



Approche critique du concept de compétence en formation : cas de l'approche par compétences dans la formation professionnelle initiale au Sénégal

Abdoulaye Gaye

► To cite this version:

Abdoulaye Gaye. Approche critique du concept de compétence en formation : cas de l'approche par compétences dans la formation professionnelle initiale au Sénégal. Education. 2013. dumas-00848040

HAL Id: dumas-00848040

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00848040>

Submitted on 25 Aug 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Département des Sciences de l'Education et Formation d'Adultes
Année universitaire 2012/2013

Mémoire de master 2 en Sciences de l'Education et Formation d'Adultes.
Parcours EREFA (Etude, Recherche, Expertise en Formation d'Adultes).

**Approche critique du concept de compétence en
formation : *Cas de l'approche par compétences dans la
formation professionnelle initiale, au Sénégal.***

Etudiant :

Abdoulaye GAYE

Sous la direction de :

Madame Véronique LECLERCQ, Professeur en Sciences de l'Education – Lille 1- CUEEP.

Membre du jury :

Madame Anne Catherine OUDART, Maitre de conférences en Sciences de l'éducation.

Juillet 2013

Remerciements.

A ma défunte mère. Je dis merci. Merci d'avoir été celle sans les sacrifices de qui je ne serais rien. Reposes en paix.

Je remercie ma famille de son soutien particulièrement mon père et conseiller.

Merci à cheikh Ibrahima NIASS BAAYE.

Mes sincères remerciements vont à ma directrice de mémoire Madame Véronique LECLERCQ, pour son accompagnement et ses conseils éclairés.

Merci à Madame Anne Catherine OUDART d'avoir accepté de participer au jury.

Enfin, à vous mes collègues Cristina LEPRETRE, Didier BASSEZ et Marie-Caroline CYBALSKI, Kaue FABIANO DA SILVA QUEIROZ, je témoigne toute ma reconnaissance pour vos encouragements.

Résumé :

Après le monde de l'entreprise, le concept de compétence a envahi celui de l'école. Ce concept aux acceptions diverses est considéré comme la parade à une école en perte de sens. En effet, la logique compétence en éducation renouvelle l'éternelle question du sens qu'il faut donner aux apprentissages, de la place des apprenants et du rôle des enseignants. A ce titre, elle pose les vraies questions sur le rôle de l'école dans un monde moderne. Toutefois, le concept de compétence reste lourd de ces multiples acceptions dues aux différentes influences des courants disciplinaires qui revendiquent sa paternité. L'approche par compétences en éducation présente les faiblesses théoriques du concept de compétence. Très en vogue dans le milieu scolaire, cette approche a envahi le paysage éducatif sénégalais au gré de réforme. Ce présent mémoire se propose de faire une analyse non exhaustive du concept de compétence et des conceptualisations dont il fait l'objet notamment dans le contexte sénégalais de la réforme de l'enseignement technique et professionnelle.

Dans la première partie, nous exposons l'objet de ce présent travail de recherche. La deuxième partie retrace l'évolution du concept de compétence et ces influences disciplinaire. Dans la troisième, nous étudions le concept de compétence dans les sciences de l'éducation. Et, dans la dernière partie nous étudions le concept de compétence dans la réforme curriculaire au Sénégal.

Mots clés: Education, Formation, Compétence, approche par compétences, réforme curriculaire.

Abstract:

After invading the business world, the concept of competence has also invaded the school world. This concept bearing different acceptations is considered as the parade to a school losing its meaning. In fact, the educational competency logic renews the eternal question about the importance to be given to learning, learners and educators. Therefore, it raises the critical questions concerning the role of schooling in the modern world. On the other hand, the competency concept remains bulky from the multiple acceptations due to the various disciplinary influences claiming paternity. The educational competency-based approach presents the latter's theoretical weaknesses. Being very trendy in the school world, this approach has invaded the educational landscape in Senegal, calling for a curriculum reform.

This dissertation proposes a non-exhaustive analysis of the competency concept and elaborations concerned with the Senegalese professional and technical schooling reform. The first part of this dissertation reveals the theme. The second fraction retraces back the evolution of competency concept and its disciplinary influences. In the third part, we study the competency concept in the educational sciences. At last, we study the competency concept in the curricular reform in Senegal.

Keywords: Education, Training, Competence, competency-based approach, curriculum reform.

Table des matières.

INTRODUCTION.....	6
CHAPITRE 1 : DELIMITATION DU SUJET.....	9
1.1. CONTEXTE.	10
1.2. PROBLEMATIQUE.....	11
1.3. METHODOLOGIE	15
1.4. CADRES THEORIQUES ET LIMITES DE L'ANALYSE.	16
CHAPITRE 2 : EVOLUTION HISTORICO-CULTURELLE DE LA NOTION DE COMPETENCE.....	18
2.1. LIMITES DU TAYLORISME ET NECESSITE DE RENOUVEAU MANAGERIAL	19
2.2. VERS LA NOTION DE COMPETENCE :	22
2.2.1. SOCIOGENESE DU CONCEPT:.....	22
2.2.1. LES COURANTS IDEOLOGIQUES :.....	23
2.2.2. LES COURANTS PRAGMATIQUES :	23
2.2.2. GENESE SEMANTIQUE.	26
2.2.2.1. Mais alors, c'est quoi la compétence ?.....	29
2.2.2.2. Définir la compétence. Un exercice difficile.	30
2.2.3. DES MANIERES DE VOIR, DE CONCEVOIR LA COMPETENCE.....	33
2.2.3.1. La compétence : une approche ergonomique du concept.	33
2.2.3.2. Approche de la psychologie du travail.	36
CHAPITRE 3 : LA NOTION DE COMPETENCE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION. 39	
3.1. FORMER A LA COMPETENCE.	42
3.2. COMPETENCE ET APPRENTISSAGE : DES CONCEPTIONS, DES CONCEPTUALISATIONS.	44
3.2.1. UNE CONCEPTUALISATION RENOUVELEE PAR LA PSYCHOLOGIE DU DEVELOPPEMENT COGNITIF.	45
3.2.2. DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS A LA PEDAGOGIE DES COMPETENCES.	46
3.3. COMPETENCE ET FORMATION PROFESSIONNELLE.	52
3.4. COMPETENCES, INGENIERIE PEDAGOGIQUE ET FORMATION INITIALE.	53
3.5. APPROCHE CRITIQUE DE LA LOGIQUE COMPETENCE EN EDUCATION ET FORMATION.....	56
3.5.1. LES COMPETENCES UNE QUESTION IDEOLOGIQUE.....	56

3.5.2. CONFUSION CONCEPTUELLE.....	57
3.5.3. CRITIQUE METHODOLOGIQUE.....	60

CHAPITRE 4 : LE CONCEPT DE COMPETENCE DANS LA REFORME CURRICULAIRE AU SENEGAL..... 63

4.1. ANCRAGE DE LA REFORME CURRICULAIRE DE L'APC AU SENEGAL	64
4.2. ANALYSE CRITIQUE DU CONCEPT DANS LA REFORME CURRICULAIRE	72
4.3. UNE DEFINITION TRONQUEE.....	72
4.4. L'APPROCHE PAR COMPETENCES AU SENEGAL.....	74
4.4.1. « QUAND L'ECOLE SE SUBSTITUE A L'ENTREPRISE ».....	75
4.4.2. UN PARADIGME A EXPLICITER.	79
4.4.3. DES PRATIQUES A ADOPTER.....	80
4.5. LES CONCEPTS DE COMPETENCES DANS LES REFERENTIELS SENEGALAIS.	81
4.6. DES APPARITIONS.	82
4.6.1. COMPETENCES PARTICULIERES.....	82
4.6.2. COMPETENCES GENERALES.	83
4.6.3. LA PRISE EN COMPTE DES SITUATIONS.	85
4.7. UN OUBLI : LES COMPETENCES TRANSVERSALES :.....	86

CONCLUSIONS ET OUVERTURES..... 89

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 93

TABLE DES ANNEXES.103

Introduction.

« [...] *Donner l'être et la forme*»: c'est ainsi que Fabre (1994, p22) définit le verbe former. Pour nous former, c'est aussi modeler, imprimer progressivement une transformation des représentations, des systèmes de valeurs chez l'individu en vue de le préparer à jouer des rôles sociaux. Mais former ne se limite pas toujours à transmettre des savoirs et des savoir-faire. Cela peut aussi vouloir dire préparer l'être à se muer et s'adapter en cas de besoin aux réalités immédiates de son environnement. Avec ce rôle qui lui est assigné, l'école dans sa quête d'efficacité a connu beaucoup de rebondissements. De nombreux courants pédagogiques se sont succédés ou ont cohabité dans le champ scolaire avec chacun l'ambition de réussir à l'endroit où les autres ont échoué. L'approche par compétences, qualifiée de dernière déferlante sur la mer tumultueuse de l'école, apparaît depuis une décennie comme la réponse à toutes les questions d'une école en rupture d'avec les réalités sociétales de son époque (Crahay, 2006).

En effet cette approche « *consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier et à les formuler en objectifs dans le cadre d'un programme d'études* »¹ ; une entreprise souvent difficile et qui dans de nombreux cas se solde par des échecs (Figari, Achouche & Barthélémy, 2001). Si on se réfère à la conception Chomskyenne², la compétence serait un mécanisme exclusivement interne en la personne et donc subjectif. Alors se pose la question de l'éducabilité de la compétence (Perrenoud,

¹ Québec, ministère de l'éducation, l'ingénierie de la formation professionnelle et technique, cahier 1 orientations, politiques et structures gouvernementales, 2002, p. 7.

² « Chomsky a utilisé la notion de compétence dans un sens que connaissent les linguistes et les didacticiens de la langue et auquel certains restent fidèles. Dès lors, le sens que prend cette notion dans le champ du travail et de la formation leur paraît une déviation, une source de confusion, voire une aberration théorique. Le premier problème naît du fait qu'on utilise le même mot pour désigner des réalités différentes, quand bien même elles présentent une part de signification commune. Aucune acception n'est a priori plus légitime ou plus absurde que l'autre, d'un point de vue sémantique » (Perrenoud, 2000).
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html

2000). Des auteurs comme Figari & al (op.cit.) ont repris cette idée. Pour eux le fait que d'innombrables tentatives de rédaction de référentiels de compétences se soient soldées par des échecs, relève surtout de l'aspect insaisissable de certaines compétences mais n'exclut pas la part d'éducabilité dans la compétence.

Tout ceci participe à poser le débat sur la question majeure de la définition de ce concept. Si la logique compétence paraît claire dans le milieu de la gestion des ressources humaines, dans celui des sciences de l'éducation, la notion de compétence fait débat. Ses acceptions sont diverses et son statut scientifique remis en cause (Pinte, 2004 ; Crahay, 2006 ; Hirtt 2009). Selon Le Boterf (2008) «*L'encombrement sémantique a miné le terrain à l'avancée de la rigueur conceptuelle* » (p13).

Le voile de ce flou conceptuel n'a pas manqué de couvrir la conception de l'éducation qui a découlé de la logique compétence. L'approche par compétences en éducation fait l'objet d'un vif débat dans le milieu des sciences de l'éducation. Après avoir été acquis à sa cause, beaucoup de chercheurs se soulèvent pour en fustiger les dérives. Jonnaert & al (2004), Crahay, (op.cit.), Hirtt (2009)... à travers leurs recherches, se sont beaucoup intéressés à l'approche par compétences en éducation. Ces auteurs, entre autres, se sont questionnés sur l'origine de la notion de compétence, son statut scientifique et surtout son introduction dans le champ de l'éducation. En outre, ils invitent à une réflexion plus profonde sur la question ambiguë de l'approche par compétences en éducation. Selon Hirtt (op.cit.), ce débat autour de la compétence, ce discours moderne et moderniste à propos de l'enseignement « *pourrait bien cacher une opération de mise au pas de l'enseignement : sa soumission aux besoins d'une économie capitaliste en crise* » (p1). Depuis plus d'une décennie déjà, ce discours sur la compétence est effectif dans le champ éducatif du Sénégal.

Dans un travail³ récent nous nous étions intéressés à la problématique du passage d'une logique des savoirs à une logique des compétences, en milieu de formation

³ Mémoire de Master 1 : D'une logique des savoirs à une logique professionnelle: Cas de l'application de l'approche par compétences et ses évaluations au LETFP de Thiès, Sénégal. Juin 2012.

professionnelle au Sénégal. Loin d'être exhaustif, ce travail qui a mis le focus sur l'évaluation des compétences, nous a permis d'arriver à une conclusion selon laquelle : les difficultés à évaluer les compétences puisaient leurs sources dans l'enseignement de celles-ci. Que fallait-il considérer dans la compétence ? Les savoirs, les savoir-faire ? Le savoir être ? Tous à la fois ? Comment les prendre en compte ? Si savoir et savoir-faire peuvent être considérés comme accessibles, et relativement objectivables pour pouvoir être transmis par enseignement, qu'en est-il pour le savoir être ? L'enseignement des compétences nécessitant un passage obligé par une tentative de formalisation des objets à enseigner, la définition du notionnel devient une étape très importante.

Ainsi se basant sur des travaux réalisés par des chercheurs qui se sont intéressés à la question, nous nous proposons à travers ce mémoire de discuter la notion de compétence et la conception de l'éducation qui en est issue : l'approche par compétences, dans le contexte de la réforme de l'enseignement technique et de la formation au Sénégal. Quelle compréhension ? Quels avantages et désavantages ? Quels nouveaux apports ? Quelles réponses à l'éducation sénégalaise ? Entre autres, c'est à ces questions que nous allons essayer de trouver des réponses.

Ainsi, l'étude de la notion de compétence : son émergence, son évolution, les pratiques qu'elle a induites dans son milieu d'origine le milieu professionnel (Crahay, 2006), son appropriation par les sciences de l'éducation, les influences épistémologiques et apports conceptuels qu'elle a connus, seront les entrées par lesquelles nous aborderons la spécificité sénégalaise de la réforme curriculaire selon l'approche par compétences qui est la finalité visée par cette étude.

Chapitre 1 : DELIMITATION DU SUJET.

1.1. Contexte.

Quatrième économie de la sous-région ouest africaine, le Sénégal est très pauvre en ressources naturelles. Mais compte tenu de sa situation géographique qui en fait un carrefour du trafic maritime et aérien et de sa stabilité politique, il fait partie des pays qui attirent le plus l'investissement des multinationales étrangères. Le Sénégal reste très faiblement industrialisé avec 16% du PIB venant de ce secteur qui emploie 15% de la population active (République du Sénégal, 2005). Près de 40% du budget national est affecté au secteur de l'éducation et de la formation⁴. Toutefois ce secteur et particulièrement la formation professionnelle, rencontre des difficultés majeures.

En effet, à l'issue des Assises Nationales sur l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle tenues en 2001, les problèmes du système de formation qualifiante ont été en partie imputés au fait qu'il fonctionne avec des programmes ayant juste la vocation de transmettre des savoir-faire techniques en totale rupture avec les réalités du monde professionnel. Ce qui a fait rejaillir l'éternelle question de l'adéquation entre compétences développées en formation scolaire et celles requises par l'insertion. Et par la même occasion, « *le caractère livresque et encyclopédique de l'approche par les contenus, pédagogie alors en vigueur [...]* », a été dénoncé par les professionnels de l'éducation (Diallo, 2009, p159 ; METFP, 2009⁵).

En, dès la fin des années 90 déjà, arguant que le développement économique du pays ne pouvait être envisagé sans la valorisation des secteurs relatifs à l'industrie, mais surtout s'inscrivant dans une logique d'opérationnalisation des objectifs de la Déclaration Mondiale

⁴ http://www.education-new.gouv.sn/root-fr/files/politiques_et_programmes.php

⁵ Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle.

sur l'Education (JOMTIEN 1990)⁶ , les politiques se sont de plus en plus intéressées au domaine de la formation professionnelle. De leur point de vue, le développement passe par une dynamisation du secteur de l'industrie. Un secteur qu'il faut rendre performant et compétitif. Et toute industrie compétitive s'appuie entre autres sur une main d'œuvre qualifiée. Ainsi, sur fond d'argumentations mettant en avant la volonté de réduire le taux de chômage des jeunes issus des filières de formation professionnelle en réduisant l'écart entre formation et emploi, la réforme de l'enseignement technique et la formation professionnelle a été décidée. Dès lors tous les programmes de ce secteur de l'éducation ont été pensés et élaborés selon l'approche par compétences (METFPALN⁷, 2002. République du Sénégal, 2003). Et depuis quelques années déjà, son application se généralise dans les structures de formation professionnelle et technique.

1.2. Problématique.

A l'image des inventions pédagogiques qui ont tour à tour marqué le paysage éducatif (Crahay, 2006), l'école sénégalaise a été traversée par une vague de réformes. En effet dans sa recherche d'une école de qualité, porteuse de valeurs et pouvant être la base de la construction d'une économie émergente, le Sénégal s'est lancé dans une nouvelle réforme de l'enseignement technique et la formation professionnelle. Ainsi, après celles de 1962, 1972 et 1979, mettant en avant les « contenus » et de 1987 mettant en avant les « objectifs»,

⁶ A Jomtien 1990, s'est tenue la conférence mondiale sur l'éducation pour tous et par la suite plusieurs autres forums se sont tenus dans la continuité, sur ce thème : Dakar (1991), Durban (1998)... Les changements intervenus dans les politiques éducatives de ces dernières décennies s'inscrivent dans ce cadre de globalisation. (PDEF Sénégal, 2005).

⁷ Ministère de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle de l'Alphabétisation et des Langues Nationales, du Sénégal.

depuis 1996 le Sénégal a opté pour l'approche par compétences. D'abord dans le secteur de l'enseignement de base et depuis 2002 dans celui de l'enseignement technique et la formation professionnelle (METFP, 2009. Unesco, 2010-2011). Cette réforme repose sur la volonté des autorités de :

- arrêter l'augmentation du taux d'échec ;
- lutter contre la baisse du niveau général dans le système scolaire ;
- rompre avec l'approche par les contenus, dont le caractère livresque des savoir est déconnecté de la réalité est dénoncé par les praticiens et professionnels de l'éducation ;
- doter le Sénégal de structure du système scolaire répondant aux défis du moment ;
- et réconcilier les peuples avec une école qu'ils considèrent loin de prendre en compte leur préoccupations en matière de formation (Diallo & al, 2009, p159).

Porteuse de promesses de réussite là où les précédentes réformes ont échoué, l'approche par compétences fait souffler un vent d'optimisme pour ses plus grands défenseurs. Elle fait écho à une volonté de faire coïncider le marché de l'offre à celui de la demande dans un monde où le capital humain est investi dans le marché de l'économie (Crahay, 2006), dans un pays où les formations sont jugées inadaptées aux emplois. Ce qui fait que malgré la conception « *utilitariste* » de l'école (Laval & Weber, 2002), qui se manifeste à travers cette réforme, l'approche compétence trahit de manière grossière la domination d'un nouveau modèle éducatif inspiré par une logique développée dans les pays à dominante économique libérale. À tel point que l'institution scolaire semble n'exister que pour fournir aux entreprises le capital humain dont ces dernières ont besoin (Laval & Weber,

op.cit.). Comme on peut le constater avec les interminables réformes visant à introduire les filières professionnalisantes dans les institutions universitaires dans plusieurs pays.

Effet de mode, nécessité ou doxa des bailleurs de fond ? A l'instar des pays fortement industrialisés d'où est issu ce modèle, le Sénégal, que tout sur le plan socioculturel, économique et politique, différencie de ces derniers a sauté dans l'ère de l'approche par compétences.

Il est vrai que le travail a muté dans son sens et son contenu. La manière de travailler n'arrête pas d'évoluer. Et le travailleur se voit de plus en plus responsabilisé vis-à-vis de son travail mais aussi de lui-même et en même temps de son employabilité. Aussi, dans ce contexte de changements dans les secteurs, des technologies, de l'information, de l'économie, ... difficile pour une « école » qui se veut être le moteur du développement de la société, de résister aux mutations. Ainsi, la conception de l'école qui veut que celle-ci soit un lieu de transmission de savoir tend à céder la place à celle qui veut qu'elle soit un lieu où l'on forme à la compétence. Le modèle de compétence a envahi l'école bouleversant tout, jusqu'à la conception de l'enseignement.

« *De tout temps, l'école a cherché à répondre aux attentes sociales de son époque* » (Jonnaert & al, op.cit., p669). Ainsi, à l'instar de la pédagogie par objectifs qui a connu un grand succès dans les années 1950 avec l'influence du taylorisme, les pratiques en matière d'éducation et de formation n'ont pas manqué de subir la forte influence de la poussée de la logique compétence dans le milieu professionnel (Van Zanten, 2008 ; Pinte, 2004). Car, si avec le taylorisme le travail se résumait à une répétition de gestes brefs et bien maîtrisés, de plus en plus, il consiste en une maîtrise plus globale des « *PROCESS* »⁸, et plus complexe encore des : événements, communications, services (Zarifian, 1999). L'« autonomie », la

⁸ Vocabulaire spécialisé: L'ensemble des phases d'une chaîne de production.

prise de « responsabilité » et la « créativité » sont des aptitudes qui sont requises pour ce nouveau type de travailleur tant convoité par les employeurs (Zarifian, 1999 ; Pinte, 2004). L'apparition de nouveaux modes de jugements évaluatifs du travailleur, basés sur les aptitudes autres que la maîtrise du poste de travail, fait émerger la logique la compétence dans les entreprises (Zarifian, op.cit.; Van Zanten, op.cit.).

