaine des sciences humaines, ce principe expérimental a connu son expression la plus forte dans le béhaviorisme. « *Connaître devient faire la preuve de sa maîtrise de savoirs et de savoir-faire énoncés en termes observables, évaluables et mesurables* » (De Ketele ; Idem : 64). Dans les sciences de l'éducation, c'est Bloom qui va traduire ce mouvement dans le champ des apprentissages par l'application du principe de la pédagogie de la maîtrise. Il s'agit de procéder par « *une suite logique des apprentissages et qu'il ne faut jamais passer à une séquence nouvelle si l'élève ne maîtrise pas l'objectif de la séquence précédente* » (Ibidem). Dans cette strate du modernisme scientifique expérimental, l'élaboration d'un curriculum obéit à deux impératifs : d'une part, dresser la liste des savoirs à enseigner et d'autre part, établir l'arbre des objectifs, depuis les objectifs les plus généraux jusqu'aux objectifs opérationnels. Ce paradigme de la pédagogie de la maîtrise est encore une pratique usitée chez la plupart d'enseignants.

La quatrième strate est le « *post-modernisme professionnalisant* » résultant des critiques formulées à l'égard du modernisme scientifique expérimental. Le paradigme du modernisme scientifique expérimental a été l'objet de critiques diverses par les théoriciens de l'éducation

appartenant à des horizons disciplinaires différents. « *Les pédagogues reprochaient à ce paradigme le saucissonnage et la juxtaposition des objectifs et des séquences d'apprentissage ; les socioconstructivistes, la non prise en considération de l'action de l'apprenant et de l'influence de ses pairs ; les psychologues cognitivistes, la négligence des processus cognitifs ; les didacticiens, le feu d'accent mis sur la structuration du savoir lui-même et du rôle des conceptions de départ...* » (De Ketele, Idem : 65). Ces critiques ont certes joué un rôle important dans la naissance « *du paradigme post-modernisme professionnalisant* », mais ce sont deux facteurs qui ont le plus déterminé l'émergence de ce nouveau statut de la connaissance : la naissance de l'économie de la connaissance fondée sur le capital humain et la mondialisation caractérisée par la compétitivité et la flexibilité. De la mise en évidence de ces deux facteurs, se construit le discours critique sur l'école et, par conséquent, se justifient les exigences de la réformer pour en faire le secteur clé dans la nouvelle configuration de l'économie mondiale. « *Le monde de l'entreprise et de la finance a reproché à l'école de former des diplômés, la tête bourrée de connaissances et de savoir-faire élémentaires certes importants, mais non employables, car incapables de les utiliser à bon escient dans le monde du travail* » (De Ketele, Idem : 65).

C'est un véritable bouleversement du statut de la connaissance qui a dérivé de cette critique sur l'école et de son produit : la connaissance est plus réductible à une maîtrise des savoirs et des savoir-faire observables et évaluables, mais connaître c'est être compétent, c'est-à-dire être capable de transférer, de mobiliser, de façon pragmatique, les savoirs acquis dans « *des familles de situation problèmes ou des familles de tâches complexes* ». Avec ce renouveau des savoirs, l'apprentissage passe de « *la pédagogie des objectifs* » à la « *pédagogie situationnelle* » (Jonnaert)² ou « *pédagogie de l'intégration* » (De Ketele). La conception du curriculum dans cette nouvelle approche va reposer sur ce que Figari appelle « *la référentialisation* » (1944). Il s'agit de

² Cette « *pédagogie situationnelle* » est appelée par « *pédagogie de l'intégration* » par De Ketele et « *pédagogie de la décomposition en savoirs et savoir-faire observables* » par Roegies, De Ketele et Gerard.

concevoir le référentiel de compétences sur la base d'un référentiel de tâches ou de situations (qui renvoie au métier dans de la formation professionnelle ou référentiel du citoyen dans le cadre de l'éducation de base). Ce paradigme prend de l'ampleur, il irrigue les réformes éducatives en cours et s'impose comme le paradigme des sociétés postindustrielles.