Outil de gestion des ressources humaines, la compétence a glissé dans le champ de la formation des adultes d'abord pour gérer la mobilité interne des salariés dans l'entreprise afin de répondre aux nouvelles attentes de leur travail. Progressivement le monde de l'éducation s'est vu assigner la mission de former des individus compétents. Ainsi comme pour la pédagogie par objectifs et le taylorisme, l'approche par compétences en éducation, emprunt au pragmatisme « Deweyan », est fortement influencée par ce que (Zarifian, op.cit.) appelle « la logique compétence ».

Toutefois, bien que présentant beaucoup d'intérêt pour les professionnels et chercheurs en sciences de l'éducation et ayant fait l'objet de beaucoup de productions scientifiques, la notion de compétence paraît jusqu'à maintenant difficile à cerner car faisant figure *« de caverne d'Ali Baba conceptuelle dans laquelle il est possible de rencontrer juxtaposés tous les courants théoriques de la psychologie, quand bien même ceux-ci sont en fait opposés »* (Crahay, 2006, p102). La profusion de définitions formulées par les chercheurs qui s'intéressent à cette notion vient confirmer cette assertion.

Que faut-il mettre derrière la notion de compétence en éducation ? Quelles acceptions ? Quelles utilisations ? Quelles utilités ? Beaucoup d'autres questions pourraient venir s'ajouter à celles qui sont posées. Mais viser l'exhaustivité aussi bien pour les questions que pour les réponses serait une entreprise vouée à l'échec dès le départ. Il sera surtout question pour nous d'arriver à une compréhension de la compétence dans les deux milieux de l'entreprise et de l'école pour lesquels la formation à la compétence représente un défi majeur.

D'abord développée et promue dans les pays industrialisés, l'approche par compétences en éducation est de plus en plus controversée et critiquée au sein de la communauté scientifique et particulièrement de la part de ceux qui furent ses plus grands défenseurs. Aussi, notre recherche s'attachera à comprendre le concept de compétence dans le milieu de l'éducation et la formation. Quels efforts de conceptualisation et quels fondements théoriques ? Quels sont les nouveaux apports conceptuels issus de son utilisation dans le contexte sénégalais de l'éducation ?

1.3. Méthodologie

Comme Pinte (2004), Crahay (2006), Hirtt (2009)..., la plupart des chercheurs sont d'avis que la notion de compétence en éducation est le résultat d'un glissement sémantique sous la pression du monde socioéconomique. Pour nous, répondre à notre question centrale, c'est déjà discuter la notion de compétence, et comprendre les mécanismes qui ont fait que de simple notion professionnelle, il devient un concept qui mobilise toutes les attentions. Aussi, s'impose une explication de ce concept dans les deux champs pour lesquels il focalise tous les intérêts : le champ socioprofessionnel et celui de l'éducation et la formation.

Dès lors, ce travail consistera à travers une étude historico-culturelle de la notion de compétence à : en dégager les acceptions dans les deux mondes socioprofessionnels et de l'éducation, relever les points de tension dans ces différentes compréhensions et les discuter.

Cette étude historico-culturelle nous amènera à nous pencher sur l'approche par compétences en éducation, précisément sur son application dans un pays comme le Sénégal. Il s'agira ici, de voir l'interprétation de la notion de compétence conceptualisée dans le contexte sénégalais et utilisée dans les textes de la réforme Curriculaire. Le défi consistera à comprendre comment le Sénégal s'est approprié le concept de compétence dans la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Ce travail théorique conceptuel reposera sur une revue bibliographique visant à faire

l'état de l'art de la question. Mais aussi, il se basera sur des argumentations relevées dans les recherches portant sur l'éducation dans des pays en développement comme le Sénégal et sur des documents officiels issus de notre terrain de recherche : documents politiques et des documents réalisés dans le cadre de la mise en œuvre de la réforme : guides méthodologiques, référentiels... Notre but est de faire une analyse critique du concept de compétences dans ces différents documents.

1.4. Cadres théoriques et limites de l'analyse.

Le concept de compétence a été approché à travers plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales. Ainsi, pour arriver à une acception qui servira de fil rouge le long de ce travail de recherche, nous nous référerons à quelques-unes de ces disciplines cadres qui ont contribué à sa conceptualisation. Aussi, pour retracer l'évolution de la notion de compétence dans le monde professionnel d'abord, nous mobiliserons la sociologie des organisations professionnelles. Par ce travail, nous espérons arriver à une compréhension des conditions d'émergence de la notion de compétence, dans le monde du travail et les différents apports conceptuels des disciplines qui s'intéressent au travail. Nous irons ensuite voir ce que la notion de compétence signifie du côté des théories de l'apprentissage, notamment du côté des psychologies behavioriste et cognitiviste. Ces dernières ont particulièrement influencé la manière de concevoir l'apprentissage et l'enseignement de manière générale. Alors puisque c'est cet aspect (la formation) qui nous intéresse, nous verrons leurs différents apports conceptuels et leurs influences sur la pédagogie des compétences.

Par ailleurs, une politique éducative doit faire écho à une réalité socioéconomique et puisqu'elle s'appuie sur les réalités socioculturelles d'une société, nous entendons à travers une analyse systémique de l'éducation, comprendre le choix de l'approche par compétences dans la réforme de la formation professionnelle au Sénégal, au moment où des chercheurs en sciences de l'éducation comme Crahay (2006) et Hirtt (2009), entre

autres, tirent la sonnette d'alarme quant aux dérives qui peuvent être engendrées.

La complexité du concept de compétence et la diversité des champs d'utilisation, nous conduisent à choisir de l'aborder à travers plusieurs cadres de référence. Nous adoptons une approche holistique de la question, mais nous n'avons nullement la prétention de pouvoir mobiliser tous les facteurs qui entrent en jeu. Une étude essentiellement basée sur des productions théoriques ne nous permet pas de prétendre rendre compte de toutes les réalités du terrain. Par contre, elle constitue pour nous une base théorique de compréhension qui dans une perspective d'étude sur le terrain, pourrait permettre d'observer et d'analyser les phénomènes avec le recul nécessaire.

En parlant de recul, Hadji (1992) nous apprend que c'est la construction de concepts clairs qui sous-tend toute démarche scientifique. Dans la partie qui suit quelques rappels théoriques sur les paradigmes évoqués s'imposent afin de partir sur des bases de compréhension claires.

Chapitre 2 : Evolution historico-culturelle de la notion de compétence.

La mise en évidence et mesure des compétences, sont liées à un désir d'analyse et de mesure de la réalité de travail et participe souvent de pratiques d'organisation du travail, de «management», et de gestion des ressources humaines, de gouvernement d'entreprise.

(Champy-Remoussenard, 2007, p29).

Cette auteure comme d'autres avant elle (Parlier, Minet, & White, 1994 ; Zarifian, 2001 ; Van Zanten, 2008), met l'accent sur la relation entre l'émergence de la logique compétence et les mutations dans l'organisation du travail. Aussi, cet historique du concept se fait à la croisée de plusieurs disciplines qui s'intéressent à l'étude des questions du travail et du travailleur. Les auteurs auxquels nous nous sommes référés, abordent la genèse de la notion de compétence au regard des évolutions du travail sur le plan social. Comme nous pourrions le constater, les arguments mis en avant dans les discours sur le concept de compétence ayant conduit à son émergence dans la sphère professionnelle, se sont construits à partir des limites de l'organisation scientifique du travail. En effet, ses limites, tant sur le plan organisationnel (gestion et organisation du travail) qu'humain (conditions du travailleur, ressenti au travail), ont favorisé l'émergence des disciplines comme la psychologie du travail et l'ergonomie. Ces disciplines portées par le courant du « new management », ont participé à la vulgarisation de la notion de compétence.

2.1. Limites du taylorisme et nécessité de renouveau managérial

Avec l'avènement de la production de masse, le XIX^e siècle est marqué par des tensions à caractère social. Pour une reconnaissance de la spécificité de leur métier, de son importance et pour une meilleure revalorisation de leurs revenus, les ouvriers de certaines branches de la production de masse, se constituent en corporation pour défendre la spécificité de leur métier et lutter pour l'amélioration de leurs conditions sociales. Cette atmosphère de tension issue du rapport de forces opposant salariés et managers, va pousser

ces derniers à penser de nouveaux modèles d'organisation du travail. Promus comme permettant une meilleure organisation de la production, ces modèles ont précipité la chute des modèles centrés autour du contrôle des pairs et assurant une autonomie aux membres d'un même corps de métier, pour favoriser une organisation essentiellement verticale, tournée vers le contrôle de la productivité assuré par les supérieurs hiérarchiques (Pinte, 2004).

A l'époque, les managers sont convaincus que pour travailler de manière efficace, il n'est pas indispensable de connaître toutes les étapes de la production. Ce qu'il faut, c'est apprendre de petits gestes, étapes de la production et savoir les reproduire à la perfection dans la chaîne de production. C'est dans ce but que Taylor propose l'organisation scientifique du travail. Avec sa méthode, Taylor est arrivé à :

- Séparer le travail du travailleur. Considéré comme une succession de gestes élémentaires concourants à la transformation d'une matière, le travail est dès lors, fractionné et partagé entre les travailleurs. Pour ces derniers, considéré comme : « *l'ensemble des capacités qui sont achetées sur le marché du travail et mobilisées pour réaliser une partie des opérations* » (Zarifian, op.cit. p33), seules les capacités corporelles sont considérées importantes, tout est pensé et planifié par la hiérarchie.
- Instaurer des méthodes de contrôle du travail : l'efficacité étant référée à la rapidité de la production, le nombre de pièces produites en unité de temps devient un bon indicateur de la productivité des travailleurs.
- Et, immobiliser le travailleur dans l'espace et le temps. L'organisation est pensée de sorte que le travailleur n'ait pas une maîtrise complète d'aucune activité de production. Le travail à la chaîne est l'innovation majeure de ce modèle et, la coprésence une caractéristique incontournable (Zarifian, op.cit.).

En faisant référence à cette nécessité de coprésence, Zarifian (op.cit.) décrit cette organisation comme une orchestration théâtrale du travail: « *unité de lieu, de temps et d'action (d'activités interdépendantes)*, » (p35).

Ce modèle de production a prévalu jusqu'à la fin des 30 glorieuses. Car en effet, le contexte de crise économique des années 1970, fait naître de nouvelles habitudes chez les clients. En effet, le client ne se satisfait plus de consommer un produit standard au contraire, il attend du produit qu'il soit à son image et qu'il réponde à ses besoins spécifiques : l'offre est la demande sont inversées. Ainsi, dans ce contexte, la production de masse cède progressivement à une production personnalisée. Dans la même période, on observe aussi, une complexité grandissante des méthodes de travail due à l'essor des nouvelles techniques de production portées par une forte mécanisation, automatisation (Pinte, 2004 ; Zarifian, op.cit. ; Van Zanten, 2008). Par ailleurs, « *la diffusion des activités de service* » (Van Zanten, op.cit. p75), fait que le travailleur, devenu prestataire, est attendu sur d'autres aspects de sa personne. Aussi, les capacités corporelles ne suffisent plus pour juger le travail. Car, au-delà des gestes qu'il reproduit, le travailleur implique sa personne dans la satisfaction du client. Le modèle managérial inspiré du taylorisme, « *basé sur la subordination/stabilité* » (Van Zanten, op.cit., p75), imposant la coprésence, et, interdisant la communication, la réflexion et la prise d'initiative (Zarifian, op.cit.) ne pouvait pas permettre le développement de ces mêmes caractéristiques attendues chez le travailleur, dans ce nouveau contexte qui les rend indispensables. Tous ces éléments conduisent à une reconfiguration du marché interne du travail, occasionnant réduction et redéploiement d'effectifs, et entraînant un grand bouleversement dans les organisations professionnelles. Ces dernières étant alors, obligées d'offrir les mêmes services avec des équipes recomposées et/ou revues à la baisse sur le plan effectif (Pinte, op.cit. ; Zarifian, op.cit. ; Van Zanten, op.cit.). Dès lors, l'organisation selon le modèle de Taylor apparaît de moins en moins adaptée à la situation. Ainsi pour Zarifian, la déstabilisation du modèle d'organisation sur la base de la séparation du travail et le travailleur, de l'instauration du débit comme critère de contrôle et de l'instauration de la

coprésence, peuvent être questionnés quant à l'émergence de la logique compétence.

Comme nous le font remarquer les travaux cités, le questionnement quant à la pertinence de continuer de concevoir le travail selon le triptyque : séparation du travail et le travailleur, de l'instauration du débit, coprésence, a pris son importance dans un contexte de crise économique, de révolution du travail et par conséquent, de crise du modèle managérial appliqué. Aussi, ces auteurs ont centré une partie de leur analyse quant à l'émergence de la notion de compétence, autour d'un besoin pressant de renouveau dans le modèle managérial du travail. Le Bianic (2001), quant à lui, privilégie l'approche sociologique. Pour lui, cet aspect n'a pas fait l'objet d'une prise en compte substantielle dans les travaux qui se sont intéressés aux conditions d'émergence du concept de compétence. En effet, dans son approche, il s'intéresse aussi au déclin du modèle managérial taylorien mais du point de vue sociologique.

2.2. Vers la notion de compétence :

2.2.1. Sociogenèse du concept:

L'incapacité actuelle à définir la notion de compétence et le halo d'incertitude qui l'entoure est peut-être précisément lié à cette méconnaissance des conditions sociales dans lesquelles ce concept a fait irruption, à la fois sur le marché scientifique et sur celui du management des ressources humaines. (Le Bianic, 2001, p6).

Cet auteur s'est intéressé aux marqueurs sociologiques dans le milieu du travail qui ont auguré de l'émergence de la logique compétence. Partant de là, il analyse ce qu'il appelle la « *sociogenèse du concept de compétence* » (p12) sous l'angle des mouvements sociaux qui n'ont pas cessé de bouleverser le milieu du travail. Pour cet auteur le passage du taylorisme et de l'organisation basée sur la qualification à la logique compétence ne s'est pas opéré de manière systématique. En effet, c'est le fruit de longues périodes de luttes sociales, dans la sphère du travail, portées dès la fin de la deuxième guerre mondiale par des courants

contestataires, qu'il classe en deux catégories, selon leurs influences doctrinales. Ainsi Le Bianic (2001) distingue deux grands ensembles de courants de critiques: idéologiques et pragmatiques.

2.2.1. Les courants idéologiques :

D'influence marxiste, le premier courant qui nourrit des critiques à l'égard du taylorisme, est celui de la « *contestation sociale* ». Le Bianic (op.cit.) nous apprend, qu'en France, les premiers accords remettant en cause la logique du poste de travail, au début des années 1970, sont obtenus grâce à ce courant. Pour les promoteurs de ce courant, le modèle de Taylor est perçu comme un moyen pour le patronat incapable de faire tourner les usines, d'extorquer le savoir-faire des ouvriers qui, dès lors, doivent prendre le pouvoir. Position différente de celle de la CGT qui milite pour le partage des moyens de production entre salariés et employeurs pour une organisation juste du travail.

Par ailleurs, Le Bianic (op.cit.) nous rapporte aussi que, sous l'influence de la philosophie chrétienne, des courants se sont soulevés contre le caractère déshumanisant du travail conceptualisé selon le modèle Taylorien.

Toujours dans les courants idéologiques, l'auteur cite celui de la « *démocratie industrielle* ». Une des caractéristiques du taylorisme est le refus à l'ouvrier de toute communication dans l'organisation du travail, et même au sein de l'organisme de travail. Ainsi, dès la fin des années 1960, le mouvement de la démocratie industrielle prêche pour la prise de parole de ce dernier. « *Il s'agit de la veine autogestionnaire* » (p8.), moins radicale que le courant marxiste qui milite pour la prise de pouvoir des ouvriers.

2.2.2. Les courants pragmatiques :

Parmi les courants qualifiés de pragmatiques, Le Bianic (op.cit.) cite celui qu'il nomme la « *veine managériale* » (p9). En faisant référence aux travaux de Moutet (1975), Le Bianic,

nous apprend qu'en France les managers ont, dès le début du XIX^e montré leurs réticences par rapport au Taylorisme. En effet, avec une conception du chef qui est responsable des résultats de son entreprise par son autorité et son charisme, les « *fayoliens* »⁹, refusent l'idée selon laquelle, les résultats d'une entreprise puissent être dus à une quelconque organisation fut-elle basée sur une logique scientifique. D'un autre côté, le coût du contrôle de la productivité des ouvriers a fait l'objet de l'une des critiques, par laquelle s'est manifestée la réticence du patronat face au taylorisme. Ainsi la recherche de modèles alternatifs au taylorisme a été favorisée. Des modèles cherchant à accéder à « *la source intime de productivité du travailleur* » (Le Bianic, op.cit.), inspirés des modèles américains des théories relatives aux relations humaines, ont été introduits vers 1950.

Le Bianic (op.cit.) fait référence aussi à ce qu'il appelle, le « *pendant pragmatique du courant de la démocratie industrielle* » (p11). Pour cette mouvance, il faut muter vers une gestion participative du travail. Cette vision de l'organisation germe déjà en 1936 en France, et vise à regrouper les patrons et les salariés autour d'un objectif commun incarné par la réussite de l'entreprise. Chacun a son mot à dire et sa responsabilité à assumer dans l'usine. Cette vision de l'organisation du travail a été la base de la réforme de l'entreprise en France en 1936 (Le Bianic, op.cit.).

Comme nous pouvons le constater, à part ce que Le Bianic appelle "la veine managériale" dans les courants pragmatiques, tous les autres courants cités par Le Bianic, qu'ils soient idéologiques ou pragmatiques, ont porté le dessein de réintroduire de l'humanité dans le travail. Ce retour du « *travail dans le travailleur* » (Zarifian, op.cit.p66), et ce mouvement d'appréhension de la subjectivité dans l'activité professionnelle (ibid.), est exacerbé par la poussée de la psychologie du travail et l'ergonomie. Ainsi, le dernier courant

⁹ Les adeptes du *fayolisme*. Cette théorie est développée par Henri Fayol. Pour lui, les réussites et les échecs d'une entreprise sont imputables au manager. (Le Bianic, op.cit.)

de critiques pragmatiques du taylorisme abordé par Le Bianic vient du mouvement de psychologie du travail et de l'ergonomie.

En France, on assiste au début «*des années 1930 jusqu'à la fin des années 1950, à une dérive du mouvement des tests psychotechniques* » (Le Bianic, op.cit.p10). En opérant sans aucune considération de la spécificité des situations de travail, ces tests constituaient la base sur lesquels des jugements étaient formulés à l'endroit du travailleur et de son travail. Ainsi, dès les années 1950, les missions de productivité ont permis la diffusion des méthodes de la psychologie sociale américaine. Ce qui pousse la psychologie du travail français influencé par ce courant de la psychologie sociale américaine à développer des outils pour constituer une alternative à la dérive des méthodes psychotechniques (op.cit.).

C'est plus tard aux Etats-Unis, dans les années 1970, que Mc Clelland utilise la notion de compétence dans ses écrits. Ce psychologue Américain du travail, est considéré comme le premier à avoir mis au point des outils de mesure pour évaluer les compétences des travailleurs (Van Zanten, 2008, p77). «*Pour la première fois, le terme de « compétence » est introduit dans la littérature consacrée au management*» (ibid.). La notion de compétence connut un grand succès dans la sphère de la consultance en management car elle constitue, dès lors, un terreau fertile pour les psychologues du travail. Elle fit l'objet de beaucoup de recherches notamment dans les domaines de la psychologie et l'ergonomie (Le Bianic, op.cit.; Janssen, 2005; Van Zanten, op.cit.).

Dans notre tentative de rétrospective des faits liés à l'émergence du concept de compétence, nous avons pu constater la relative difficulté à délimiter les limites de l'étude de celui-ci, tant il cristallise les intérêts des disciplines liées aux mondes du travail et de la formation. Les travaux ci-dessus exposés, nous permettent d'avoir une approche sociologique de la genèse du concept de compétence. Mais, nous partagerons la prudence de Le Bianic, quand celle-ci le conduit à souligner la difficulté de disposer d'un cadre théorique exhaustif pour analyser la «*sociogenèse*» du concept de compétence. Par ailleurs,

un changement dans les pratiques est souvent accompagné d'un changement des mots qui les décrivent. Aussi, nous pouvons noter cette dynamique de changement sur le plan conceptuel. Ainsi, pour beaucoup de chercheurs le concept de qualification est celui qui a donné naissance à celui de compétence.

2.2.2. Genèse sémantique.

L'étude de sa sociogenèse, nous apprend que dès son apparition, la notion de compétence a fait l'objet d'un grand intérêt. L'intérêt porté à cet «*attracteur étrange*» pour reprendre le titre de Le Boterf (1994) a fait que le mot compétence va connaître un succès dans le milieu du travail. «*Le concept séduit le monde de l'entreprise même si l'on ne sait pas encore ce qu'il recouvre précisément.*» (Pinte, 2004, p230). De la notion de qualification, à celle de capacité en passant par habileté, performance...les notions ne manquent pas pour désigner le savoir-faire du travailleur. Beaucoup, d'auteurs se sont intéressés à ce glissement de sens ayant amené à ce que la notion de compétence soit plus utilisée pour désigner les caractéristiques du travailleur.

Schwartz (1995) s'intéressant à ce thème du glissement du concept de qualification à celui de compétence nous apprend que les organisations professionnelles étaient contraintes de reconsidérer leurs us organisationnels vu les changements qui touchent le monde du travail. En effet, les réorganisations, structurelles, économiques et techniques auxquelles les entreprises doivent faire face, font que la «*codification sociale*» (Schwartz, op.cit., p127) conceptualisée sous le modèle de la qualification paraît désuète. Et, pour lui, l'aberration serait de vouloir s'attacher à une notion qui dans son sens actuel¹⁰, consiste à circonscrire les contenus de l'activité de l'individu au travail. En effet, toujours selon lui, la notion de

¹⁰ L'article a été publié en 1995, époque où la logique commence à être expérimentée dans beaucoup d'organisations professionnelles.

qualification est définie à partir d'un repère fixe constitué de points : des individus et l'activité de ces derniers au travail. En ce sens, Janine (1999), en faisant référence aux travaux de Dugué et Maillebois (1994a), nous apprend que pour ces derniers « *la notion de qualification est associée à une vision statique du monde du travail* » (p43). Or, l'omniprésence du changement dans l'aspect technique du travail ne permet plus de concevoir le travail comme un face-à-face stable. La « *marge d'indétermination croissante paraît particulièrement toucher la zone de qualification traditionnelle reconnue à la maîtrise* » (Schwartz, op.cit., p127). Car, si c'est la maîtrise « *des contenus d'activités industrielles* » qui sous-tendait la qualification, l'incapacité de déterminer ces contenus remet en question tout le système d'organisation du travail et de codification sociale qui s'appuie dessus. Dès lors, pour Schwartz (op.cit.), la qualification ne parvient plus à jouer ce rôle de repère et d'organisateur des relations et positions sociales. Les transformations du monde du travail n'autorisent plus que les individus au travail soient uniquement définis à partir des activités qu'ils doivent pouvoir faire sur un poste.

Pinte (2004), quant à lui, fait remonter l'apparition de la notion de qualification vers les années 1950 aux Etats-Unis, soit, une quarantaine d'années après l'adoption du taylorisme. Cet auteur insiste sur les marqueurs d'ordre social qui favorisent l'émergence et l'utilisation de cette notion. En effet, pour lui, il était déjà question, d'individualiser les revenus de travailleurs en fonction de l'importance du poste de travail. « *On parle à l'époque de « pesée »' de poste pour évaluer le rapport qualification-rémunération, les consultants de l'époque prenant en compte dans leur évaluation les conditions de travail, le degré de responsabilité ou encore la pénibilité de l'activité* » (op.cit. p229).

Nous pouvons dire que c'est le début de la considération des aspects du travail autre que ceux gestuels/corporels. Toutefois, même si la qualification permettait de parler de responsabilité, de pénibilité du travail,..., elle était plutôt vue du côté du poste de travail, car l'acception qu'elle véhicule est fortement connotée par le taylorisme (Audigier, Tutiaux-

Guillon, 2008). Comme l'affirme Pinte (op.cit.) : la qualification, était considérer du point de vue du poste de travail et non de celui qui occupe ce poste. Bien que pour notre part, la prise de responsabilité et la pénibilité sont plutôt des aspects à observer du côté du travailleur. A cette époque, la qualification requise par le poste de travail était la base de négociation des salaires. Le changement des habitudes et les exigences nouvelles des consommateurs (des usagers, clients,...) et la demande de personnalisation accrue, ayant favorisé l'introduction de la notion de service (Van Zanten, op.cit.), font que le travailleur devenu prestataire est attendu sur d'autres aspects de sa personne. La qualification, qui jusque-là était celle du poste, tend à céder la place à la qualification de l'individu (Pinte, op.cit.).

Nous pouvons sous l'éclairage des auteurs ci-dessus et à la suite de Pinte (op.cit.) dire que le concept compétence est né du concept de qualification, dans un contexte de mutations de crise économique et de crise de marché interne du travail et d'individualisation du travailleur, dus aux nécessités de mobilités internes. La responsabilisation du travailleur face à son travail et son employabilité d'une part et l'individualisation des traitements salariaux d'autre part, sont devenues possibles pour les managers avec la notion de compétence. Car comme le souligne Pinte (op.cit.), « *la qualification visait le collectif, la notion de compétence va servir l'individuel* » (p230).

L'analyse d'Enlart (2011), résume cette partie. Cette auteure, nous rappelle que la vision du travail selon le Taylorisme, est « *utopique* » (p230) car « *sans les micro-réglages qu'effectue en permanence l'opérateur, les objectifs de production ne seraient jamais atteints* » (ibid.). Aussi pour elle, l'appel à la polyvalence et à l'adaptabilité due à la flexibilité grandissante de l'environnement de travail a induit une nécessité de changement de l'organisation du travail. Ceci, associé à la « *tertiarisation de l'économie* » (p231) et celle du secteur secondaire, ont fait que « *les dimensions relationnelles vont prendre le pas sur les qualifications techniques* » (ibid.). L'enjeu du travail, n'étant plus de maîtriser le poste, mais plutôt, ce qu'il faut au travailleur pour atteindre les résultats qu'on lui demande. Partant de

là, on doit penser compétences .Autrement dit, ce qui est requis pour un emploi et non pour un poste (Enlart, op.cit.).

2.2.2.1. Mais alors, c'est quoi la compétence ?

Si on s'en réfère à Le Bianic (2001), Janssen (2005) ou encore Enlart (2011), ergonomes et psychologues du travail sont les premiers à s'intéresser à ce qui se passe du côté du travailleur en analysant le travail. Même si Enlart (op.cit.) nous rappelle que cette analyse ne s'est pas opérée systématiquement, il apparaît clairement que les psychologues du travail et les ergonomes ont été pour beaucoup dans la conceptualisation de la notion de compétence. Aussi, nous faisons le choix de limiter notre étude de cette notion à ces deux disciplines : la psychologie du travail et l'ergonomie¹¹.

La généralisation de l'utilisation de la notion de compétence et le large éventail des domaines disciplinaires qui s'y intéressent, n'en font pas moins l'un des concepts les moins stabilisés s'agissant de sa définition. Aussi, nous nous éloignons de la prétention de formuler une définition et/ou de faire une revue de l'ensemble des définitions existant sur la question. En revanche, nous partirons sur quelques-unes d'entre elles et, essaierons de relever les points forts et / ou faibles. Plutôt que de nous appesantir sur des définitions qui dans tous les cas sont justes, si on les remet dans les contextes et l'ancrage des auteurs qui les ont formulées, nous consacrerons l'essentiel des deux points qui suivent à essayer de saisir le sens que la compétence revêt dans les disciplines dans lesquelles nous avons choisi de l'étudier.

¹¹ Nous sommes redevables à Janssen, ses travaux nous ont beaucoup aidés à définir les limites notre étude.

2.2.2.2. Définir la compétence. Un exercice difficile.

Pour Zarifian (1999), la compétence peut être définie comme « *la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté* » (p73). Dans sa définition, Zarifian met en exergue les caractéristiques fondamentales du travail conceptualisé à l'ère du post-fordisme: l'esprit d'initiative et la prise de responsabilité. Ainsi, cette définition dans l'air du temps, essaie de mettre l'individu comme entité pensante et autonome au centre du travail, ce qui, sous le taylorisme était supposé comme nuisible à la productivité. Toutefois, cette définition laisserait comprendre qu'on ne peut parler de compétence qu'en situation professionnelle et exclurait toute autre situation de la vie hors ce contexte du travail.

Leplat (2001) définit les compétences¹² comme « *des connaissances opératives¹³ ou fonctionnelles.* ». Cet auteur reprend à son compte ici, la visée pragmatique qui sous-tend une compétence, mais à l'opposé de Zarifian (op.cit.) se réserve de spécifier la situation dans laquelle une compétence se déploie. Toutefois, en soulignant l'importance de l'apprentissage et de la cognition dans la compétence, Leplat rejoint Zarifian (op.cit.) quand, dans une seconde formulation, il définit la compétence comme « *une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment [sic] avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* » (p74). Les deux auteurs partagent, l'idée selon laquelle, ce sont les connaissances qui sous-tendent les compétences. Cette définition de Zarifian, plus ouverte que la première, quant aux champs de déploiement de la compétence (l'auteur, ne parle plus de situations professionnelles à l'instar de la première.),

¹² Maurice de Montmollin qui insiste sur « les compétences » à la place de « la compétence » . Jacques Leplat reprend son idée. Cet auteur définit plusieurs compétences. nous le verrons plus loin.

¹³ Leplat reprend les idées de Johnson et al (1987).

montre l'importance du vécu expérientiel dans la construction de la compétence. L'auteur parle de « *dimension cognitive* » et de « *dimension compréhensive* » (p74). Pour lui, il s'agit de faire une mobilisation de ses connaissances afin de prendre le dessus face à la situation. Ce qui montre toute l'importance de la dimension compréhensive qui prend toute sa mesure lorsque le sujet doit évoluer dans son environnement, décoder et comprendre les informations qu'il reçoit et afin d'interagir avec les différentes composantes du milieu social dans lequel il se trouve.

Nous retrouvons dans les préoccupations de Le Boterf (2008), la question de la mobilisation des connaissances ou ressources, car selon lui toute la difficulté réside dans le fait que ces ressources soient considérées comme des briques qu'il faille assembler comme dans un jeu de construction, où chaque élément garderait sa forme. Or, pour lui, ce qu'il faut c'est agir en termes de combinaison et non d'addition. Ce qui rejoint la notion de « *plasticité* » de la compétence qui pour Zarifian (op.cit.p109), doit être une caractéristique fondamentale de la compétence. Cette plasticité de la compétence n'est pour nous, rien d'autre que celle des ressources. Car, ce sont ces ressources qu'il s'agit de savoir mobiliser, transposer, afin d'accomplir une tâche de manière satisfaisante. C'est la « *capacité à se remodeler en fonction des opportunités et des changements de situation professionnelle* » (Zarifian op.cit., p110.).

Ce dialogue des définitions, ne peut se faire sans revenir sur la notion de satisfaction, évoquée dans le paragraphe précédent. De Lansheere définit la compétence comme « *la capacité d'accomplir une tâche de manière satisfaisante* » (Lenoir & al, 1999, p150). Outre, la dimension pragmatique, qu'elle partage avec les premières, cette formulation met le doigt sur un point crucial de la logique compétence : la finalité psychométrique. Ce que nous appelons « la capacité de satisfaire », nous rappelle que derrière la notion de compétence, il est toujours sous-entendu, la réussite, donc la poussée d'un mouvement d'évaluation des aptitudes à laquelle Del Rey (2010) faisait référence dans l'introduction de la logique

compétence à l'école. Toutefois, il faut dire que le premier terrain où on a donné cette connotation à l'évaluation a été le terrain professionnel.

Comme nous pouvons le voir, les exemples, ci-dessus, apportent tous un aspect nouveau quant à la construction conceptuelle de cette notion. Toutefois, notre analyse se limitera à ces quelques exemples, car nous sommes dans l'impossibilité d'aborder l'importante quantité des définitions existantes. En effet, nous serions plutôt tentés d'adhérer au propos de Crahay (2004), quand il constate que la profusion de définitions, a conduit à rendre insaisissable le sens de la notion de compétence, à cause de la diversité des références disciplinaires. Ainsi, Le Boterf à la suite de Crahay, se questionne sur la nécessité de formuler de nouvelles définitions. Pour lui, plutôt que de verser dans un débat sémantique, les chercheurs devraient adopter une « approche globale » qui permettrait d'arriver à un consensus relativisé (Le Boterf ,2008). Ce que semble par ailleurs proposer Enlart (2011).

Enlart (op.cit.) s'est attachée à relever les convergences de vues dans les différentes définitions de la notion de compétence. Car, pour elle malgré l'abondance de celles-ci, « *il semble qu'un certain consensus soit installé qui permette de se mettre d'accord sur certaines caractéristiques* » (p231) de la compétence. Selon cette auteure, les descriptions de la compétence s'accordent à dire que :

- La compétence se manifeste dans l'agir. Donc c'est l'activité qui en est la résultante. Et les deux étant liés, on ne peut parler de compétence qu'à travers l'activité qu'elle permet de faire.
- Une compétence est contextualisée et c'est la situation professionnelle qui en délimite les contours.
- Une compétence se constitue de « *savoir* », de « *savoir-faire* » et « *souvent, mais pas toujours du savoir être* » (233). L'auteure révèle l'acceptation d'une

certaine « dimension cognitive ». dans la compétence, toutefois, elle insiste sur la diversité des sens qui lui sont donnés.

- Le dernier point de l'auteure revient sur la manière dont les ressources sont mobilisées dans l'actualisation de la compétence. L'auteure parle d' « intégration ». A la suite de Le Boterf (op.cit.), elle reprend l'idée de la logique combinatoire sous-tendue par la dimension cognitive. Il ne s'agit pas d'une addition de ressources, mais plutôt « *de capacités intégrées, structurées, construites...I* » (ibid.).

L'essentiel des définitions que nous avons rencontrées dans la lecture, nous permet de partager l'approche ci-dessus de Enlart et l'idée qu'elle propose que l'on garde de la compétence : « *qu'elle permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* » (p32). Toutefois, nous posons des questions quant à l'idée sous-entendue qu'une compétence soit associée de manière exclusive à la situation de travail.

Est-ce à dire que les situations de la vie courante ne sont pas assez complexes pour activer nos compétences ? Où s'arrêtent « *ces fameuses compétences qui permettent le travail* » (Enlart, op.cit. p231) ? Où commencent les autres compétences ?

2.2.3. Des manières de voir, de concevoir la compétence.

2.2.3.1. La compétence : une approche ergonomique du concept.

L'automatisation accrue des moyens de production est allée de pair avec le développement de l'ergonomie du travail. Pour rappel, l'ergonomie est une discipline qui s'intéresse à l'adaptation des hommes aux situations de travail. Elle s'intéresse aux différents gestes et postures qui vont dans le sens de rendre meilleure la productivité du travailleur. Cette discipline s'intéressant au niveau opérationnel du travail, a contribué au

développement de nouveaux dispositifs de travail allant jusqu'à l'élaboration des fiches de procédures (De Montmollin, 1990). Cet auteur distingue deux courants. Le premier courant, dans la tradition américaine, s'intéresse aux conditions de travail. Ici, l'ergonome s'appuie sur les sciences comme la « psychologie, l'anatomie, physiologie... » pour l'amélioration des dispositifs de travail (chaises, machines-outils...) (De Montmollin, op.cit.). Le second s'intéresse à ce qui transparait dans l'exécution du travail. Ainsi, quand les questions de compétence l'interpellent, il se questionne du point de vue des résultats attendus et par là, l'ergonome s'intéresse plus au déploiement de la compétence qu'à son acquisition ou son développement. Dès lors, il étudie les gestes et postures qui amènent le travailleur à exprimer sa compétence dans les bonnes conditions (De Montmollin, op.cit.).

La fin des années 1970 marque un intérêt de plus en plus porté aux conditions de travail et à la relation avec la formation des travailleurs. Ce qui fait que les ergonomes se focalisent sur l'analyse du travail et de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005). L'objectif de cette analyse est de mieux participer à la gestion de celles-ci. Et pour ce faire, il faut comprendre le travail pour développer les compétences par la formation. Le fait de considérer et d'étudier la compétence dans son environnement écologique ; ce que propose l'analyse de l'activité, permet d'en répertorier les indicateurs. Cette discipline permet aujourd'hui de concevoir la compétence au-delà de la notion de performance qui n'en est que l'aspect observable. En effet, les stratégies mobilisées par les sujets sont aussi à considérer comme des indicateurs très importants à prendre en compte dans la formation à la compétence. Ainsi selon De Montmollin (op.cit.), « *toute activité, en tant que processus temporel, est en rapport avec quelques "structures" stables qui lui permettent d'exister et lui donne un sens* » (p39). Ces structures stables sont citées pour désigner la ou les compétence(s).

Leplat (2001) caractérise les compétences comme étant, "finalisées, apprises, organisées et abstraites et hypothétiques". Il prend appui sur la définition de De

Montmollin¹⁴ pour expliciter une approche ergonomique du concept de compétence. Pour parler de la compétence, l'ergonome se tourne vers l'activité. Il s'intéresse aux invariants de celle-ci, « les structures stables ». Ici, on note l'importance de l'expérience au sens de la pratique. Car c'est sur la pratique que s'appuient les structures stables pour évoluer vers d'autres structures plus complexes et plus complètes, d'où la « relation dialectique » compétence/activité (De Montmollin, op.cit., p40). Toutefois, l'aspect finalisé de la compétence (Leplat, 2001) fait que les ergonomes refusent la « *prétention de découvrir quelque loi générale sur la compétence qui donnerait une explication à toute activité* » (p40). « *On est compétent pour une tâche ou une classe de tâches* » (Leplat, 2001). De ce fait, les ergonomes invitent à considérer les spécificités situationnelles et la diversité des activités. Ce qui les conduit à parler des compétences et non de la compétence. La compétence ici est considérée comme strictement liée à une et une seule activité et à l'environnement de travail. Ce qui laisse entrevoir, la volonté de l'ergonome de s'éloigner de la partie abstraite et hypothétique de la compétence. Car d'après Janssen (op.cit.), les ergonomes doivent rester à niveau très bas dans la définition de la compétence. Au-delà de ce faible niveau d'abstraction, c'est la généralisation en parlant d'aptitude ou d'habilité. Et la dérive de verser dans l'évaluation n'est plus loin. Toujours selon cet auteur, l'intérêt de l'ergonome à l'instar de De Montmollin, pour le concept de compétence est « *de l'ordre de la description et de l'explication* » (p18). Aussi, ce dernier auteur, met en garde contre l'utilisation de la compétence comme concept générique, permettant de faire une généralisation. Cette volonté de lier la compétence à l'activité, peut être observée chez Leplat (op.cit.). Selon lui, la tâche correspond à la compétence.

¹⁴ De Montmollin (1986)) définit les compétences, comme « ensembles stabilisées de savoirs, de conduites-types, de procédures standards, et de types de raisonnement qu'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau » (J. Leplat, 2001, p41).

Toutefois, l'étude seulement de la tâche, ne permet pas de rendre compte de la compétence. Par conséquent, si l'ergonome veut participer à la formalisation de cette dernière, il devrait s'intéresser à ce qui se passe dans la tête de celui qui exécute la tâche (Leplat op.cit. ; Janssen, op.cit.). Ainsi, il insiste sur la régulation mutuelle entre compétence, tâche et activité ; toute intervention sur l'une entraînant une intervention sur les deux autres. Aussi, Leplat (op.cit.), en faisant référence aux travaux de Filter & Sime (1964) et Hollnagel & Wood (1983), note « *la nécessité pour l'ergonome de définir la compétence de l'individu par rapport à l'interaction des deux systèmes cognitifs que constituent le dispositif contrôlé et celui qui le contrôle* » (p51).

Nous résumerons cette partie, en disant que l'ergonome sans réfuter totalement la part de la cognition dans la compétence, privilégie une conception particulièrement behavioriste de la compétence. Par conséquent ses actions concourent à limiter la gestion de l'imprévu dans les activités, en essayant de codifier cette dernière de manière très fidèle au poste. Or, comme le souligne Leplat (op.cit.), « *les actions ergonomiques sur les tâches diminueront les exigences en matière de compétence et modifieront l'activité* » (p51). Autrement dit, l'intervention de l'individu sur la nouvelle tâche fera naître une nouvelle compétence ; signe qu'il existe bien une « dialectique » entre la tâche et celui qui l'exécute. Donc, pour ne pas être contraint à redéfinir l'action, l'ergonome doit s'orienter vers une certaine forme de généralisation dans sa description des compétences. Autrement, ce serait nier cette relation particulière qui lie le travailleur à son activité. Ce que par ailleurs, les psychologues du travail essaient d'appréhender.