L'analyse socio-historique et épistémologique des fondements de la connaissance faite par de Ketele nous édifié sur deux choses. D'abord, sur la corrélation qu'il y a entre les différents statuts de la connaissance et les pratiques d'enseignement et de formation. « *Au modernisme classique encyclopédique correspond essentiellement une approche par transmission (APT) ; au modernisme scientifique expérimental, une approche par application ; au post-modernisme professionnalisant, une approche par situations problèmes (APS) »* (De Ketele, 2008 : 66). Ensuite, elle nous permet de comprendre que les changements paradigmatiques au niveau pédagogiques et didactique sont consécutifs à des ruptures sociétales profondes. Il y a, en effet, des déterminants sociologiques permettant de comprendre la fondation et la refondation des connaissances ainsi que leurs modes de transmissions à travers les siècles.

3. Le paradigme de l'approche par compétences en question

La critique du paradigme de l'APC, dans sa version la plus radicale, est axée sur la capture de l'école par le monde de l'entreprise. Cette critique se résume à l'argument selon lequel l'approche par compétences « *permet la jonction entre les champs économique et scolaire, ainsi que la domination symbolique et politique du premier sur le second* » (Laval, 2010). Ce qui se traduit par une évaluation externaliste du produit de l'école en fonction de son utilité dans le marché de l'emploi. Les réformes initiées dans le cadre de l'APC sont consécutives au nouveau paradigme du développement, l'économie de la connaissance où les facteurs de production immatériels sont prépondérants. C'est une critique qui tire sa substance de la conception classique où l'école est sensée d'être un instrument de socialisation et d'intégration sociale et

non une annexe institutionnelle du monde du travail. Dans cette conception classique héritée de l'approche sociologique de Durkheim, la fonction essentielle de l'école est la socialisation intégrative. D'autres critiques mettent l'accent sur ce que l'on peut désigner, sous une formule ramassée, comme les points aveugles de l'approche par compétences. Dans ces deux registres, nous ne retenons que les critiques sur l'approche par compétences qui nous paraissent être édifiantes pour fonder notre propos relatif à l'adaptabilité et à l'applicabilité de la réforme dans le contexte des systèmes éducatifs africains.

3.1. L'approche par compétences au service d'objectifs économiques

Ce sont les postures philosophique, idéologique et économique qui infléchissent les actions éducatives, voire l'activité éducative dans son ensemble. L'APC ne déroge à la règle. En mettant les compétences au centre des réformes curriculaires, L'APC ne saurait être réductible à une simple méthode pédagogique. Elle charrie, en quelque sorte, une autre vision des objectifs éducatifs et, au-delà, elle est la réponse à des ruptures sociétales dans une période dominée par la globalisation du néolibéralisme et l'économie de la connaissance. Le système éducatif est désormais conçu comme une annexe institutionnelle du marché de l'emploi, dont les agents ont pour mission d'« accompagner individuellement » les élèves dans leur « orientation active », d'exercer vis-à-vis d'eux un coaching et un monitoring qui les amèneront à « optimiser leur potentiel » en vue de leur intégration, la seule chose dès lors qui vaille, dans le monde de l'entreprise. Il s'agira essentiellement pour l'institution scolaire d'apprendre aux apprenants la compétence suprême, la méta compétence : celle de « se vendre » aux employeurs. (Laval 2002).