2.2.3.2. Approche de la psychologie du travail.

Parlier (1994) nous apprend que les mutations du travail dues à la complexification des moyens de production (mécanisation, automatisation,...), n'ont fait que favoriser l'émergence de cette nouvelle acception du travail que l'on tente de véhiculer par la notion de compétence. Car, la notion de compétence a trouvé emploi aussi dans des entreprises

moins touchées par l'évolution technologique. Et pour Zarifian (op.cit.), le premier argument des managers dans la mise en place de la logique compétence était la volonté de considérer l'intelligence dans ce que font les travailleurs. Ce regard humanisant de la part des dirigeants, tendait à reconsidérer l'homme dans le travailleur.

Par ailleurs, vouloir prendre en compte l'intelligence dans le travail, équivaut à considérer la part de subjectivité de chaque travailleur dans ce qu'il fait. La prise en compte des individualités fait qu'il convient de juger chacun en fonction de ce qu'il apporte à l'organisation. Ce retour du l'humain dans le travail et ce mouvement d'appréhension de la subjectivité dans l'activité professionnelle (Zarifian, op.cit.), autrement dit l'intérêt porté à la « dimension psychologique du travailleur » (Janssen, 2005, p19), est ce qui fait que la psychologue du travail s'intéresse à la problématique de la compétence (Janssen, op.cit.).

La psychologie du travail fait partie des premières disciplines à s'intéresser à la logique compétence comme nous l'avons souligné quelques paragraphes auparavant. Même si le flou de la définition de la notion de compétence n'a pas manqué d'être souligné par les psychologues (Janssen, op.cit.). En citant Levy-Leboyer, Janssen nous apprend que la notion compétence renvoie à celle d'aptitude. Ainsi, la notion de compétence pour les psychologues du travail, est surtout sous-tendue par l'évaluation des aptitudes des travailleurs, dans la mesure où elle permet à ces derniers de mesurer les différences entre les travailleurs. En ce sens, pour satisfaire des impératifs de recrutement ou de mobilité, beaucoup d'outils ont été développés par les psychologues du travail et utilisés par les gestionnaires de ressources humaines, pour mesurer les traits de personnalités des sujets selon Van Zanten (2008). Ce qui fait qu'en psychologie du travail, on constate une centration sur les traits de caractère plus que sur les compétences techniques. En revanche, ce flou de la définition de la compétence, n'a pas empêché des efforts de conceptualisation de la part des psychologues du travail.

Janssen (op.cit.) rapporte que les travaux de Mc Clelland, lui ont permis de dégager « *des compétences génériques pouvant être transférables d'une situation à une autre* » (p22). Ce qui nous renvoie aux fameuses compétences générales, qui en dehors des aptitudes techniques sont nécessaires dans la réalisation des tâches avec succès. Toujours selon Janssen, on peut retrouver cette grille de onze compétences¹⁵ sous l'appellation savoir-être chez Bellier (1998). Rappelons que cette même auteure nous apprend, que ces compétences génériques ou savoir-être ne sont pas tout le temps comprises dans la compétence.

¹⁵ « *Esprit d'initiative, ténacité, créativité, sens de l'organisation, esprit critique, contrôle de soi, aptitude au commandement, force de persuasion, confiance en soi, sensibilité aux relations interpersonnelles, préoccupation et sollicitude envers les autres* » (Janssen op.cit. p22).

Chapitre 3 : La notion de compétence en sciences de l'éducation et de la formation.

Nous l'avons constaté dans les paragraphes précédents, la définition la plus stabilisée de la compétence, considère savoirs, savoir-faire et savoir-être...comme étant les ressources qui la constituent. Cette approche, qui consiste à fractionner la compétence en ressources, est rendue possible par les recherches en ergonomies cognitives et en psychologie du travail. Elle préfigurait, déjà, la volonté de simplification du concept de compétence, et par là, un premier pas vers une possible rationalisation et une didactisation devant conduire à une éventuelle prise en charge dans le cadre de formations. Il s'agissait, alors, pour les entreprises, de se doter d'outils pour déceler les compétences critiques, et d'en faire des objets de formations pour les travailleurs. Ainsi après la sphère du management et celle de la gestion des ressources humaines qui l'ont instrumenté dans l'évaluation et la gestion des évolutions des carrières... ; c'est le monde de la formation des adultes qui a donné emploi au concept de compétence (Pinte, 2004).

L'éducation d'une manière générale et en particulier la formation, vise la transformation qualitative de la personne sur le plan cognitif, affectif et social (Fabre, 1994). Autrement dit, la formation est un processus, un projet de construction de l'individu. On forme « *quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose* » (op.cit., p22). Mais l'on est, aussi, tenté de poser les questions : « former pourquoi ? » « Former à quoi ? ». La mission de l'école est de préparer les élèves à la vie (Hasni, 2000 d'après Samson & Toussaint, 2004). Dans un contexte où le changement est devenu la norme, on exige des gens qu'ils soient autonomes et responsables face à la tâche (Legendre, 2008,) que ce soit dans le domaine professionnel ou non. Aujourd'hui, la valorisation du sujet à travers le développement de ces aspects intimement liés à sa personne semble répondre à la question du pourquoi de la formation. Quand, à la question : former à quoi ? L'école d'aujourd'hui, semble répondre : à la compétence

Del Rey (2010), l'analyse sous l'angle du mouvement de rationalisation qui a envahi les systèmes éducatifs dès l'après-guerre, pour mieux gérer les coûts de l'éducation, dans un

contexte de démocratisation grandissante de l'école et de croissance démographique des pays occidentaux. Apparaît alors, l'économie de l'éducation qui pousse les Etats à appliquer à l'éducation les outils économiques. L'éducation est comme un investissement qu'il s'agit de rentabiliser en vue d'un retour sur investissement. La théorie du « capital humain » émerge de cette donne. Les sujets sont de plus en plus enjoints à investir sur leur personne et augmenter leur « capital compétences », garant, pour eux, d'une place sur le marché du l'emploi et par conséquent une place sociale. Pour Del Rey (op.cit.), l'émergence de la compétence dans le monde de l'éducation s'est fait au gré de trois processus qui à l'origine, n'ont pas lien avec l'éducation. Le premier est d'ordre « psychométrique » : un mouvement d'évaluation des aptitudes des élèves inscrits dans un mouvement mondial d'évaluation des résultats scolaires. Le second s'inscrit dans une volonté économico-politique : une marchandisation de l'éducation dans une économie mondialisée. Et le troisième s'inscrit dans un « processus de gestion des ressources humaines ». Pour cette auteure *« si les compétences sont aujourd'hui omniprésentes [...] c'est parce qu'elles expriment, de manière centrale, l'émergence d'un nouveau dispositif, d'un nouveau système de rapport et entre pouvoir, éducation et marché du travail »* (p51). Del Rey (op.cit.), en accord avec Hirtt (2009), voit l'introduction des compétences comme une tentative de contrôle de l'éducation par le monde économique.

D'autres auteurs (Dolz & Ollagnier, 2002 ; Toussaint & Xypas, 2004...) cherchent les explications du côté des limites de l'approche par objectifs. Ces auteurs s'interrogent sur la question de la mise en lien entre les savoirs scolaires et la vie au quotidien. Sans être tous convaincus que la formation à la compétence serait « LA SOLUTION », la plupart de ces chercheurs voient l'approche par objectifs comme, ne favorisant pas le développement de l'individu à cause surtout de l'aspect décontextualisé des savoirs transmis, de la parcellisation des contenus et du cloisonnement disciplinaire. Pour (Toussaint & Xypas, 2004), l'approche par compétences en éducation laisse espérer une possibilité de redéfinition des méthodes

d'enseignement. Les réformes de l'éducation suivant l'approche par compétences puisent leurs arguments dans les critiques faites à l'approche par objectif¹⁶.

Ces travaux peignent, de manières différentes, des logiques ayant abouti à l'introduction des compétences dans la sphère de l'éducation. Pour la première approche, c'est au niveau macro qu'il faut chercher les raisons de l'introduction des compétences à l'école ; en mettant aux prises les enjeux sociopolitiques et économiques. Ici, c'est la vision utilitariste de l'éducation qui est dépeinte. L'éducation, et/ou l'apprentissage n'étant pas conçu comme une fin en soi, mais plutôt, comme un maillon d'un processus qui prépare à intégrer un rôle social, mais surtout économique. Pour la seconde, l'explication se trouve au niveau micro (de la classe), avec des enjeux pédagogiques et des défis didactiques, qui doivent permettre de donner à l'élève les connaissances lui permettant de pouvoir appréhender le changement que lui impose la vie sociale. Dans les deux cas, la conclusion est la même. Après le monde professionnel, aujourd'hui, sous le nom d'«approche par compétences », on assiste à la généralisation de la logique compétence dans les systèmes éducatifs. Pour cette partie, nous nous intéresserons à ce que nous avons appelé ci-dessus le niveau micro. Nous entendons par niveau micro, l'école et la classe.

3.1. Former à la compétence.

Mises à part ces raisons économiques qui ont amené à l'adoption des compétences en éducation, la manière d'enseigner est plus que jamais l'objet des débats au sein des sociétés modernes, au moment où les mutations dans les domaines technologique, économique et sociale mettent à jour les problèmes de l'éducation et de la formation. Les méthodes pédagogiques et au-delà : les systèmes éducatifs, se trouvent plus que jamais mises aux défis de l'efficacité. Selon Delvaux (2003) cité par Crahay (2004), la notion de

¹⁶ A l'item 3.2.2, nous reviendrons plus largement sur la différence entre les deux approches.

compétences offre un compromis entre les attentes du monde professionnel et celles des courants pédagogiques inscrits dans la foulée du pragmatisme de Dewey. Avec le concept de compétence, « *ce sont les finalités et le rôle de l'école, les objectifs d'apprentissage, les dispositifs d'enseignement, les principes didactiques disciplinaires et l'évaluation qui sont interrogés* » (Dolz & Ollagnier, 2002, p12).

Depuis que le monde éducatif s'est saisi de ce concept, former à la compétence, devient de plus en plus une obligation notamment dans le secteur de la formation professionnelle (Ollagnier, 2002) qui poursuit l'objectif de fournir aux sujets des savoirs utiles à investir dans la vie réelle sociale et/ ou professionnelle. En effet, « *la France, dès la rentrée 1999-2000, rend obligatoire « le livret de compétences » pour tous les collégiens* » (p189). Au Sénégal, les premiers référentiels de compétences en formation professionnelle initiale dans le public, ont été validés et implantés en 2009. Toutefois, au-delà des travaux sur le concept ayant permis de faire le lien entre formation à la compétence et nécessité d'articulation entre théorie et pratique, la compétence souffre toujours d'une carence de conceptualisation entraînant des difficultés dans son usage dans le monde de l'éducation et de la formation (Ollagnier, 2002).

Cette notion de compétence reste le plus souvent latente dans nombre de pratiques pédagogiques. La plupart du temps, elle ne figure explicitement ni dans les contenus, ni dans les outils de formation [...] Reste à maîtriser l'usage de la notion et à justifier sa place et son opérationnalité dans ces pratiques de formation. (Ollagnier, op.cit.ibid.).

Aujourd'hui, l'approche qui veut que les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession soient à la base des actions éducatives, impose une vision fonctionnelle de l'éducation. Or, avec la rapidité à laquelle s'opèrent les évolutions dans les domaines des sciences des technologies, le travail et, à travers lui, les métiers et professions sont en changement perpétuel. Ce qui fait qu'en plus des difficultés d'explicitation, d'opérationnaliser les

compétences dans des référentiels, ces derniers souffrent d'une obsolescence précoce, car, vite dépassés.

3.2. Compétence et apprentissage : des conceptions, des conceptualisations.

Chomsky, en 1955, est le premier à parler de la compétence en faisant allusion à l'apprentissage. Ses travaux sur l'apprentissage du langage ont fait de lui le premier à poser le débat sur les questions d'éducabilité de la compétence. Réfutant toute idée d'un « *behaviorisme linguistique* » (Bronckart & Dolz, 2002, p31), ses travaux l'ont amené à conclure à l'existence, chez le sujet humain, de dispositions innées, indépendamment de toute sorte « *d'apprentissage et déterminisme du milieu* » (*ibid.*). Autrement dit, cet auteur nous apprend que les compétences langagières ne s'acquièrent ni par conditionnement ni par interaction. Néanmoins, il admet que les performances qui sont sous-tendues par ces compétences, résultent d'activités mentales et leur richesse dépend des conditionnements antérieurs dont le sujet a fait objet dans son environnement socioculturel.

Pour nous, le fait que Chomsky admette la prégnance des activités mentales dans l'accomplissement des performances, lue sous l'éclairage de la conception piagétienne du développement cognitif de l'enfant, témoigne d'une place effective de l'apprentissage dans l'acquisition de toutes compétences, même quand celles-ci s'appuient sur des structures internes innées. Car, en effet, les registres de la mémoire langagière se forment à partir des interactions avec le milieu socioculturel. Et cette mémoire peut être considérée comme la ressource principale des compétences langagières, même si elle n'est pas la seule.

3.2.1. Une conceptualisation renouvelée par la psychologie du développement cognitif.

Au-delà de ce qu'on cherche à lui enseigner ; comment le sujet apprend-il ? Se trouve là, une des préoccupations fondamentales des théoriciens du courant cognitiviste. La question de l'appropriation du savoir par l'individu, au-delà de la reproduction de comportements attendus, est d'une importance capitale pour les adeptes de la psychologie cognitive, à la différence des behavioristes (Chalvin 1999). Piaget (1896-1980) s'est intéressé au développement de la pensée chez l'enfant ; à comment ce dernier apprend-il, comment apprend-il à apprendre en fonction des événements et des situations de son environnement immédiat. S'intéressant au développement cognitif de l'enfant, Piaget introduit la notion de schèmes en référence à ses travaux sur le développement des facultés sensorimotrices chez l'enfant. Selon lui, « *le schème est un moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés* » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p149).

A la suite de Piaget, Vergnaud s'est intéressé au développement cognitif de l'adulte. Vergnaud (1995, p9) définit le schème comme étant : « *l'organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations, qui se caractérise comme une totalité dynamique et fonctionnelle* » (p283). Selon Crahay (2004), l'approche de Vergnaud, tente de dépasser l'idée que ce sont les schèmes entendus comme un « noyau dur » qui permettent de faire face à une même situation de la même manière ; on ne vit jamais psychologiquement de la même manière une situation selon Piaget (Crahay, op.cit.). Vergnaud laisse comprendre, que ces schèmes qui sous-tendent nos actions, selon les cognitivistes, sont sujets à des évolutions. Les recherches de Vergnaud mettent en évidence la tendance chez le sujet, en fonction des situations qui se posent à lui, soit d'actualiser et réinvestir des ressources cognitives qu'il possède déjà, soit de conceptualiser de manière abstraite des modèles opératoires, qu'il adapte et réinvestit pour affronter des situations

inédites (Vergnaud, 1996 ; Crahay, 2004). Les travaux de Vergnaud ont contribué à la reconceptualisation de la notion de compétence dans le domaine des études du développement cognitif chez l'adulte. En effet, cet auteur distingue des schèmes dans tous les domaines de l'activité (gestuels, techniques, langagiers...), (Vergnaud, 1996). Et selon lui :

Le concept de schème est un complément du concept de compétence puisque la même compétence peut résulter de la mise en œuvre de schèmes différents, non seulement d'un individu à l'autre, mais aussi chez le même individu : chacun de nous dispose habituellement de plusieurs moyens pour faire face à la même catégorie de situations. Une proportion énorme de nos connaissances réside dans nos schèmes.

(Vergnaud, op.cit., p9).

Ainsi la conception cognitiviste de la compétence, d'après Leplat (op.cit.), est que celle-ci est « *un système abstrait sous-tendant la performance* » (P43). Selon cet auteur : « *à la compétence définie au sens behavioriste¹⁷, peuvent correspondre différentes formes de compétences au sens cognitif du terme* » (ibid.).

3.2.2. De La pédagogie par objectifs à la pédagogie des compétences.

Pour rappel, le behaviorisme prend ses appuis sur la découverte de Pavlov. En effet en 1902, ce médecin Russe découvre qu'une fois conditionné, le cerveau répond aux mêmes stimuli de la même façon; ce qui incite le sujet à produire les comportements. Il parvient à montrer l'importance de la répétition et des renforcements positifs ou négatifs dans ce processus de conditionnement. C'est en 1913 que Watson parle de behaviorisme et fonde sa théorie psychologique sur l'étude des comportements observables et réfutant toute tentative d'introspection (Chalvin, 1999).

¹⁷ Définie à l'item 3.2.2.

La première fois que le behaviorisme apparaît dans l'apprentissage, fut avec l'américain Thorndike (1874-1958) avec sa loi de l'effet. Selon lui : « *les comportements qui se fixent, sont les comportements qui permettent de réussir ce que l'on souhaite et qui sont associés à une reconnaissance de cette réussite par les autres* » (Chalvin, 1999, p74). Sa conclusion est que l'efficacité de l'apprentissage dépend du temps et du nombre de réussites. C'est lui qui met au point l'apprentissage par essais et erreurs ; les renforcements ici étant la satisfaction que procure la réussite, et la déception que procure l'échec (Chalvin, op.cit.).

Cette méthode a été améliorée par Skinner. Ce dernier prône l'enseignement programmé qui consiste à bannir le tâtonnement dans l'apprentissage et anticiper toute erreur afin d'éviter que ce dernière se fixe (Chalvin, op.cit.). Car en effet, le but de l'enseignement c'est d'éviter l'apprentissage des erreurs. « *Ce n'est plus le stimulus déclencheur de comportement qui retient l'attention mais les conséquences qui encouragent ou découragent sa reproduction* » (p75).

En 1935, Ralph Tyler propose un découpage des apprentissages selon le modèle de l'organisation scientifique du travail. Les objets d'apprentissage sont dès lors fractionnés en unités, objectifs rationnels et facilement accessibles par conditionnement de l'apprenant. Dans sa théorie, il insiste sur la finalité comportementale et observable des objectifs d'apprentissage. Selon sa théorie, le découpage des objets à enseigner en objectifs, traduits en comportements observables, permet un contrôle facile des apprentissages. Nous pouvons dire avec Van Zanten (2008) que la pédagogie par objectifs préfigure l'arrivée de l'approche par compétences en éducation (« *pédagogie des compétences* » Van Zanten (op.cit.)), sous deux aspects au moins :

- **Sur la forme** : au sens où en approche par compétences, si on s'en réfère à Perrenoud (1995), la notion de compétence est une manière d'insister sur les objectifs d'un enseignement, attendus sous forme de comportements

observables. Dans cet ordre d'idées, Jonnaert et al (2004) nous apprennent que dans programmes d'étude conçut selon le modèle de l'approche par compétences, le changement se limite à la substitution du concept d'objectif à celui de compétence.

➤ **Sur le fond** : si on se réfère à la conception behavioriste, la compétence est perçue comme étant: « *la tâche ou la classe des tâches que le sujet sait exécuter* » (Leplat, 2001, p43). Leplat, en référence aux travaux de Johnson et al (1987), nous rappelle l'importance de l'aspect visuel dans la constatation de la compétence. Pour lui, « c'est à partir de ces manifestations que pourront être dégagées les caractéristiques de la compétence » (Leplat op.cit. ibid.). Donc, on remarque que c'est ce même aspect observable des comportements mis en avant par l'application de la psychologie behavioriste dans la pédagogie par objectifs, qui prévaut ici. En effet, comme nous avons pu le constater, la plupart des définitions de la compétence insistent sur cet aspect.

Mais, néanmoins, même si la référence aux objectifs à atteindre reste prégnante, l'approche par compétences en éducation témoigne de la volonté de passer « d'une approche de type analytique à une approche que l'on qualifiera d'intégrative et de contextualisée » (Crahay, 2006, p98), dans la mesure où, par les compétences, c'est la prise de pouvoir du sujet sur le réel, qui est revalorisée à travers la relation entre l'action et l'activité physique et ou mentale (ibid.).

A cet effet, Jonnaert (2007), même s'il reste très critique à l'égard de la manière dont l'approche par compétences est vulgarisée à travers les réformes curriculaires (nous le verrons plus loin), condamne l'assimilation qui faite entre l'approche par compétences et la pédagogie par objectifs. En effet, d'après Boutin (op.cit.), la frontière entre les deux est floue. Tous les deux fondent leur démarche sur des prescriptions établies par des experts. Toujours pour Boutin, les deux approches réduisent l'apprentissage à un conditionnement une

reproduction de comportements. « *Dans les deux cas, apprendre, c'est se comporter en tenant compte de comportements, de compétences attendues, donc de visées établies à l'avance par des tiers* » (Boutin op.cit., p32).

Aussi, d'après Jonnaert (op.cit.), ces deux logiques sont-elles portées par des paradigmes épistémologiques différents et donc ne peuvent pas être confondus. Dans Le tableau ci-dessus, il expose la différence entre ces deux approches (APC et PPO) de l'enseignement-apprentissage.

Paramètre de l'apprentissage	APC	PPO
(1) Entrée :	Par les classes de situations et les situations pertinentes par rapport aux formations	Par les contenus disciplinaires décomposés et hiérarchisés en micro-unités.
(2) Processus :	Un traitement compétent des situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant ; l'apprenant est actif et construit ses connaissances et ses compétences	Un comportement observable de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant ; l'apprenant est passif et reproduit les contenus décontextualisés, transmis par l'enseignant
(3) Nature des contenus :	Une pluralité de ressources contextualisées, interdisciplinaires et signifiantes pour l'apprenant	Un contenu monodisciplinaire enseigné pour lui-même et décontextualisé

(4) Résultat :	Des connaissances et des compétences construites par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation.	Des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant, reproduits et restitués par l'apprenant
(5) Profil de sortie :	Des classes de situations à traiter avec compétence au terme de la formation	Des contenus monodisciplinaires à reproduire au terme de la formation.
(6) Référence épistémologique :	Peut référer à différents paradigmes épistémologiques ; dans le cadre des réformes actuelles se réfèrent au constructivisme	Se réfère exclusivement au comportementalisme

Extrait de Jonnaert, Ph. (2007) la notion de compétence revisitée.¹⁸

Pour cet auteur, le paradigme constructiviste auquel se revendique l'approche par compétences l'éloigne définitivement de la pédagogie par objectifs essentiellement comportementaliste. En ce sens, l'approche par compétences rompt avec les curricula organisés selon une approche basée sur des contenus hiérarchisés séquentiels ne poursuivant un but autre que la production d'un changement de comportement chez l'apprenant, quid le sens que ce dernier donne à ses apprentissages et l'usage qu'il peut en faire.

En outre, la différence entre ces deux logiques est remarquable du point de la conception de l'activité pédagogique. Cette différence est surtout dans le caractère finalisé

¹⁸ http://www.cudc.ugam.ca/articles/PPO_Comp.pdf. Consulté le 20/06/2013

de l'apprentissage. En tant qu'elle s'intéresse aux situations concrètes, unités de sens qui deviennent les organisateurs de l'enseignement-apprentissage et permettent de choisir les contenus à enseigner, l'approche par compétences dépasse la pédagogie par objectifs dans l'effort de mise en relation entre école et vie quotidienne. Il faut aussi noter que dans une approche par compétences au même titre que la sélection des contenus, la validation des apprentissages se fait à travers des évaluations contextualisées s'attachant à mesurer les acquisitions de l'apprenant dans à travers des situations concrètes et inédites.

L'approche par compétences dépasse la pédagogie par objectifs aussi, en ce qu'elle redéfinit les places de l'apprenant et de l'enseignant. En effet, en invitant l'enseignant à s'inscrire dans le paradigme de l'apprentissage en lieu et place de celui de l'enseignement (Legendre, 2001), elle permet de mettre l'élève au centre de son apprentissage et le responsabilise dans ces acquisitions (Boutin, 2004).

Pour rappel, le paradigme de l'enseignement, selon Legendre (op.cit.), est celui qui met l'enseignant au centre de l'action pédagogique. La réussite et l'échec cette dernière dépendent de lui. Ce qui est le cas dans la pédagogie par objectifs ou l'essentiel de l'action est orienté vers la distillation du savoir plus que vers l'acquisition. Alors que le paradigme de l'apprentissage organise l'action pédagogique autour des attentes de l'apprenant, de ce qui fait sens pour ce dernier comme le veut l'approche par compétences. Hirtt (2009) nous l'apprend, avec l'approche par compétences, l'enseignement ne se focalise plus sur les moyens de faire acquérir le savoir, mais plutôt, sur « *une capacité d'action à atteindre par l'apprenant* » (p3). Le savoir enseigné n'est légitimé que la finalité qu'il peut permettre d'atteindre, il n'est plus transmis « pour lui-même », mais plus parce qu'il permet de réaliser un « faire ». Le savoir ne constitue plus l'objet de l'enseignement et son acquisition par l'apprenant n'est plus le but visé. Il devient ressource. Interne ou externe à l'apprenant ? Peu importe, c'est la capacité de ce dernier à pouvoir le mobiliser pour entreprendre une action réussie qui compte. Ainsi avec Jonnaert, nous pouvons constater que dans l'esprit, l'approche par compétences tente de dépasser la pédagogie par objectifs en essayant de donner du sens au apprentissage, en allant plus loin dans la considération de l'apprenant, etc. Mais, malgré ces

avancés revendiquées par L'approche par compétences les critiques restent vives à son égard. Le fait que le savoir y soit relégué au rang de ressources, le fort ancrage dans les situations pour le choix des contenus, la norme de la situation inédite pour l'évaluation et bien d'autres aspects alimentent les argumentations de ces critiques. Nous nous proposons de les aborder dans plus bas.

3.3. Compétence et formation professionnelle.

C'est par le biais de la formation professionnelle que le concept de compétence s'est progressivement imposé dans le monde de l'éducation et de la formation (Dolz & Ollagnier, 2002). En effet, dans les pays anglo-saxons, les premiers travaux concernant l'approche par compétences en éducation, se sont intéressés à la formation professionnelle, dès le début des années 1970. En Hollande, les premières réformes de la formation professionnelle selon l'approche par compétences se sont faites dans les années 1990 (Crahay, 2006)¹⁹. « *L'intérêt pour cette notion renvoie au fait qu'elle permet de penser les liens entre les institutions éducatives et le monde du travail, entre les savoirs scolaires et les savoirs « vivants » [...] »* (Dolz & Ollagnier, op.cit. p11). Le constat de ces auteurs pose la question du rapprochement de l'enseignement scolaire et du milieu socioprofessionnel.

Nous pensons que faire acquérir les savoirs « vivants », au sens de savoirs mobilisés pour le travail, constitue la problématique majeure de l'apprentissage scolaire. Avec un accent beaucoup plus marqué sur les situations professionnelles, la plupart des définitions dans la littérature dédiée, s'attachent à lier compétence et situation (Enlart, 2011). Or, nous savons que les situations d'enseignement ne rendent compte que partiellement des difficultés réelles des situations de travail. Le rapprochement de ces deux milieux, doit dépasser le cadre habituel de la prise en charge des référentiels métiers et compétences du

¹⁹ Crahay cite les travaux de Houston et Howsam (1972), Schmiedler (1973), Burns et Klingstedt (1973).

monde professionnel dans le cadre de référentiels de formation à dérouler à l'école ou au centre de formation. Elle doit, aussi dépasser les simulations de situations professionnelles dans le cadre de l'apprentissage à la tâche ; bien que nous soyons d'avis que ces situations restent dans bien des cas indispensables, voir les seuls moyens disponibles pour la formation à la confrontation des tâches, notamment dans les métiers avec risques élevés sur la sécurité des gens.

La compétence se trouve au carrefour de la formation professionnelle, de la situation de formation et de la biographie du sujet²⁰. Les savoirs mobilisés dans l'action dépassent alors l'habituelle séparation entre savoirs didactiques, savoirs pédagogiques et savoirs expérientiels. (Dolz & Ollagnier, *ibid.*).

Ce qui affirme la nécessité quasi partagée par les chercheurs, de considérer les compétences dans leurs environnements écologiques ; comme nous y invitent les ergonomes et psychologues du travail. A ce titre, la logique compétence poursuivie dans les systèmes de formation, conduit experts et professionnels de la formation à explorer plusieurs dispositifs innovants; l'alternance en est un bon exemple.

3.4. Compétences, ingénierie pédagogique et formation initiale.

Selon Zarifian (1999), aujourd'hui l'importance de la formation en milieu de travail est au cœur des débats. Car pour lui, l'alternance est la plus proche de l'articulation à faire entre connaissances et compétences. L'alternance est une manière formalisée de prendre en compte les apprentissages informels dans l'éducation. Car, même si celle-ci est basée sur un cahier des charges ou contrat d'apprentissage bien défini, il y a une multitude

²⁰ Dolz & Ollagnier citent Le Boterf (1994).

d'apprentissages non objectivés et /ou non objectivables qui s'opèrent.

Brougère (2007) nous renseigne sur la diversité des lieux susceptibles de produire des connaissances, même si celles-ci ne sont pas conscientisées. Et, que ces apprentissages informels soient non conscientisés, fait qu'ils échappent à la « *didactisation* » (p9). En effet, il n'est pas toujours facile pour des besoins de formation, d'objectiver et de rendre transmissibles toutes les connaissances, si on s'en réfère à Figari & al (2001), d'où l'importance de favoriser la formation dans ces milieux dits informels. Car, les compétences sociales ou «savoir-être» selon Bellier, (1998) se développent davantage dans des situations d'enseignements ou apprentissages informels. D'où le lien entre apprentissages formels non formels et informels. Pour Brougère (2007), ces trois formes d'enseignements-apprentissages sont à inscrire dans un continuum, en interaction.

Le défi étant d'organiser l'expérience, au sens de la pratique du travail dans un milieu socioprofessionnel, pour qu'elle soit productrice de connaissances, et qu'elle soit source d'acquisition de ces savoirs non objectivables. « *En effet, c'est étant confronté à des problèmes au cours de l'expérience, en essayant de les résoudre, en évaluant les résultats, en corrigeant ainsi le processus que l'apprentissage s'opère selon un principe d'itération* », d'après Brougère (2007, p8-9). Ainsi pose – t- il la question de l'apprentissage formel dans le milieu du travail et par là, l'articulation à faire entre l'apprentissage formel (école) et non formel (travail), mais surtout la conscientisation de l'expérience ; c'est le seul moyen pour qu'elle soit source de formation.

Pour nous, la logique compétence en formation professionnelle initiale ne peut s'envisager sans une revalorisation de l'apprentissage en situation professionnelle. L'alternance est aujourd'hui l'un des moyens qui peuvent permettre de rendre accessibles ces situations très riches en enseignements informels hors du contexte scolaire. Nous pensons que l'essentiel de l'enseignement et/ou l'apprentissage des compétences « sociales » ne peut se passer d'un apprentissage informel au sens de socialisation comme le

soulignent Livingstone (2000) et Schungurensky (2000 & 2006) cités par Brougère (op.cit.) dans le milieu de socialisation que constitue l'entreprise. Et par conséquent une formation qui vise rendre les personnes aptes à intégrer des rôles sociaux et professionnels en les dotant de capacités d'action et de modèles opératoires pour faire face à la vie, se doit de valoriser cette immersion nécessaire dans le monde professionnel. Il est surtout question ici de favoriser l'acquisition et le développement de certaines franges des compétences qui sont difficilement objectivables et transmissibles par des contenus didactiques. La valorisation de cette immersion est d'autant plus importante qu'elle participe à la construction de l'identité professionnelle du sujet.

Selon Holcman (2006), l'identité professionnelle se définit par le sentiment d'appartenance que le sujet développe à l'égard d'un groupe professionnel. Elle se développe pendant plusieurs phases de la vie du sujet et notamment pendant la formation professionnelle de ce dernier. Nous pensons que, cette immersion favorise l'acquisition de compétences aux contacts des pairs qu'aucune formation ne peut envisager de transmettre. Et par là, le sujet développe un sentiment de d'appartenance à un groupe professionnel qui a participé de manière active à sa formation.

Très expérimentée par les organismes de formation, l'alternance, en ce qu'elle favorise l'apprentissage dans les milieux informels²¹ semble être une des réponses à la question du comment de la formation. Toutefois, le fait que l'approche compétences soit promue comme la parade à la rupture entre la société et son école, n'en fait pas moins qu'elle soit de plus en plus critiquée.

²¹ Ici nous faisons référence aux milieux hors cadre scolaire : entreprises, milieux associatifs etc...

3.5. Approche critique de la logique compétence en éducation et formation.

3.5.1. Les compétences une question idéologique

La conception selon laquelle l'éducation devait préparer à l'éveil du sujet, en l'amenant à apprendre des savoirs sans forcément faire le lien avec la vie réelle, s'est progressivement éteinte, avec le développement de l'économie moderne. Il n'est plus à l'ordre du jour pour l'élève de démontrer sa « valeur » en restituant des savoirs dans le cadre d'exercices académiques. Le défi majeur de l'éducation moderne consiste à sélectionner et faire acquérir les savoirs utiles pour le sujet et la société.

L'émergence de la logique des compétences peut sembler s'inscrire dans ce mouvement permanent d'adaptation, en ce qu'elle propose une appréhension des capacités des apprenants qui est moins liée à la maîtrise de savoirs formels ou scolaires dont on sait qu'ils contribuent peu à la mobilité sociale. Mais elle semble aussi procéder d'un mouvement antagoniste, néo-libéral, indifférent aux objectifs de démocratisation socialisation, et qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation. (Dolz & Ollagnier, p30)

Selon Boutin (2004) « *rarement une idéologie aura suscité autant de réactions dans les secteurs publics, civiques aussi bien qu'éducatifs* » (p25). Idéologie dans le sens où en effet, l'utilisation du terme compétence poursuit le but de rendre compte, soit d'un point précis soit le processus de la construction de la vie du sujet humain (Boutin, op.cit.). Ce qui est pointé par Boutin, c'est moins la vision utilitariste de l'éducation et de la formation que semble poursuivre cette approche que le mouvement d'évaluation perpétuelle (Benchmarking) qui intègre l'école. Au nom de l'efficacité et de la rentabilité, les méthodes de gestion de l'économie libérale ont envahi les systèmes scolaires au prix du sacrifice de

l'égalité à l'accès (Crahay, 2006) au savoir. On peut trouver ces mêmes critiques chez Del Rey (2010) ou encore Hirtt (2009). Pour ce dernier l'approche par compétences est aux mains des politiques un moyen d'entretenir une approche de l'éducation basée sur les règles de la productivité économique: « *rendement et efficacité, au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage* » (Hirtt, 2009, p4)²².

Outre l'empreinte marquée de l'utilitarisme politico-économique, la confusion liée aux multiples interprétations du concept de compétence alimente l'argument majeur des critiques de cette approche en éducation.

3.5.2. Confusion conceptuelle.

Pour Crahay, qui fût l'un des plus grands promoteurs (en Belgique francophone à la fin des années 90), l'approche par compétences est une : « *mauvaise réponse* » à un vrai problème (op.cit.). En effet, cet auteur s'insurge sur ce qu'il qualifie de glissement conceptuel, qui a découlé de la juxtaposition de définition²³, et qui affecte sévèrement l'enseignement et l'évaluation. Pour Crahay (2006), le fait d'ériger en norme le « *caractère inédit comme une conséquence logique de l'exigence de complexité* » (p98-99) interroge. En effet il part de la réflexion de (Beckers, 2002b) pour qui tout ce qui est de l'ordre de la restitution d'un savoir, ou de l'imitation ou la reproduction d'un savoir-faire dans une situation ne peut être considéré comme une compétence. Selon lui c'est à travers une situation inédite que la compétence peut être observée et s'évaluée.

²² L'auteur cite Boutin et Julien (2000).

²³ « Alors que la proposition de décret conçoit la compétence comme un réseau de connaissances mobilisables en situation, nombreux sont aujourd'hui les pédagogues qui la conçoivent comme la capacité à mobiliser des ressources cognitives diverses pour affronter des problèmes complexes et inédits ». (Crahay, 2006, p 98).

Aussi, la critique de Crahay est à l'encontre de cette conception qui veut que la compétence soit seulement de l'ordre de la confrontation aux situations nouvelles et complexes. Ceci laisserait entendre, que le sujet qui réalise une tâche simple, ne fait pas preuve de compétences. Autrement-dit, on ne peut parler de compétences que lorsque la tâche est complexe et/ou nouvelle. Beckers partage avec d'autres chercheurs, l'idée que « *la mobilisation automatisée d'une architecture de connaissances face à une situation [...]* » (ibid.) comme n'étant pas de l'ordre de la compétence.

Or, dans son article « A propos des compétences incorporées », Leplat (1995) nous parle de ces types de compétences qui ne sont pas des schèmes et qui deviennent « intégrées » au sujet soit par répétition soit par d'autres moyens²⁴. De sorte que le sujet les actualise en actions. En empruntant la notion d'habitus à Bourdieu, Leplat nous explique comment le sujet fait preuve de compétences dans la vie quotidienne. Ici, l'auteur nous montre comment les compétences sociales deviennent des compétences incorporées ou « habitus » organisatrices des interactions du sujet dans son milieu socio-culturel. Car suite à leurs mobilisations conscientes et répétées, ces compétences sociales deviennent des structures automatisées que le sujet réinvestit sans forcément une conscientisation préalable. Par ailleurs, Vergnaud, nous apprend que les schèmes sont « les briques élémentaires »²⁵ qui constituent les compétences. Donc pour faire face à une situation, souvent de manière non conscientisée, le sujet s'appuie toujours sur ses structures cognitives de base (schèmes). Avec Leplat, nous pouvons dire que, dans sa vie sociale et ou professionnelle, une bonne frange des activités du sujet est sous-tendue par des gestes

²⁴ L'auteur parle de mode d'acquisition par imprégnation, par l'action ou contrôlé. « *L'acquisition des compétences incorporées ne résulte pas seulement d'une longue répétition, elle pourra être aidée par l'aménagement des conditions d'apprentissages et des dispositifs d'aide* » (J. Leplat, 1995, p108)

²⁵ Au sens de registres de connaissances, des modes opératoires.

devenus automatiques, car, intériorisés à la suite de répétitions dans des situations antérieures. Le sujet part toujours, de ses représentations pour résoudre les problèmes qui se posent à lui. Preuve que face à une situation le sujet réagit en mobilisant de manière automatisée « une architecture de connaissances » ou en restituant une action ou une parole, il déploie une compétence²⁶.

« *La métaphore de la mobilisation de ressources* » (Crahay, op.cit., p100) sous-entendue par l'acception que l'on donne à la compétence repose d'une autre manière le débat sur le transfert des ressources acquises à travers l'apprentissage des disciplines. En effet, pour Perrenoud (2002), le danger est de penser que parler de compétence suffirait à régler l'épineuse question de l'utilisation optimale des connaissances scolaires dans des situations concrètes de la vie réelle. Le fait est que ce transfert est perçu comme un déplacement de ressources. L'auteur invite à poser un regard sur la transformation nécessaire de ces ressources, le travail cognitif qui est corrélé à ce transfert, qui est en elle une dimension entière de la compétence. Ainsi en parlant de mobilisation, Perrenoud (op.cit.) entend-il souligner l'importance de l'activité du sujet. Toutefois, cette mobilisation fait aussi l'objet d'une critique. En ce qu'il suffit seulement de mobiliser des ressources même si on ne les possède pas pour faire preuve de compétence. Aussi, Hirtt (2009) dénonce-t-il ce qu'il considère comme une « *vision purement idéaliste de la compétence* » (p18), qui pense que les sujets sont dotés d'une science infuse qui leur permettrait d'utiliser des ressources quel qu'elles soient indépendamment des outils qui permettent leurs utilisations. Comme s'il existait « *dans le cerveau humain une espèce de potentiel de résolution de problèmes mathématiques qui serait indépendant de la nature et de la maîtrise des outils mathématiques à mettre en œuvre* » (ibid.). La métaphore de la mobilisation

²⁶ En conséquence, un chirurgien, qui réussit pour la quarantième fois une transplantation cardiaque ne fait pas preuve de compétence. (Crahay, 2006)

laisserait croire aujourd'hui que la compétence est un don inné et que les sujets apprenants sont des génies endormis qu'il faille juste réveiller en frottant sur la lampe.

Il apparaît clairement que cette idéologie idéaliste de la compétence pose d'énormes problèmes de posture et méthodologie dans l'enseignement de celle-ci.

3.5.3. Critique méthodologique.

Avec l'approche par compétences, la tendance est à l'autonomisation sauvage de l'élève. Au nom d'un logique constructiviste et socioconstructiviste du savoir (nous reviendrons sur cet aspect)²⁷, l'apprenant est responsabilisé dans son apprentissage comme s'il avait la faculté naturelle de développer de lui-même des compétences (Boutin, op.cit.). La critique de Boutin fait écho à la question de la place qu'occupe l'enseignant dans une logique de formation centrée sur les compétences. Pour cet auteur, l'enseignant dont le rôle tend plus que jamais à devenir celui d'accompagnant, de personne ressource se trouve face au dilemme de choisir entre le modèle industriel qui met l'accent sur la recherche de l'efficacité, et un modèle qui met en valeur la personne et favorise son développement (Boutin op.cit.). Pour Hirtt (2009), l'enseignant tel un impresario pour l'apprenant, se limite à le mettre en scène et c'est à ce dernier, fort de ses dons, de se construire en se découvrant.