Loin d'être due à un effet de mode, la prolifération de l'usage du terme de « compétence » date de plus d'une quinzaine d'année et coïncide pour une bonne part avec des transformations structurelles du monde professionnel. Dans ce sens, il s'agirait alors d'un phénomène qui serait un

processus de transformation des méthodes et modèles en gestion des ressources humaines et, plus encore, d'une modification substantielle de l'approche de l'homme au travail, dans une perspective évidemment adaptative. Marcel Crahay (2006), celui qui avait été l'une des chevilles ouvrières des réformes en Belgique francophone à la fin des années 90, qualifie désormais l'APC de « *mauvaise réponse à un vrai problème* ». Le vrai problème étant la crise de la surproduction capitaliste et l'innovation technologique où l'accumulation de capitaux et de moyens de production entre en contradiction avec les difficultés de trouver des débouchés solvables. Devant cette instabilité de l'environnement de l'entreprise et face à un processus d'innovation, s'impose la polyvalence du travailleur qui se trouve ainsi dans une situation d'apprentissage permanent. L'entreprise n'a plus besoin d'un travailleur qui sait beaucoup mais un travailleur compétent, c'est-à-dire rompu au caractère adaptable et flexible du monde du travail. Il faut que le travailleur soit doté d'une grande flexibilité en se dotant de compétences permettant de s'adapter à des situations nouvelles

L'APC est donc née de la rencontre d'une double attente du monde de l'entreprise, c'est-à-dire disposer d'une part, une main-d'œuvre formée et d'autre part, rationaliser ses coûts de formation et de conception pédagogique axée sur le résultat individuel plutôt que sur le savoir. En fait, comme l'écrit Laval, « *le nouveau paradigme éducatif participe d'une conception de la formation de la main-d'œuvre qui répond à trois exigences : la remise dans le circuit de l'emploi des travailleurs inadaptés, la flexibilité de l'emploi, la mobilité (...) des travailleurs* » (2010). En partant du fait que « *les adultes produits par l'école n'étaient pas aptes à entrer dans la vie professionnelle* » (Deketele, 2000), les théoriciens de l'APC ont suggéré un rapprochement plus poussé entre l'école et le monde industriel. Un tel aveu justifie la manipulation dont l'école a été victime au service d'une idéologie de rendement et d'efficacité où l'éducation se réduit à la formation du capital. Les partisans de l'APC appréhendent la formation à l'école comme une réponse directe aux besoins spécifiques du marché de l'emploi. Ce qui est un oubli et une remise en

question du rôle intégrateur de l'école, c'est-à-dire sa vocation de socialisation de formation d'une élite et de valorisation des symboles qui constituent les piliers et le serment d'une culture. C'est par la métaphore du « *triangle de la connaissance* » que Laval dévoile les enjeux de cette réforme aux commandes du projet de l'économie néolibérale. Selon Laval, le paradigme de l'APC est projeté « *sous la forme d'un triangle, dont les sommets sont la recherche, l'enseignement et l'innovation* » (Laval, 2010). Dans l'ordre des priorités, l'innovation est le pôle déterminant puisqu'elle est à la base de la compétitivité, parce qu'elle renseigne sur le fait que la connaissance recherchée dans l'éducation n'a de valeur et de consistance que par sa fonction et sa finalité. « *Elle vaut par sa fonction et sa finalité, en tant que facteur décisif dans la compétition économique mondiale. Elle est une donnée à exploiter, dès le départ informée par les usages économiques que l'économie peut en faire* » (Laval, 2010).

La capture de l'école par le marché a eu comme ultime conséquence l'employabilité qui renvoie à la capacité du salarié à se vendre en tant que force de travail. Pour cela, elle est l'expression d'une conformité aux exigences du marché qui est le seul lieu d'évaluation de la compétence. Une personne n'est employable dans ce sens que si elle détient donc les compétences négociables sur le marché.

3.2. Le reproche utilitariste ou la négation du savoir

Faut-il comprendre l'approche par compétences dans une perspective essentiellement utilitariste ? La compétence est définie comme un *savoir-agir* qui « *mobilise plusieurs ressources et se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité* ». La notion de savoir-agir, telle que formulée dans l'APC, dévoile une certaine conception de l'éducation qui réduit l'école à un « *instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit* » (Hirrt, 2009 : 6). La prépondérance de la métaphore industrielle dans la configuration conceptuelle traduit l'ingérence du monde industriel dans le champ éducatif. Comme le note Hirrt, les entreprises, qui sont confrontées à un rythme d'innovation croissant, ont imposé leurs services de formation à faire des