Ce qui pose toute la question de l'éthique de l'accompagnement, et de la responsabilité des enseignants (Beauvais, 2007). En effet, cette auteure s'intéressant aux cadres dans lesquels l'autonomisation de l'apprenant interroge l'éthique de l'accompagnant, nous apprend qu'il convient d'élucider la question de l'accompagnement. Pour elle, même dans la poursuite de l'auto construction et de l'autonomisation du sujet, il appartient à l'accompagnant d'assumer sa « *méta-responsabilité* » (Beauvais, op.cit.). C'est-à-dire que

²⁷ Les défenseurs de l'approche par compétences, l'inscrivent sous le paradigme pédagogique constructiviste et socioconstructiviste. Toutefois, de nombreuses critiques réfutent cette appartenance.

l'enseignant même dans un paradigme constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage « *porte la méta-responsabilité de concevoir et de mettre en œuvre pour l'autre un accompagnement susceptible de favoriser au mieux sa mise en projet* » (Beauvais, op.cit.p7).

Ainsi, elle interpelle sur la dérive possible vers l'autoformation. Ce que nous pouvons comprendre, si on raisonne à partir de la critique de la norme du caractère inédit que les situations doivent remplir. Cela voudrait tout simplement, dire que face à chaque situation, l'apprenant doit se doter des ressources (de lui-même) et opérer pour répondre avec succès. Parce qu'à cause de l'exigence de l'inédit, il n'aura jamais eu auparavant la chance d'apprendre les connaissances qu'il investit hic et nunc (Crahay, 2006).

Hormis cette dérive de l'autoformation, la norme de la complexité Inédite pose le problème de l'évaluation. En effet elle conduirait l'enseignant à monter des situations d'évaluation indépendamment des apprentissages effectués. Il court le risque dans sa recherche de l'inédit, de choisir des situations éloignées des apprentissages effectués qui en réalité ne lui permettent pas d'évaluer les acquisitions (Crahay, op.cit.). Ce qui a comme conséquence majeure de favoriser l'échec (Crahay, op.cit.).

Par ailleurs, l'importance de la place des savoirs fait l'objet de débats. L'une des critiques de l'approche par compétences est le fait que l'accent est surtout mis sur la performance des élèves au détriment de l'apprentissage. « *Les programmes mettent l'accent sur la démonstration du savoir plutôt que sur le savoir lui-même* » (Boutin, op.cit. p29). Ainsi pour Boutin ceci alimente les craintes des critiques « *de voir les connaissances céder le pas aux compétences* » (ibid.). Or ces connaissances pour beaucoup de chercheurs constituent la matière première des compétences. Toutefois, les manières dont elles interviennent, la place qu'elles occupent font l'objet aussi d'un vif débat.

L'analyse de Hirtt semble confirmer les propos de Boutin. En effet, cet auteur conclut qu'à travers les documents officiels et dans beaucoup de recherches sur le thème de l'enseignement des compétences, les connaissances sont reléguées au second plan. L'auteur constate une tendance affirmée à séparer des connaissances mobilisables dans des situations concrètes de celles purement cognitives. Le savoir est considéré plus comme un moyen pour atteindre les compétences qui deviennent les véritables objectifs de l'enseignement. Hirtt s'appuie sur une réflexion de Perrenoud (1999), quand ce dernier reconnaît que si on veut développer les compétences, il faut enseigner moins de connaissances.

Chapitre 4 : Le concept de compétence dans la réforme curriculaire au Sénégal.

4.1. Ancrage de la réforme curriculaire de l'APC au Sénégal

Quelles réalités historiques, culturelles, socioéconomiques,... font qu'à une certaine période de l'histoire, une société choisit telle ou telle autre orientation pour son système éducatif ? (Forquin, 2008). Nous nous sommes posé des questions semblables quant à la réforme qui vise à redéfinir les curricula selon l'approche par compétences au Sénégal.

Comme plusieurs pays de l'Afrique de l'Ouest, le Sénégal marqué par des difficultés économiques, devait faire face à des politiques d'ajustement structurel du milieu des années 1980 à la fin des années 1990. L'éducation dans ces pays est de plus en plus considérée comme étant le principal levier de développement par la Banque Mondiale qui, un peu avant le début des années 1980, venait d'adopter les orientations du néolibéralisme (Laval & Weber, 2002). En effet, dès les années 1970, la Banque Mondiale avait cette conception de l'éducation qui veut que « *les programmes scolaires, s'ils servent à l'intégration nationale et au changement des comportements sociaux et mentaux, servent d'abord à former aux savoir-faire requis à la demande du marché du travail* » (Laval & Weber, op.cit., p54). Aussi à travers ses organismes de financement, la banque mondiale principal bailleur de l'éducation dans ces pays, a-t-il imposé des conditions visant à orienter le système éducatif dans la direction qu'elle jugeait favorable à l'émergence économique de ces derniers (Laval & Weber, op.cit.). C'est pendant cette période allant de la fin des années 1990 au début 2000 que le discours de la compétence a envahi le champ éducatif sénégalais.

L'enseignement technique et la formation professionnelle, ne sont pas les premiers secteurs de l'éducation à être frappés par une réforme curriculaire visant à introduire l'approche par compétences. La réforme dans ce secteur vient après une réforme du même genre engagée dans le secteur de l'éducation de base dès 1996. Elle constitue une des

orientations du « Programme Décennal de l'Education et de la Formation ou PDEF conçu dans le cadre de l'initiative spéciale des nations Unies pour l'Afrique » (DPRE²⁸, 2004, p2).

En 1992 déjà, la CONFEMEN²⁹ prend la pleine mesure du rôle de la formation professionnelle dans le développement de ses états membres. En effet, l'amélioration de l'offre de formation professionnelle est considérée comme un préalable à toute politique visant à faciliter l'accès à l'emploi des jeunes. Ainsi décidât- elle d'adopter l'approche par compétences comme voie de refondation des curricula (Ngathe Kom ,2012).

Pour nous, ceci s'inscrit dans la logique d'opérationnalisation des résultats de la conférence Jomtien 1990 et Dakar 1991. Ce qui témoigne surtout, du conformisme auquel les pays en voie de développement sont enjoints. Pour leur bien ou leur mal ? Nos données ne nous permettent pas d'en juger. En revanche nous pouvons constater qu'à leur tour, les systèmes éducatifs de ces pays sont traversés par des vœux de rationalisation et d'efficacité (DPRE, op.cit.) dictés par les organismes qui les financent.

Le document de politique sectorielle de l'enseignement technique et de la formation professionnelle adopté en février 2002, vise à considérer les enjeux liés à la compétitivité et à la croissance économique ; une réorientation générale vers les besoins du marché du travail. Ce document laisse apparaitre, clairement, la vision utilitariste qui sous-tend la réforme éducative suivant le modèle de la compétence. On peut, aisément, relever les processus qui, selon Del Rey (op.cit.), interviennent dans l'implantation des programmes selon l'approche

²⁸ Direction de la planification et de la réforme de l'éducation.

²⁹ Conférence des ministres de l'Éducation des états et gouvernements de la francophonie .La CONFEMEN est la plus ancienne institution francophone. Elle est créée en 1960 en tant que Conférence des Ministres de l'Education des pays africains et malgache d'expression française. <http://www.confemen.org/>

par compétences à travers la réforme de l'enseignement technique et de la formation au Sénégal :

- revaloriser l'enseignement et les systèmes éducatifs aux yeux de l'opinion internationale, suite aux résultats du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ;
- redynamiser la compétitivité économique à travers une revalorisation de l'enseignement technique et professionnelle qui constitue le seul moyen pour avoir des ressources humaines de qualité et répondant aux attentes du secteur productif.
- Rationaliser, mais aussi libéraliser l'éducation en permettant aux particuliers d'investir. Les centres de formations et lycées techniques publics doivent générer des revenus et autofinancer une partie de leurs charges. (METFPALN, 2002 ; DPRE, 2004 ; M. Ndoye, 2009).

Les intentions ci-dessus entre autres, sont clairement formulées dans le PDEF et reprises dans le PDEF-EPT. Toutefois, pour nous, une réforme éducative devrait prendre en compte les aspirations des communautés. Notre surprise a été de ne voir être évoquée dans aucun des documents officiels que nous avons eus à notre disposition, l'implication des principaux partenaires sociaux, notamment parents et élèves. Mis à part les 400 participants : « *représentant l'administration, les organismes internationaux de développement, les organisations patronales, le secteur privé, les syndicats, les ONG et associations* » (METFPALN, 2002, p12) aux assises de l'ETFP, il n'est nulle part fait mention d'une ingénierie sociale mettant en avant une demande émanant de cette frange de la population. Ceci nous incite à dire que cette réforme est surtout une condition des organismes de finances ; en ce sens où, elle matérialise l'ambition de ces derniers pour le « Sénégal » (DPRE, op.cit.). Cette assertion est confortée par une étude menée par des

experts travaillant pour L'AFD en 2010. D'après cette étude, c'est à la suite d'évènements nationaux (grogne sociale) ou internationaux notamment les politiques d'autorités que les réformes curriculaire ont été envisagées. Si s'en remet à Cros & al, (2010), « *les événements nationaux ont le plus souvent impliqué les partenaires sociaux de l'éducation.* » (, p40). Toutefois, selon ce même rapport (op.cit.), au Sénégal, la décision d'adopter une réforme selon l'approche par compétences s'est faite sans la consultation des partenaires de l'éducation. En effet, on y rapporte que le choix d'introduire l'approche par compétences comme nouvelle approche de l'éducation revient exclusivement aux experts du système.

Ce que nous pouvons constater à travers l'exploitation du document : « cadre global Elaboration et mise en œuvre des programmes de la formation professionnelle et technique selon l'approche par compétences au Sénégal »³⁰, la seule fois où les parents, élèves et même formateurs sont impliqués est la dernière étape : la phase d'implantation qui correspond à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les écoles et centre de formation.

Ceci vient avérer le fait que la réforme de l'approche par compétences n'est pas portée par une demande socioéducatif venant de la base. Les résultats de l'étude citée ci-dessus, révèlent une implication très faible des partenaires de l'éducation et des communautés, car étant connue d'une quantité très négligeable des parents d'élèves, même si ces derniers y adhèrent une fois sensibilisés. D'après cette étude, « *la réforme curriculaire par l'APC est quasiment inexistante dans le discours syndical* » (Cros. Op.cit. p161). Cette absence de communication en direction des populations et leur implication : le pilotage « TOP DOWN », est aussi et dénoncé dans le rapport de Tehio (2009) ; « *on constate un*

³⁰ Annexe 1.

grand déficit de communication avec les partenaires sociaux. Personne ne comprend de quoi il s'agit, ni les communautés, ni les élèves » (Tehio. Op.cit. p105)³¹.

Diffusion de l'approche par compétences

La diffusion de l'approche par compétences dans la formation professionnelle et technique au Sénégal a été essentiellement portée par l'expertise internationale car étant assujettie aux modalités de financement des bailleurs internationaux (Cros & al, 2010 ; F. Robert, s.d).

Ainsi, une première phase de la diffusion s'est appuyée sur l'expertise belge à travers l'intervention BIEF³² au lycée d'enseignement technique et de formation professionnelle de Thiès, lycée pilote dans la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle et technique. Cette phase (2003 à 2008) a vu le BIEF piloter la réalisation d'une première génération de référentiels, et autres supports méthodologiques (projet d'établissement, dispositif de suivi des élèves,...). L'expertise du BIEF est intervenue aussi dans la formation des formateurs ainsi que les autres composantes du personnel éducatif du lycée en approche par compétences³³.

³¹« *Les reformes sont conçues et pilotées au sommet. Elles sont accompagnées par l'expertise nationale et, dans la majeure partie des cas, internationale. Au Sénégal, le pilotage est assuré par des fonctionnaires du ministère de l'éducation, une quarantaine de cadres qui gèrent le curriculum* ». (Valérie Tehio, 2009, p103)

³² Bureau d'ingénierie en éducation et en formation, partenaire de LUX-DEV dans le cadre du projet SEN016 a contribué au développement de programmes en APC dans cinq filières de formation professionnelle au Sénégal.

³³ Nous remercions Monsieur Xavier Roegiers d'avoir accepté de nous fournir les informations relatives à l'intervention du BIEF dans la diffusion de l'approche par compétences au Sénégal.

En 2009, on assiste à une deuxième phase effective de révision³⁴ des programmes. L'explication mise en avant dans la révision de ces programmes est le manque de pertinence des premiers conçus avec l'expertise belge selon une approche par les filières économiques. Cette seconde phase s'est appuyée sur une expertise locale. Toutefois, là aussi, il faut noter la présence de l'expertise. Car, en effet, c'est grâce à l'expertise canadienne que le personnel du METFP et des fonctionnaires de l'éducation nationale ont pu bénéficier de formation, notamment en méthodologie et en rédaction de curriculum. C'est ce groupe d'experts locaux qui a conduit la conception des différents supports et stratégies qui ont servi à la généralisation l'usage de l'approche par compétences (Cros & al, 2010).

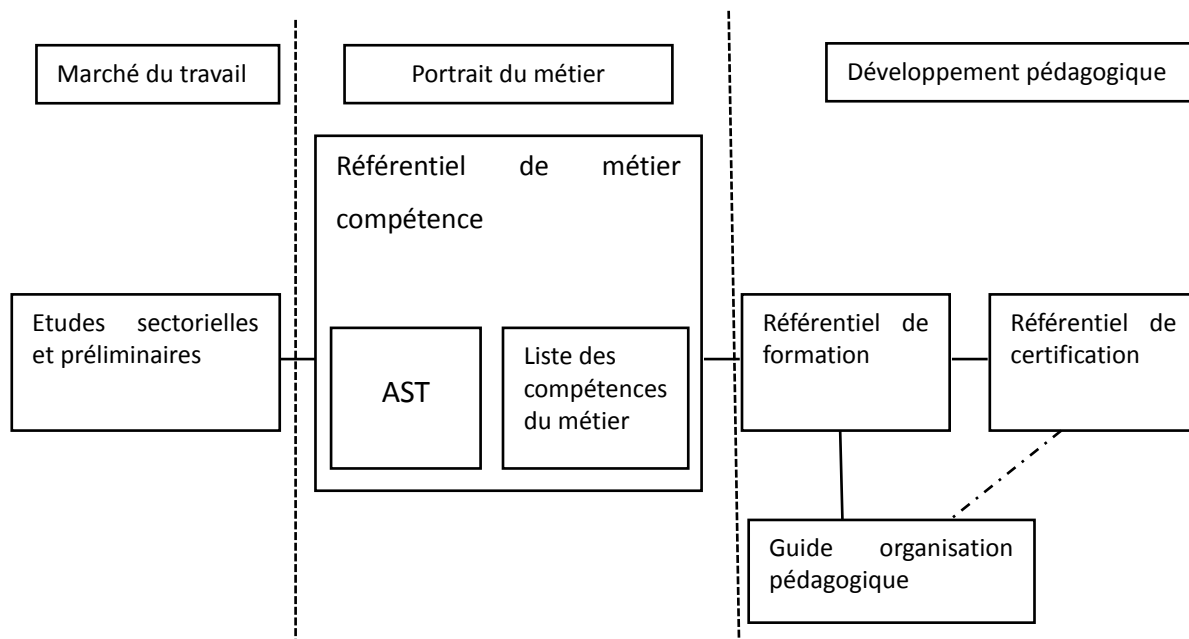
La présence de l'expertise canadienne, s'est faite ressentir aussi, au travers des différents supports utilisés. Il s'agit des guides méthodologiques de conception et d'application des programmes selon l'APC, essentiellement fait sur la base des travaux canadiens dans ce domaine (Guide de l'OIF, n°1). On y trouve le :

- Guide d'analyse des situations de travail.
- Guide d'élaboration du référentiel de compétences
- Guide d'élaboration du référentiel de formation
- Guide d'élaboration du référentiel de certification

³⁴ Sur ce point nous avons envoyé un mail à M. François-Marie GERARD qui a effectué, en 2007, pour le BIEF, à la demande du projet SEN016 de LUX-DEV, une mission de diagnostic de la mise en œuvre de l'approche par compétences au lycée de Thiès. Il nous a suggéré de contacter LUX-DEV pour pouvoir accéder aux conclusions de cette mission. Ce que nous avons fait sans succès. Nous espérons trouver dans ce rapport, les raisons formelles ayant conduit à une révision des premiers programmes en APC.

➤ Guide d'organisation matérielle et pédagogique.

La stratégie de diffusion s'appuie sur un processus de trois d'étapes .Une première étape consistant à des études préliminaires du secteur cible devant faire l'objet des propositions de formation. Une deuxième essentiellement technique, consacrée à l'ingénierie de formation devant aboutir à l'élaboration des programmes de formation. La dernière étape du processus est celle de l'application et le Suivi-évaluation, constituent les phases de terrain ou on expérimente, évalue et révisé au besoin (METFP, 2009). La figure ci-dessous représente du processus.



(Inspiré du guide l'OIF³⁵)³⁶ (Guide n°5, p7)

³⁵ Organisation internationale de la Francophonie

L'approche par compétences exige la rupture avec une formation basée essentiellement sur des référentiels d'école. Dans cette optique, l'élaboration des référentiels privilégie l'avis des professionnels. Ainsi à travers des analyses de situation de travail (AST), les experts et rédacteurs de programme s'attachent à recueillir les préoccupations des professionnels. Il s'agit, sur la base des AST de confectionner des référentiels de métiers, de compétences de formation et d'évaluation.

La figure ci-dessus proposée, décrit trois étapes de la mise en œuvre. C'est pendant la dernière étape que ce fait l'implantation des programmes en approches par compétence et c'est à ce niveau que la formation intervient pour les formateurs et chefs d'établissement. Elle est assurée par les experts locaux. A cet effet, interviewés dans le cadre de notre recherche pour le master 1, les formateurs relatent avoir reçu de formation à travers des séminaires. Toutefois, pour eux ces séminaires étaient juste des ateliers de partages sur les concepts de l'approche par compétences. Ce qu'ils considèrent loin d'être suffisant pour tenir une classe dans le respect des recommandations de l'approche par compétences (Gaye, op.cit.). Ceci rejoint une des conclusions du rapport de Cros & al (op.cit.) qui constate un « *malaise* » auprès des enseignants. La plupart de ces derniers reprochent à l'APC « *son caractère contraignant* », « *son appareillage conceptuel très lourd* ».

Ce qui nous amène à nous intéresser aux acceptions données à ce concept dans le contexte sénégalais.

³⁶Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle », disponible sur : http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide4_final_SB.pdf

4.2. Analyse critique du concept dans la réforme curriculaire

Comme nous l'avons vu plus tôt, le concept de compétence est relativement nouveau dans le vocabulaire de l'éducation nationale sénégalaise. Par conséquent, il ne fait pas l'objet d'un débat social, ni dans le milieu du travail où il commence à être utilisé, ni dans le milieu de l'éducation où il sous-tend la réforme curriculaire. Au cours de nos recherches, hormis l'article de Kéba Diallo (2009), qui tente de poser le débat sur le concept de compétence dans le contexte sénégalais, tous les écrits (textes officiels et études sur l'APC au Sénégal) reprennent les conceptualisations et définitions des chercheurs européens et canadiens.

Notre tâche est de comprendre les différentes interprétations de ce concept réinvesties dans le contexte sénégalais. Rappelons que, les propos que nous tiendrons s'appuient sur des études menées sur les réformes curriculaires en Afrique francophone dont le Sénégal et, une analyse des documents produits par les méthodologues de la réforme que nous mettrons en discussions avec les productions de quelques chercheurs qui se sont intéressés à ce thème.

4.3. Une définition tronquée

Dans un corpus constitué de quatre rapports d'AST³⁷ (analyse de situations de travail), quatre référentiels de métier-compétences, quatre référentiels de formation, quatre référentiels de certification,³⁸ des documents officiels... concernant l'implantation de

³⁷ Les rapports d'AST ne sont pas des documents officiels ; ils aident aux premières phases de l'ingénierie dans la conception de référentiel de métier-compétences. Nous choisissons de ne pas les mentionner dans notre bibliographie.

³⁸ Ces documents ont été conçus pour la formation au niveau IV qui correspond au brevet de technicien (BT) pour les métiers de :

l'approche par compétences au lycée de Thiès³⁹ que nous avons eu à exploiter, nous n'avons trouvé aucune définition même générique du concept de compétence. Cependant, le rapport⁴⁰ de Cros & al (2010) montre qu'excepté le Mali, tous les pays concernés définissent la compétence comme « *un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être intégrés* » (p29).

Dans cette formulation nous pouvons relever, aisément, les mêmes «éléments» des définitions vues auparavant dans la deuxième partie⁴¹ de ce mémoire. Il ne sert à rien de revenir sur une analyse critique de la définition de compétence plus largement, car ceci a été fait un peu plus tôt. Toutefois, nous pouvons constater que cette définition de la compétence met l'accent uniquement sur la possession des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être...) pour être compétent. En revanche, elle ne nous renseigne en rien sur l'utilité de ces ressources une fois que nous les possédons.

C'est tout l'aspect dynamique de la compétence qui est en reste. En ce sens, cette définition de la compétence ne prend pas en compte « l'agir » en situation. Or, comme nous l'apprend Le Boterf (2008), il ne sert à rien de disposer des ressources si on ne sait pas les investir dans les situations. Pour cet auteur, la compétence réside dans la mobilisation

-
- technicien en froid et climatisation
 - technicien en maintenance industrielle
 - technicien en structure métallique
 - génie civil /bâtiment

³⁹ Ce lycée était le lycée pilote dans la mise en place de la réforme curriculaire selon L'APC

⁴⁰ Cette étude concernait le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et de la Tunisie.

⁴¹ A l'item 2.2.2.2.

réussie de ses ressources pour mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente. Les récentes avancées sur la stabilisation de la définition du concept de compétence, tentent de montrer l'importance de l'usage de ses ressources en mettant l'accent sur la mobilisation et le transfert de ces dernières en situation.

Aujourd'hui, c'est sur cette définition de la compétence que s'appuient tous les travaux théoriques et méthodologiques de la réforme embrassée au Sénégal et dans certains pays de l'Afrique francophone. En même temps que le concept de compétence, la conception d'une éducation selon l'approche par compétences s'est installée dans le paysage éducatif sénégalais et, comme tout modèle transposé, elle reproduit les mêmes imperfections et est sujette à diverses interprétations.

Dans les développements ci-dessous, nous relèverons les aspects qui rendent difficile l'opérationnalisation des nouveaux curricula selon l'approche par compétences.

4.4. L'approche par compétences au Sénégal.

Le processus méthodologique de mise en place des programmes en approche par compétences, recommande que la formation soit pensée en fonction des analyses de situations de travail (cette situation n'est pas spécifique au Sénégal). Ces analyses sont une étape importante de la méthodologie d'implantation des programmes en approche par compétences. Par conséquent, ce qui est mis en valeur c'est, essentiellement, les compétences requises pour exercer un métier ou une profession.

Pour nous, la première dérive que l'on pourra reprocher à cette approche vient de cette étape de sa méthodologie. En plus de celles que nous avons exposées et discutées plutôt un peu plus tôt, les critiques liées à l'implantation de l'approche par compétences ne sont pas des moindres. En effet, elles se situent à tous les niveaux : méthodologique, épistémologique et pragmatique (nous les abordons ci-après).

4.4.1. « Quand l'école se substitue à l'entreprise ».

En croire au participant des assises de OUAGADOUDOU⁴², les analyses de situation de travail, hormis du fait qu'elles sont fermées aux pédagogues et enseignants où formateurs, permettent de choisir les contenus d'enseignement. En effet, il s'agit de rencontres regroupant des professionnels, experts rompus à la tâche pour sélectionner les contenus à enseigner dans le cadre de la formation professionnelle (Ngathe Kom, 2012, p70)⁴³. On pourrait dire qu'il s'agit pour ces professionnels de faire part de la manière dont eux expert ont réagi face à telle ou telle autres situations dans l'exercice de leur métier.

Partant de ce constat, la première remarque qui nous vient quant à la démarche, est qu'elle s'intéresse seulement aux compétences comportementales. Pour nous, les compétences listées dans ces AST, peuvent être considérées comme des objectifs à atteindre par les enseignants. Ce qui change, c'est le niveau de prescription. Dans la pédagogie par objectifs, c'étaient les politiques et / ou les professionnels de l'éducation qui fixaient les objectifs, ici c'est le secteur productif qui s'en charge. D'ailleurs, pour Monchatre (2008) cette méthode qui consiste à déterminer les objectifs de formations par les entreprises, fait de la relation pédagogique le point faible de l'approche par compétences. Car, « *elle conduit à une régulation exogène de l'activité d'enseignement* » (p4), et, plus qu'elle ne favorise une standardisation de la relation pédagogique, elle appelle à une évolution de celle-ci (ibid.).

Par ailleurs, nous le tenons de Monchatre (op.cit.), cette méthode est inspirée de l'analyse des pratiques en formation continue d'adultes, dont l'objet était de réunir les professionnels partageant un même métier, pour expliciter leurs activités dans une démarche

⁴² sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels (voir références bibliographiques)

⁴³ Il faut noter que la réforme de l'enseignement technique et la formation professionnelle au Sénégal a débuté en 2002,

d'amélioration de leurs pratiques professionnelles. L'analyse de pratique dont la finalité, selon Perrenoud, (2003) est la transformation des personnes, est « *une démarche qui n'est pas une fin en soi, mais un détour pour mieux maîtriser sa vie personnelle ou professionnelle* », pour Altet (200). Or, ce dont il est question ici, c'est de jeunes qui font leurs premiers pas dans une formation pour un métier, pas de professionnels en tant que tels. Nous pensons que le risque couru, serait de verser dans une professionnalisation outrancière de la formation. Professionnalisation au sens qu'il peut s'agir, ici, d'une « *institutionnalisation de l'activité* »⁴⁴ (Wittorski, 2008), de certaines entreprises. En effet, comme nous l'apprend Wittorski (op.cit.), la différence du contexte fait que les professionnels réagissent différemment devant une même activité prescrite. Aussi ne risque-t-on pas de s'intéresser à des demandes spécifiques, concernant une minorité d'entreprises. Certes l'intérêt de toute formation se trouve dans son aspect professionnalisant. Mais le risque encouru ici, serait de proposer une formation trop contextualisée s'intéressant aux préoccupations du moment pour les professionnels ayant la chance d'être présents.

De notre point de vue, laisser aux professionnels le choix des contenus d'apprentissages, c'est, pour la formation initiale publique, porter l'ambition de professionnalisation des entreprises. Or, nous savons que celle-ci doit être portée par les stratégies de formation continue propre à chaque entreprise.

Outre ce fait, pour Hirtt (2009), la gestion des situations routinières reste fort ancrée en milieu professionnel. Tous les efforts sont orientés dans le sens de réduire les aléas afin de standardiser les procédures. « *On peut même avancer que la standardisation des procédures ou opérations professionnelles est d'autant plus pertinente que la tâche est périlleuse.* » ((Hirtt, op.cit. p28), citant Crahay, 2006). Les situations inédites n'étant qu'exceptionnelles dans cet environnement, comment peut-on espérer qu'elles fassent l'objet d'analyse pour

⁴⁴ Nota : ceci dans le cas où, les entreprises ne sont pas représentatives du métier.

des professionnels ne partageant pas la même organisation ? Tant la spécificité des entreprises les conduit à vivre de manières différentes ces situations, si tenté qu'elles en rencontrent. Or, même si nous rejoignons la critique⁴⁵ de Crahay sur ce fait, nous savons que l'approche par compétences telle qu'elle est véhiculée érige ces situations en norme dans la formation. Car selon ses initiateurs, c'est au travers de ces situations que les compétences se déploient. Or, former des apprenants sur la base de listes de compétences préétablies par les professionnels, c'est les former à des situations standards. L'une des critiques à l'origine de l'introduction de l'approche par compétences réapparaît. Car même s'il ne s'agit plus de savoirs seulement, on renoue avec les listes standards de contenus à enseigner soient-elles « des compétences ». N'est-ce pas là, une forme de taylorisme modernisé où l'on ne parle plus de tâche, mais plutôt de compétence pour donner l'impression que l'on s'intéresse à l'individu ? Apprendre ces compétences prescriptives (Jonnaert, 2004), puisque c'est de cela qu'il s'agit, c'est apprendre les tâches qui sont associées à ces situations analysées. Or, nous savons qu'avec le taylorisme la formation du travailleur se limitait à une formation de la sorte : former sur la tâche pour pouvoir occuper le poste y correspondant.

Peut-on alors se poser la question du temps de la validité didactique des savoirs sélectionnés pendant ces AST ? Ces AST permettent-elles de prendre en charge toutes les préoccupations de ceux qui partagent le métier ciblé ? Peut-on envisager une formation démocratique avec ces référentiels ? Pour nous, à être trop proche des situations de travail, on risque de proposer des formations à la carte ce qui n'est pas la vocation d'une école publique.

Le caractère très contextualisé des référentiels issus des AST fait aussi objet de critique de la part de Jonnaert (op.cit.), qui le voit comme une manifestation grossière de la

⁴⁵ Nous l'avons abordée un peu plutôt à l'item 3.5.3.

dimension utilitariste de l'éducation réinventée sous l'approche par compétences. D'autant plus que la formation publique prend à son compte la préoccupation des entreprises. En plus, cet auteur attire l'attention sur le fait que, les compétences considérées pour la formation ne soient pensées que par rapport aux situations de travail. Tout en notant la grande utilité de raisonner en termes de situation dans une perspective de « *cognition située* » (p677), il appelle dans le cadre de la formation de pouvoir s'en dégager.

On ne peut théoriser l'apprentissage ni à partir du seul symbolisme ni à partir des situations seulement. Il s'agit de considérer autant le sens des situations que celui des symboles, autant l'action du sujet en situation que l'organisation de sa propre conduite dans cette même situation.

(Jonnaert (op.cit. *ibid.*).

Pour Jonnaert, « *la compétence explicitée et réfléchie*⁴⁶ » semble être le grand absent des réflexions didactiques et pédagogiques (p678) dans [...] les programmes d'études analysés (Belgique francophone, Mali, Sénégal, Tunisie) ». Les programmes sont faits comme si les individus étaient des « supports de stockage » sur lesquels, on a qu'à installer des compétences prescriptives. En d'autres mots, cet auteur s'étonne du fait que ces programmes ne prennent pas en compte l'importance de l'explicitation au travers d'un retour réflexif sur l'expérience situationnelle. Pour lui, l'exercice mental que constitue cette tentative de revivre la situation de manière abstraite, conduit le sujet à formaliser des apprentissages en conceptualisant ses gestes à travers une exploration mentale de la situation déjà vécue. Il en va de la capacité d'adaptation du sujet aux nouvelles situations qu'il pourra rencontrer.

⁴⁶ Les compétences explicites ou explicitées, où un processus d'analyse réflexive de la part du sujet, donc de conceptualisation, aboutit à une décontextualisation du savoir-faire, ce qui rend la compétence adaptable et transférable à d'autres situations, ((Pastré et Samurçay, 2001, p. 157) cité par Jonnaert (op.cit.p678)

En résumé, selon Jonnaert, l'éducation où la formation devrait s'attacher, à travers ces programmes, à développer deux types de compétences en continuum: « les compétences incorporées » ; investies en situation et « les compétences réfléchies et explicitées » qui développent la capacité d'adaptation du sujet.

4.4.2. Un paradigme à expliciter.

S'il y a bien une compréhension partagée dans le milieu éducatif au Sénégal, c'est celle qui « *positionne le concept de compétence dans un cadre de référence socioconstructiviste ou constructiviste* » (Jonnaert, 2004, p686). De ce fait, elle est perçue par les enseignants et autres professionnels comme une rupture franche avec le paradigme de l'enseignement transmissif. Mais, si on s'en réfère à Crahay (2006) ou encore Hirtt(2009), il existe une différence majeure entre l'approche par compétences et le constructivisme pédagogique.

Pour Hirtt (op.cit.), en approche par compétences, le savoir est un moyen, un outil au service de la compétence. Or, dans une démarche constructiviste, c'est le savoir qui est l'objet de l'apprentissage et « *la connaissance se construit dans et par l'action en situation* » (Jonnaert, 2004, p285). « *Le savoir n'est pas au service de la compétence (...) ce sont les compétences, c'est-à-dire l'usage et la manipulation du savoir qui sont au service de l'appropriation de celui-ci* » ; d'après Tilman (2005) cité par Hirtt (p23). En effet, toujours d'après Hirtt, le fait que l'objectif final dans une approche par compétences soit la résolution de la tâche est une manière de rendre secondaire le savoir. Car, là, on ne se préoccupe pas de savoir si l'apprenant détient le savoir, tout ce qui importe, c'est qu'il réponde à la tâche avec succès.

Jonnaert (2004), sans réfuter le fait que l'approche par compétences se revendique du constructivisme ou du socioconstructiviste, invite les concepteurs de ces programmes à bien expliciter leur paradigme. « *L'option constructiviste (ou socioconstructiviste) des*

réformes curriculaires contemporaines suppose un changement de paradigme épistémologique de construction de la connaissance chez les rédacteurs des programmes d'études qui, depuis plus de cinq décennies, travaillent dans une perspective comportementaliste. »(p685). Pour cet auteur, dans tous les programmes en approche par compétences qu'il a analysés, même si le concept y est défini dans un cadre de référence constructiviste et socioconstructiviste, il existe une contradiction due à des dérapages vers la pédagogie par objectifs. Les programmes conçus suivant le modèle de l'approche par compétences n'apporte rien de nouveaux, dans la mesure où ce sont les objectifs qu'y sont repris (op.cit.).

4.4.3. Des pratiques à adopter.

Une compétence repose sur le développement de plusieurs ressources. L'interdisciplinarité est la meilleure réponse que les pédagogues proposent pour le développement de ces multiples ressources. Comme le souligne Jonnaert (op.cit.), il est impensable d'envisager un apprentissage basé sur les compétences en maintenant les frontières disciplinaires.

Aujourd'hui, cet impératif de toute démarche pédagogique basée sur les compétences semble être absent dans les pratiques de formation. En effet dans une recherche précédente⁴⁷ qui nous a amenée à interroger les formateurs sur leurs pratiques nous avons constaté que cette interdisciplinarité n'est effective que dans les disciplines techniques directement liées à l'exécution des compétences listées aux travers des AST. Les disciplines générales, et même scientifiques comme les maths continuaient à être enseignées à part, par des professeurs suivant un programme fait en marge des référentiels de formation réalisés sur les bases des référentiels métier –compétences issus des AST .

⁴⁷ Mémoire de master 1(Gaye, 2012)

Ces problèmes rejaillissent aux moments des évaluations. En effet, l'évaluation qui devrait concerner une compétence, ne sert plus qu'à mesurer de manière à séparer l'acquisition des ressources dans les différentes matières. Une pratique qui rappelle la prégnance des méthodes de la pédagogie par objectifs (Gaye, 2012).

4.5. Les concepts de compétences dans les référentiels sénégalais.

Comme nous l'avons souligné plutôt depuis 2009 une révision des référentiels a été opérée. Malgré les raisons évoquées, le constat est que dans le fond, les compétences ciblées restent inchangée. En revanche ce qui change, ce sont les notions utilisées. Ainsi à l'expression EAC (ensemble articulé de compétences)⁴⁸ a disparue pour laisser des notions comme celles de « compétences particulières » et « compétences générales ». Un EAC est un regroupement de compétences significatives qui permettent au sujet de pouvoir faire face à une famille de situations. Une famille de situations quant à elle serait plusieurs situations faisant appel au même niveau de difficultés, et pour y faire face, le sujet active les mêmes compétences.

Pour nous, ce revirement dans le choix des concepts utilisés doit reposer sur une argumentation théorique. En l'état actuel de nos connaissances sur le sujet, nous ne sommes pas capables d'en expliquer les raisons, car n'ayant trouvé nulle part ces explications. Nous sommes conscients des recherches à entreprendre ultérieurement pour expliquer les motivations ce choix ; ce qui va, sans doute, aboutir à une analyse comparative entre les expertises belge et canadienne en ce qui est de l'approche par compétences. Mais pour

⁴⁸ Voir annexe 3. Premier référentiel du technicien en froid et climatisation, élaboré avec l'aide de l'expertise belge.

cette fois, nous nous limiterons une analyse des concepts qui ont fait leur apparition dans les nouveaux référentiels.

4.6. Des apparitions.

4.6.1. Compétences particulières.

D'après le guide 2 de l'OIF, les compétences particulières sont définies en liens avec l'exercice du métier. En effet, ce sont ces compétences qui définissent le métier. Elles sont fortement ancrées dans le contexte. Pour pouvoir être considéré comme compétent dans un métier, il faut les acquérir.

Pour nous ces compétences renvoient aux compétences prescriptives auxquelles Jonnaert (2004) faisait allusion. Pour cet auteur, ces compétences permettent l'organisation de la formation. Toutefois, elles sont mal définies dans certains programmes. Toujours, selon Jonnaert (op.cit.) cette confusion entre les finalités que sont les compétences effectives et les moyens que sont les compétences prescriptives engendre « *des hésitations dans l'organisation même des programmes d'études, mais aussi dans la conception de l'évaluation* » (p680) et rend difficile l'opérationnalisation de la logique compétence en éducation et formation.

Notons que les nouveaux référentiels sénégalais distinguent bien ces compétences des compétences effectives (développées par l'apprenant). Dans la mesure où, dans les référentiels de métier-compétences, les compétences⁴⁹ particulières (prescriptives) découlent des AST. Ainsi, les contenus de formation et l'organisation même des activités pédagogiques sont dictés par ces compétences. Ce qui fait que l'exploitant de ce référentiel

⁴⁹ Annexe 2. Référentiel de compétence métier-compétence du technicien en froid et climatisation révisé.

sait qu'il s'agit bel et bien des compétences prescriptives. D'autant plus que les compétences effectives ne peuvent se constater que pendant l'évaluation des apprenants. Car, il s'agit de la réponse que ces derniers proposent face à une tâche donnée.

4.6.2. Compétences générales.

Ce sont des compétences qui s'expriment à travers les compétences particulières. Elles peuvent se déployer dans plusieurs situations différentes en lien avec un même métier (Guide 2). Si nous nous référons aux explications du guide (op.cit.), ces compétences générales viennent en soutien à des compétences spécifiques ou particulières qui permettent de faire face aux situations. « *Les compétences générales doivent donc correspondre à des activités de travail à la «périphérie» des tâches, tout en y étant étroitement liées ou associées* » (p50). Pour nous ces compétences générales ne sont en fait que les ressources (savoir, savoir-faire ou savoir-être) à mobiliser dans la compétence attendue en situation (voir exemple)⁵⁰. L'introduction de ces compétences dites générales montre une volonté de se départir des critiques sur l'aspect trop contextualisé des compétences

	dites	particulières
--	-------	---------------

⁵⁰ Voir matrice des compétences. Extrait du référentiel métier du technicien en structure métallique page 83

Exemple : matrice des compétences du technicien en structure métallique :

TECHNICIEN EN STRUCTURES METALLIQUES Niveau : BT			COMPETENCES GENERALES							
Compétences Particulières	Numéros	Niveau de complexité	Appliquer les lois et règlements liés à l'exercice du métier	Réaliser les plans d'un ouvrage de structures métalliques en DAO	Etudier la réalisation d'un ouvrage de structures métalliques	Utiliser les outils, les équipements et le matériel pour la réalisation d'un ouvrage en SM	Réaliser des Gabarits	Assembler les éléments d'un ouvrage de SM	Réaliser des tâches administratives liées au métier du technicien en SM	Diriger une équipe de production
Numéros			1	2	3	4	11	12	13	14
Niveau de complexité			2	4	5	4	5	4	4	4
Fabriquer un ouvrage de menuiserie métallique	5	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Fabrication un réservoir en acier	6	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Réaliser une ligne de tuyauterie industrielle en acier	7	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Réaliser une gaine de ventilation	8	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Réaliser un escalier métallique	9	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Réaliser une charpente métallique	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0

○ signifie qu'il existe fonctionnelle entre les compétences particulières en lignes et les compétences générales en

Dans cet exemple, les compétences générales (colonnes) sont toutes convoquées pour la réalisation des compétences particulières.

Dans la matrice des compétences du référentiel de métier-compétences du technicien en froid et climatisation ⁵¹ nous pouvons voir que les compétences générales ne sont pas toutes en lien avec les compétences particulières. Comme les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ce sont les situations qui disent si on doit les convoquer ou non dans l'exécution de la tâche.

4.6.3. La prise en compte des situations.

Un des reproches de Jonnaert (2004) concernant les programmes en approches par compétences est que les compétences y sont listées sans qu'elles être liées à des situations concrètes. Ce qui fait que l'enseignant en charge du développement de ces compétences, se trouve perdu quant au choix des actions à réaliser et des ressources à mobiliser.

Dans les référentiels sénégalais, nous pouvons constater que la formulation des compétences prend bien en compte les situations du moins pour les compétences particulières.

Exemple pour le référentiel (2011) du technicien frigoriste :

La compétence particulière : « Monter une installation de climatisation individuelle » (p4).

⁵¹ Annexes 2 : référentiel métier compétences

L'exploitant du référentiel peut trouver, clairement expliquées, les significations d'une installation simple, et individuelle. Ce qui lui permet de penser la compétence en termes de situation et, par conséquent, les ressources nécessaires. Nous reconnaissons toutefois, que cette absence de situation peut se faire sentir dans les compétences générales. Toutefois, si comme nous en émettons l'hypothèse, les compétences générales étant des ressources, le contexte général du métier suffit, pour avoir une idée de la situation.

Un formateur en froid/climatisation serait bien capable de comprendre pour la compétence générale « *Interpréter les plans et schémas* » (ibid.), qu'il s'agit bien de plan et schéma relatifs à la situation ci-dessus citée.