« analyses précises des tâches et à identifier par là les compétences requises chez les travailleurs » (Ibidem). Au lieu d'assurer la formation et le recyclage des travailleurs à partir de leurs services de formations, les entreprises préfèrent agir sur l'école pour qu'elle transforme ses programmes en termes de compétences au service du monde du travail. Cette perspective est essentiellement utilitariste, elle occulte la multidimensionnalité et la polysémie des finalités inhérentes à l'apprentissage. Or, la fonction éducative répond à une pluralité de perspectives et non exclusivement réductible aux besoins de l'industrie et du marché du travail. « *L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique, à l'homo faber* ». Ce qui est donc en cause, ce n'est pas le fait que les besoins des entreprises soient pris en compte dans la formation. Ce qui n'est pas acceptable, c'est que ces besoins déterminent exclusivement les projets essentiels de l'éducation et de la formation, qu'ils en structurent les grandes articulations et qu'ils déterminent les types de connaissances à enseigner. C'est comme si l'école devrait aujourd'hui réduire sa vocation à l'enseignement des compétences au service exclusif du marché de l'emploi.

C'est pour cette raison que le reproche le plus mis en évidence dans la critique du paradigme de l'APC s'attaque à l'option réductrice d'une construction du curriculum qui relègue au second plan la multidimensionnalité du savoir, qui mutile le savoir et le savoir faire en leur soustrayant leurs fondements pluralistes. Dans cette optique critique, l'APC est une négation du savoir au profit d'un savoir-agir destiné à être utilisé dans la réalisation d'une tâche. En ne mettant l'accent qu'au niveau des savoirs pouvant être mobilisés dans des « *situations de la vie* », l'APC est réductrice car elle évacue les savoirs qui relèvent de l'académisme. Un certain enfermement dans l'approche par compétences est en ce sens réducteur, car tout y apparaît justifié de manière fonctionnelle et pragmatique. Ainsi, associer le concept de compétence à une soumission exclusive aux exigences du marché du travail, c'est oublier les autres dimensions de l'existence humaines (culture, l'être de l'homme dans sa subjectivité, dans sa

construction comme être social, dans son humanité comme être imbu de valeurs et de culture). Ce reproche explique, dans le cadre pédagogique, le conflit entre partisans des compétences transversales et défenseurs des compétences disciplinaires.

3.3. Un conflit de compétences dans le cadre pédagogique

Le conflit entre compétences transversales mises en exergue par l'APC et compétences disciplinaires est l'objet de vives polémiques dans l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire où les enseignants marquent leurs territoires disciplinaires et en font des chasses gardées. Modelés selon une logique disciplinaire, qu'il leur est demandé de dépasser au profit des compétences transversales, les enseignants secondaires et universitaires sont très réticents à l'exigence d'une approche des savoirs qui met l'accent sur une épistémologie pragmatique, sur un cadre pédagogique unissant la cognition et l'action. Ils dénoncent le caractère réductible de l'épistémologie pragmatique consistant à réduire la connaissance à sa seule dimension pragmatique, à « *un agir instrumental* » en fonction des nouvelles technologies. Or, la fonction de toute éducation est de doter l'homme, au-delà du savoir-agir, des outils conceptuels qui lui permettent de connaître son environnement, de pouvoir communiquer et commercer avec ses semblables. La mission de l'école doit se déployer par rapport à ces trois axes : agir instrumental, pratique d'intelligibilité et agir communicationnel. Alors que la notion de compétences, dans les réformes en cours, est confinée pour l'essentiel, à la seule dimension de l'agir instrumental, du moins celle-ci est de fait la dimension hégémonique de la réforme. Le fait de confiner l'APC à une pédagogie pragmatique rend problématique le rapport du concept de compétences à certaines disciplines. Dès lors qu'il y a des disciplines qui n'ont pas la vocation de rendre pragmatiques les connaissances qu'elles déclinent.