4.7. Un oubli : les compétences transversales :

Elles sont liées à la biographie du sujet et se développent dans les situations de formation professionnelles et au-delà. D'après le guide l'OIF n°4, le développement de ces compétences transversales est intimement lié aux situations d'apprentissage imaginées pour l'acquisition des autres types de compétences. « *La compétence transversale se réalise dans un contexte précisé par une autre compétence* » (Guide n°4, p20). D'après Enlart (2011), il s'agit de « métacompétences, qui viendraient structurer et aider à classer toutes les autres » (p242). Pour cette auteure, ces compétences font références aux attentes des employeurs quant à l'émergence de la logique compétence : capacité d'adaptation, autonomie, prise de responsabilité, etc., sont une trouvaille des cabinets d'expertise face aux lacunes des constatées dans les approches par compétences spécifiques et générales (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Dans les documents (guides) ayant servi de support aux experts sénégalais dans la conception des curricula, « *un projet éducatif peut être élaboré en mettant ces compétences en évidence, mais il peut également s'ouvrir sur d'autres dimensions, suivant les valeurs et le contexte dans lequel il se réalise* » (guide op.cit., ibid.). Il semble que se soit la deuxième

option que les concepteurs des référentiels sénégalais ont choisie. Car, ces compétences transversales ne sont prises en compte dans aucun des quatre référentiels de notre corpus. Et à ce niveau, aucune explication ne vient justifier ce choix.

Pour nous le fait que ces compétences ne soient pas prises en compte laisse une impression d'inachevé dans la logique de l'approche par compétences introduite dans la formation professionnelle et technique au Sénégal. Pour la simple raison que ces compétences pour l'employabilité (Van Zanten, 2008) sont essentielles dans la vie de professionnelle du sujet. Pour nous, même si l'acquisition de ces compétences reste liée à l'histoire de vie de chacun, les omettre dans la formation, c'est promouvoir l'inégalité des chances. Car en effet, nous pensons que c'est priver une partie des formés que le hasard de la vie n'a pas mis dans des conditions propices pour les développer de pouvoir s'appuyer sur une école démocratique pour les acquérir.

Ce qui ne nous empêche pas de partager les remarques d'Enlart (op.cit.), quand elle pose la question de la contradiction que pose la notion de compétence transversale. En effet, les compétences transversales sont caractérisées par leur aspect générique indépendant des contextes. Or, le concept de compétence dans son acception actuelle renvoie des situations concrètes. Aussi, Enlart (op.cit.) invite avant de considérer des compétences comme transversale à :

- Etre sûr que ces compétences puissent expliquer la réussite d'une action ;
- Qu'elles soient les bonnes « *c'est-à-dire qu'elles soient celles qui expliquent le mieux la transversalité* » (p243;
- Que la subjectivité ne s'invite pas derrière les mots qui servent à les désigner.

Bénéficiant d'un statut qui les valorise plus que les autres types de compétences, les compétences transversales font l'objet d'une grande demande de la part des entreprises et

des individus (Van Zanten, op.cit. ; Enlart, op.cit.), et à ce titre, la formation professionnelle devrait aussi s'attacher à permettre leur acquisition.

Conclusions et ouvertures.

S'il y a une institution qui prétend pouvoir respecter les principes de la démocratie dans une société, c'est bien l'école. Et comme dans toute démocratie, il n'est jamais aisé d'opérer un changement dans ce secteur, surtout s'il ne résulte pas d'aspirations partagées par tous. Nous entendons dire par là qu'une réforme quelles que soient les promesses qu'elle porte est d'abord une aspiration commune à toute une société, si on espère qu'elle trouve du répondant auprès des populations.

Les sociétés occidentales ont eu recours à diverses inventions pédagogiques pour répondre aux défis sociétaux de formation qui se sont posés à des moments précis de leur histoire. Ils se sont inspirés de leurs réalités économiques, sociales, culturelles..., pour développer des modèles éducatifs aptes à répondre à leurs projets de société. Si on se réfère à Mamadou Ndoeye (op.cit.), à l'instar des autres sociétés africaines, la société sénégalaise est à la fois : préindustrielle, industrielle et postindustrielle. Pour lui ces trois modèles de production ayant tour à tour marqué les sociétés occidentales, ont généré leur modèle de formation, allant de la transmission des savoirs à l'approche par compétences en passant par la pédagogie par objectifs. Or, le passé de pays colonisé du Sénégal, fait que le modèle éducatif dans ce pays a toujours été inspiré de ce qui se faisait dans les pays occidentaux, notamment de la France. Toutefois, pour tout esprit avisé, il est évident que ce qui réussit sur le plan pédagogique et sur bien d'autres plans d'ailleurs, dans les pays occidentaux ne réussirait pas forcément au Sénégal. Aussi, le défi des pays comme le Sénégal est-il de trouver un modèle prenant en compte la superposition des modèles de productions⁵² ci-dessus cités, dans l'état de développement actuel. Certes il est toujours avantageux d'avoir

⁵² Selon Mamadou Ndoeye (op.cit.), les sociétés africaines sont à la fois préindustrielles, industrielles et post industrielles. Et, l'idéal c'est de trouver une modèle pédagogique prenant en compte tous ces stades de productions.

des modèles préétablis, encore faut-il les revisiter et les contextualiser en fonction des réalités socioculturelles locales si on espère récolter des succès.

Aujourd'hui malgré une tendance à sa généralisation, la logique compétence en éducation est toujours sujette à des critiques. Le fait est que, d'après beaucoup de chercheurs, les fondements théoriques d'une telle approche en éducation ne sont pas trop solides pour permettre d'envisager des curricula d'enseignement exempts de reproches. Ce qui fait que malgré la volonté de rompre avec le comportementalisme, les rédacteurs se trouvent dans le paradoxe de faire appel de la pédagogie par objectifs pour répondre aux attentes constructivistes de l'enseignement (Jonnaert, op.cit.). Preuve que même pour les sociétés qui l'ont pensé et conçue, l'approche par compétences reste une énigme en cours de résolutions.

Les curricula en approche par compétences ont les faiblesses théoriques du concept de compétence. L'urgence de sortir de la confusion conceptuelle dont fait objet « la compétence » et qui parasite les différents référentiels des curricula en approches par compétence, doit amener les chercheurs et spécialistes de l'éducation à rapidement baliser les contours du concept de compétence dans les cadres de références de la construction du savoir (paradigme constructiviste), de l'interdisciplinarité et de la cognition située (Jonnaert, op.cit.).

Par ailleurs, si le désir de répondre aux exigences d'une économie globalisée, fait que l'approche par compétences est pensée par les autorités comme une réponse, nous pensons que le développement d'une société passe d'abord par celui individuel des personnes. La culture est aux abonnés absents dans les programmes sénégalais, or « *l'individu n'est pas une simple plateforme de compétences définies par les autres [...]* » (Clot, 2009, p28). Pour exister, il a besoin de se réapproprier son histoire et son projet de vie tant sur plan personnel que socioprofessionnel.

Notre but n'est pas de dire que l'approche par compétences, ne comporte pas de points positifs. Au contraire, ces points positifs sont nombreux. L'approche par compétences a le mérite de permettre le dépassement de l'opposition systématique en théorie et pratique. Les entretiens que nous avons passés dans notre recherche de master 1, avec des formateurs au Lycée de Thiès, nous avaient amené à constater que les formateurs ont intégré le fait que théorie et pratique concourent au développement de la compétence, même si dans les faits, beaucoup de choses restent à améliorer. En introduisant la question de l'interdisciplinarité, elle a, aussi permis de repenser l'enseignement au-delà des frontières disciplinaires.

Nous rejoignons Del Rey (2010) quand nous disons que la logique compétence a permis de sortir l'enseignement de son enfermement académique qui ne valorisait que partiellement les apprenants à travers des situations déconnectées de la réalité. Cette volonté de décroisement de l'école constitue une préoccupation majeure des acteurs sénégalais de la formation. Aussi, les acteurs du secteur professionnel s'intéressent de plus en plus à la formation. Même si c'est pour eux, l'occasion de s'appuyer sur le public pour la formation continue de leurs employés (METFPALN, 2002), les entreprises deviennent de plus en plus des terrains d'apprentissage pour les apprenants, ce qui nous semble indispensable dans une approche par compétences. L'approche par compétences mérite d'être valorisée, en ce qu'elle a permis d'effacer les frontières abstraites entre l'apprentissage et le travail. La reconnaissance des situations de travail comme de potentielles situations d'apprentissage, met à nu la dialectique qui existe entre la formation et le travail et ainsi de mieux appréhender la complexité de cette relation dialogique. Aussi, à la suite de Del Rey (op.cit.) nous pensons que le fait que cette approche permette de valoriser, les savoirs d'actions au-delà de la validation tradition des savoirs scolaires est un atout non négligeable.

Le Sénégal commence à se doter de ressources humaines capables de penser l'éducation du pays. Outre cet aspect, la formation professionnelle longtemps considérée

comme une école de la deuxième chance se trouve revalorisée et au centre des politiques éducatives... (Cros & al, 2005). Toutefois, nous pensons que pour favoriser le développement des citoyens et, le cas échéant celui de la société, il convient aujourd'hui pour le Sénégal, fort de ces expériences de réformes éducatives d'inscrire l'action éducative dans le débat social et d'entreprendre de nouvelles réformes, s'appuyant sur des recherches contextualisées, comme c'est le cas au Cameroun et en Tunisie concernant l'approche par compétences, si on s'en réfère à Roegiers (2008).

Pour ne pas dire qu'au Sénégal, les champs de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation sont restés vierges, nous dirons qu'il reste une forêt entière à défricher. Il nous revient alors à nous professionnels de l'éducation et aux chercheurs en sciences de l'éducation de s'inscrire dans une véritable démarche de recherche, tant les sujets sont cruciaux.

Pour notre part, le sujet que nous avons essayé d'aborder dans ce présent travail reste largement inépuisé. Il serait bénéfique de poursuivre en analysant les différentes expertises belge et canadienne qui ont été expérimentées. Il conviendrait alors de voir l'utilisation qui est faite des outils produits par ces expertises auprès des utilisateurs (enseignants, inspecteurs,...) et les résultats sur les apprentissages. Mais encore, il faudrait penser à étudier sur le terrain le niveau d'appropriation de l'approche par compétences par les utilisateurs et partenaires du système éducatif. Qu'est-ce que l'approche par compétences a apporté de plus que les précédentes approches en termes de réussite, de développements personnels, d'insertion après la formation, ... ? Voici, entre autres des questions que nous aimerions aborder dans une perspective à venir.

Références bibliographiques.

Articles et ouvrages.

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? Recherches et formation, 35, 25-41. [En ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Consulté le 01/06/2013.
- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (dir). (2008). Compétences et contenus : les curriculums en questions (pp. 27–50). Bruxelles : De Boeck.
- Beauvais, M. (2007). Vers une éthique de l'accompagnement. In 7ième biennale de l'Education et de la Formation. Avril 2004. Lyon.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. Connexions, 81, 25-41.
- Bronckart, J-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence, quelle pertinence pour l'étude et l'apprentissage des actions langagières. In Dolz, J. & Ollagnier, E. (dir). (2002). L'énigme des compétences en éducation (pp. 27-44). Bruxelles : De Boeck Université.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. Revue française de pédagogie, 160, 5-12. [En ligne] <http://rfp.revues.org/582>. Consulté le 11 octobre 2012.
- Cabin, P. (1999). Compétences et organisation. In Cabin, P. (dir). (1999). les organisations. (pp. 241-455). Auxerre : Editions Sciences Humaines.

- Chalvin, D. (1999). Histoire des courants pédagogiques: encyclopédie des pédagogies pour adultes-tome 1. Paris: ESF.
- Champy-Remoussenard, P. (2007). Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologique. In Lemaître, D. & Hatano, M. (2007). Usages de la notion de compétence en éducation et formation (pp.27-47). Paris : L'Harmattan.
- Champy-Remoussenard P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. Savoirs, 2, 9-50.
- Clot, Y. (2009). Le métier est un instrument toujours à construire et à entretenir. Entreprise & Carrières, 969. 28-29.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Revue française de pédagogie, 154, 97-110.
- De Montmollin, M. (1990). L'ergonomie. Paris : la découverte.
- Del Rey, A. (2010). A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant. Paris : la découverte.
- Diallo, K. (2009). Le débat social au Sénégal, s'intéresse-t-il à la question de « la compétence » ? [En ligne]. <http://www.vision-competences.net/articles/debat-social-et-competence.html>. Consulté 08/05/2013.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence nécessité ou vogue éducative. In Dolz, J. & Ollagnier, E (dir). (2002). L'énigme des compétences en éducation (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck Université.
- Enlart, S. (2011). La compétence. In Carré, P. & Caspar, P. (dir). (2011). Traité des sciences et techniques de la formation (pp. 229-248). Paris : Dunod.

- Fabre, M. (1994). Penser la formation. Paris : PUF.
- Figari, G., Achouche, M. & Barthélémy, V. (2001). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck université.
- Forquin, J-C. (2008). Sociologie du curriculum. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Gaye, A. (2012). D'une logique des savoirs à une logique professionnelle. Le cas de l'approche par compétences et ses évaluations au LETFP de Thiès, Sénégal. Mémoire de master 1 Sciences de l'éducation. Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 1.
- Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris, PUF.
- Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. L'école démocratique, 39, 1-34.
- Holcman, R. (2006). L'ordre sociologique, élément structurant de l'organisation du travail : l'exemple des bureaucraties professionnelles : ordre soignant contre ordre dirigeant à l'hôpital. Thèse de doctorat. CNAM. [en ligne] <http://www.robertholcman.net/index.php?post/2008/01/01/These>. Consulté le 24/06/2013
- Janssen, O. (2005). Pratiques professionnelles / pratiques idéologiques : le psychologue praticien envisagé comme sujet d'une orthodoxie institutionnelle. Thèse de doctorat. Villeneuve d'Ascq : Université Lille 3.
- Jonnaert PH, Barrette J, Boufrahi S & Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. Revue des sciences de l'éducation, 30(3), 667-696.

- Kunegel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education Permanente*, 165, 127-138.
- Laval, CH & Weber, L. (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris: nouveaux regards.
- Le Bianic, T. (2001). *Genèse de la notion de compétence en sociologie du travail*. Séminaire de thèse du 9 mai 2001. [En ligne]. <http://oldwww.lest.cnrs.fr/lesnotesdetravail/2001/lebianic/genese.pdf>. Consulté le 04/03/2013.
- Le Boterf, G. (2006). *Repenser la compétence*. Paris : PUF.
- Legendre, M-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, 120, 15-19. [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/120/vp120.pdf>. Consulté le 30-04-2013.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? In Audigier F. & Tutiaux-Guillon N. (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions* (pp. 27–50). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, M-F. (2001). Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. In Dossier : l'évaluation des apprentissages un sens à trouver. *Vie pédagogique*, 120, 15-19. [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/120/vp120.pdf>. Consulté le 04/03/2013.
- Le Goff, J-P. (1999). *La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : la découverte.

- Lemaître, D. & Hatano, M. (2007). Usages de la notion de compétence en éducation et formation. Paris: L'Harmattan.
- LENOIR, Y. & al. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Recherches et Formation, (30), pp. 143-163. [En ligne].<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR030-11.pdf>. Consulté le 29/03/2013.
- Leplat, J. (2001). Compétences et ergonomie. In Montmollin, M. & Leplat, J. Les compétences en ergonomie (pp. 39-53). Toulouse: Octarès Editions.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. Education Permanente, 123, 101-114.
- Monchatre, S. (2008). L'approche par compétences, technologie de rationalisation pédagogique, Net.doc, 36, 1-55. [En ligne] <https://depot.erudit.org/id/001195dd>. Consulté le 02/06/2013.
- Ollagnier, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation des adultes. In Dolz, J. & Ollagnier, E (dir). (2002). L'énigme des compétences en éducation (pp. 183-201). Bruxelles : De Boeck Université.
- Parlier, M. Minet, F. & Witte, S. (1994). La compétence mythe, construction ou réalité. Paris : l'Harmattan.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). Note de synthèse : la didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 145-198.
- Pastré, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. In Carré, P. & Caspar, P. (dir) Traité des sciences et techniques de la formation (pp. 404-416). Paris: Dunod.

- Perrenoud, P. (2003.) l'analyse des pratiques en question. Cahiers pédagogiques, 416, pp. 12-15
- Perrenoud, P. (2000). Compétences, langage et communication. Colloque Le développement des compétences en didactique des langues romanes. Louvain-la-Neuve, janvier 2000. [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_11.html. Consulté le 13/ 12/2012
- Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on quand on parle de compétences. Pédagogie collégiale, 9(1), 21-24.
- Pinte, G. (2004). Approches socio-historique de la tension entre les mondes du travail et de l'éducation. In Toussaint, R. M.J & Xypas, C. (dir). La notion de compétence en éducation et formation. (pp. 227-241). Paris l'Harmattan.
- Robert, F. (sd). L'approche par compétences à l'épreuve du terrain : le cas de l'Afrique francophone. [En ligne] http://www.le-vif-du-sujet.com/fr/pdf/APC_Afrique_SS%20francophone.pdf. Consulté. Le 17/06/2013
- Schwartz, Y. (1995). De la « qualification » à la « compétence ». Education permanente (123), pp.123-137
- Van Zanten, A (dir). 2008. Dictionnaire de l'éducation. PUF
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In BARBIER, J-M (dir), Savoir théoriques et savoir d'action (pp. 275-293). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (1995). Dossier compétences-Introduction. Performances humaines et techniques, 75-76, 8-12.

- Xypas, C. (2004). Le sentiment d'incompétence dans l'interaction enseignant-élève: un éclairage de psychologie sociale. In Toussaint, R. M.J & Xypas, C. (dir). (2004). La notion de compétence en éducation et formation (pp. 227-241). Paris : l'Harmattan.
- Zarifian, P. (1999). Objectif compétence : pour une nouvelle logique. Paris : Liaisons.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. Savoirs, 17, 9-36.

Documents officiels.

- DPRE. (2004). Le développement de l'éducation. Rapport national du Sénégal
- METFPALN. (2002). Document de politique sectorielle de l'enseignement Technique et de la Formation Professionnelle
- METFP du Sénégal. (2009). Cadre global d'élaboration et de mise en œuvre de programmes de la FPT selon l'APC
- République du Sénégal (2005). Lettre de politique générale pour le secteur de l'éducation et de la formation.
- République du Sénégal. (2003). Programme de développement de l'éducation et de la formation (DPEF).
- République du Sénégal. (2005). Programme de redéploiement industriel (PRI).

Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle.

- Guide n°1. Conception et réalisation des études sectorielles et préliminaires. [En ligne]. http://www.fpt-francophonie.org/guides_apc/guide1.pdf

- Guide n°2. Conception et réalisation d'un référentiel de métier-compétences. [En ligne]. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide2_final_SB.pdf.
- Guide n°5. Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation d'une série de six guides. [En ligne]. http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide5_final_SB.pdf.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de métier-compétence du technicien frigoriste. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de métier-compétence du technicien en structure métallique. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de métier-compétence du technicien en maintenance industrielle. Niveau IV BT.
- M MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de métier-compétence du technicien en maintenance véhicules/moteur. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de formation du technicien en froid et climatisation. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de formation du technicien en structure métallique. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de formation du technicien en maintenance industrielle. Niveau IV BT.
- M MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel formation du technicien en maintenance véhicules/moteur. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de certification du technicien en froid et climatisation. Niveau IV BT.

- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de certification du technicien en structure métallique. Niveau IV BT.
- MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel de certification du technicien en maintenance industrielle. Niveau IV BT.
- M MJFPE du Sénégal.2012. Référentiel certification du technicien en maintenance véhicules/moteur. Niveau IV BT.

Rapports d'études.

- Cros, F. et al. (2010). Les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final. En ligne. <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433/fr/>. Consulté le 03/05.2013
- Diallo, L. L. et al. (2009). Résumé du Rapport Sénégal. In Cros, F. et al. 2010. Etude Sur Les Réformes Curriculaires par l'Approche par Compétences En Afrique. Rapport final. (pp. 159-164).
- Ngathe Kom, PH. (2002). Acte des assises sur l'enseignement et la formation techniques et professionnels, Ouagadougou 4-7 septembre. [en ligne] <http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2012/12/Actes-des-Assises.pdf>. Consulté 12/05/2013
- Ndoye, M. (2009). Curricula et politiques éducatives : les pays africains face aux réformes curriculaires. In Politiques publiques En éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009 (pp. 51-57).

- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences quelques tendance en Afrique francophone. Genève. Bureau international de l'UNESCO.
- Tehio, V. (dir). (2009). Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique 10-12 juin 2009. [en ligne] http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf .consulté le 12/05/2013
- Unesco. (2010-2011). Données mondiale de l'éducation. VII édition http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Senegal.pdf. Consulté le 21/05/13.

Table des annexes.

Annexe 1 : Cadre global Elaboration et mise en œuvre des programmes de la formation professionnelle et technique selon l'approche par compétences au Sénégal.

Annexe 2 : Référentiel métier-compétences du technicien en froid et climatisation : niveau IV : BT. Version révisée.

Annexe 3 : Référentiel métier-compétences du technicien en froid et climatisation : niveau IV : BT. Première Version.