4. Le paradigme de l'APC et les spécificités des institutions scolaires africaines

L'analyse de ce qui constitue les lignes de force de ce paradigme de l'approche par compétences permet de se l'approprier dans le contexte africain, en tenant compte des évolutions théoriques à l'œuvre dans des travaux comme ceux de Jonnaert, De Ketele, de Perrenoud, D'Hainaut, Delorme. Ces auteurs sont entrain de fournir une approche de la réforme curriculaire, indiquant une orientation sur les fondements théoriques, épistémologiques et pragmatiques dont leur prise en charge, de manière intelligente, permet de rendre effectif ce que Delorme appelle un usage de la réforme curriculaire par « *une différenciation significative en fonction de la diversité des enjeux, des choix socioculturels et économiques* » (Delorme, 2008 :119). Le caractère global et systémique de la réforme curriculaire justifie pourquoi la construction du curriculum ne peut se réduire, contrairement à l'option francophone, à des programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Dans cette optique systémique, Jonnaert en arrive à formuler la thèse selon laquelle « *tout curriculum plonge dans les racines historiques de l'environnement social et culturel du système éducatif afin de projeter les élèves dans l'avenir. Au-delà de ces dimensions historiques, sociales et culturelles, un curriculum s'inscrit nécessairement dans des projets sociétaux auxquels il doit s'adapter* » (Jonnaert, Idem : 38). Ce point de chute de l'analyse de Jonnaert constitue un objet de réflexion essentiel dans le cadre de notre propos. Il constitue, à notre avis, une évolution intéressante dans l'approche définitionnelle du curriculum où l'on intègre la variable contextuelle qui suppose une application située et contextualisée de la réforme curriculaire. Il nous situe dans une perspective d'approche qui permet de relativiser la posture critique. Celle-ci inscrit la réforme curriculaire de l'approche par compétences dans la perspective d'une occidentalisation des projets éducatifs, supposant la mise en exécution d'un nouvel ordre mondial de l'éducation où les spécificités et les différences seraient détruites au profit des valeurs de la globalisation. Il ne s'agit pas d'évacuer dans notre propos la critique relative au projet d'arrimer les réformes éducatives à la logique du marché du travail, mais de ne pas en faire la seule perspective qui se dessine même si sa prééminence ne fait l'objet d'aucun doute. Il convient de retenir la possibilité d'une appropriation de

cette réforme en fonction des spécificités socio-historiques et des orientations politiques et sociales des pays et leurs niveaux de développement économique et social.

La nuance, ainsi introduite, ne détruit pas les présomptions que nous avons de cette réforme curriculaire conçue sur la base d'une demande du monde du travail. La réforme dépasse la simple redéfinition des programmes d'études, elle va au-delà et porte sur les finalités de l'éducation et la nouvelle mission assignée à l'école dans le contexte de la globalisation des économies et de la mondialisation des valeurs du néolibéralisme. Seulement, le point de chute de l'analyse de Jonnaert nous situe dans l'optique d'une posture critique qui aménage une possibilité de rectifier et d'améliorer la réforme curriculaire en la libérant des dérives totalitaires et ethnocentristes du néolibéralisme globalisant. Il se pose donc la question de savoir quelles orientations faudrait-il donner à l'approche par compétence dans les contextes de nos institutions scolaires?

Il s'agit de présumer que le débat sur l'école a toujours été sous tendu par la problématique du développement au sens large et plénier que renferme le développement intégral. Pour cette raison, les réformes qui s'imposent aujourd'hui à l'école, et plus précisément aux systèmes éducatifs en Afrique, ne peuvent être envisagées en dehors des exigences de la problématique relative à la question du développement en Afrique et les réformes politiques qui lui sont nécessaires dans le contexte spécifique de la globalisation. Notre réflexion s'inscrit dans l'analyse de la sociologie des curricula dont le lieu de questionnement et de réflexion se trouve être l'étude des déterminants épistémiques, sociologiques, idéologiques, politiques, économiques des savoirs et des compétences et leurs mécanismes de construction, de sélection, de légitimation, d'hierarchisation, de distribution de transmission et d'évaluation dans l'élaboration des programmes scolaires. Mais, au-delà de ces préoccupations épistémiques, nous intégrons dans notre analyse la finalité et l'utilité des savoirs dans l'amélioration des conditions humaines dans la perspective de l'équité, de la justice sociale et de la solidarité humaine pour un monde plus humain.

Conclusion

Les différents points d'analyse, relatifs à la critique de l'approche par compétence, ont en commun de postuler un regard critique qui renseigne sur le fait que la réforme curriculaire basée sur l'approche par compétences révèle une autre façon de penser l'école et le savoir qu'elle produit, une autre façon de vivre le savoir dans une société où la loi et la logique du marché l'emportent sur toute autre considération, sur toute autre logique que celle dominée par la rationalité du marché et la capitalisation du savoir au profit du monde du travail. Même si, les autres dimensions de l'éducation et la formation, concernant la construction de l'être dans son intégralité en rapport avec les valeurs de sa société et les dynamiques dans lesquelles il s'immerge, celles-ci ne sont pas prises en considération ou plutôt elles occupent une place périphérique et marginale dans le dispositif de la réforme. L'orientation utilitariste sous-tend le courant de la réforme curriculaire à l'échelle mondiale. Par conséquent, les réformes éducatives envisagées s'inscrivent dans ce vaste programme de formatage, de manière à permettre aux générations scolarisées d'être en phase avec les exigences de l'entreprise et du monde du travail. Il faut sortir de la logique du mimétisme en s'orientant vers une application du paradigme de l'APC dans les institutions scolaires africaines en tenant compte de leurs spécificités propres. Situait le débat dans le contexte africain, l'APC ne peut avoir de sens qu'en s'inscrivant dans la perspective de refondation de l'école pour qu'elle soit en phase des mutations dans lesquelles nos sociétés sont engagées pour s'affirmer et inscrire leur devenir dans le temps de la mondialisation. Ce n'est qu'en ce moment que les réformes curriculaire auraient permis à l'école de jouer pleinement son rôle en contribuant à l'émergence de stratégies de rupture pour engager le continent noir dans la voie du progrès et de l'affirmation de soi.

Bibliographie

Boutin, G. & Julien, L., 2000. L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants. Editions Nouvelles., Montréal.

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

De Ketele J-M., 2008, « L'approche par compétences : au-delà du débat d'idées, un besoin et une nécessité d'agir », dans *Logique et compétences et développement curriculaire Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*, Paris, L'Harmattan, pp.62-77

D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor.

Jonnaert, P., 2002. Compétences et socioconstructivisme, De Boeck Université

Jonnaert Ph., 2002, *Compétences et socioconstructivisme*, Paris/ Bruxelles, De Boeck-Université.

Jonnaert, Ph., *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de l'agir compétent*,
http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/PhJ_Comp%E9tence%20organisateur%20des%20progr.pdf (consulté le 16 avril 2008).

Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisitée*.
<http://www.ore.uqam.ca/Documentation/Jonnaert/TextePJREF07final.pdf> (consulté le 22 avril 2008).

Laval, C. & WEBER, L. (coord.) 2002 *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne, Paris, Nouveaux Regards/Syllepse.

Laval C, 2002 , *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne, Paris, Nouveaux Regards/Syllepse.

Laval C, La construction institutionnelle d'un « espace européen de l'éducation, www.skolo.org/spip.php, consulté le 20/09/2010

Le Boterf, Guy (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, pp. 16-18.

Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Communication présentée dans le cadre d'une rencontre nationale de la Direction de la formation générale des jeunes, Québec, 2 mai.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.

Nyamba, A., 2005, « Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ? Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale » in *Education et Sociétés*, n° 16, pp. 53-69.

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.

.Rey, B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.

Tardif, J. 1999. « On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action », *Entrevue, Vie pédagogique*, n° 11, avril-mai,