



Dossier d'actualité
(ancien titre : Lettre d'information)
n° 34 – avril 2008

[vous abonner](#)
[consulter le dossier en ligne](#)

De la transmission des savoirs à l'approche par compétences

Après un Dossier d'actualité consacré à [la littérature et la culture humaniste dans le socle commun de compétences et de connaissances](#), ce présent dossier revient sur la question des compétences d'une façon plus générique, en s'interrogeant sur les définitions de ce concept qui circulent dans le domaine éducatif. Terme polysémique, le mot « compétence » se charge en effet de significations assez différentes selon qu'il recouvre de simples acquisitions de savoirs et de techniques, qu'il désigne des niveaux à atteindre dans le système scolaire ou encore qu'il qualifie une nouvelle approche de l'apprentissage. Parle-t-on de la même chose quand l'OCDE et l'UE proposent leurs « compétences clés », quand les chercheurs s'interrogent sur la contextualisation des savoirs et le dépassement de la pédagogie par objectifs ou encore quand des systèmes éducatifs francophones invoquent les compétences au cœur de leur réformes des programmes ? L'ambiguïté d'un terme pourtant si présent aujourd'hui dans le monde éducatif nous paraît donc justifier un dossier consacré à ces enjeux de définition, sachant que la question de l'évaluation de ces compétences méritera sans doute un dossier ultérieur.

[Une approche popularisée par les organisations internationales](#) | [Du monde professionnel au monde éducatif](#) | [Difficultés d'une définition commune](#) | [Vers une nouvelle approche de l'apprentissage ?](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par le rédacteur ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Une approche popularisée par les organisations internationales

Les « compétences clés » du projet DeSeCo de l'OCDE

Le développement du terme de « compétences » dans le monde éducatif est déjà relativement ancien. Il a d'abord trouvé un terrain d'expression particulier dans le domaine des langues, puisque le [conseil de l'Europe](#) a construit des politiques linguistiques, puis le célèbre cadre européen commun de référence pour les langues, en référence à la « [compétence de communication](#) » définie par Hymes en 1984. On retrouve le terme « compétence » dans des discours et des rapports dès les années 80, dans certains pays, et son utilisation se multiplie, au point que Marc Romainville publie en 1996 un article intitulé « *L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation* ». On est alors, en Belgique, à quelques mois de la publication du décret « Missions », qui fixe le cadre d'une réforme résolument axée sur l'introduction des compétences dans le système éducatif. C'est néanmoins à la fin des années 90 que le concept acquiert une visibilité internationale et une dimension plus normative dans tous les pays (dont la France), à travers la multiplication de références aux compétences comme élément central pour le pilotage des programmes ou des curriculums.

À ce titre, le [projet DeSeCo](#) (définition et sélection de compétences clés) de l'OCDE (1997-2003) a joué un rôle important, en fixant et systématisant un cadre de discussion international de référence pour les politiques publiques. Piloté par le bureau fédéral suisse des statistiques, le projet a réuni de façon permanente ou ponctuelle divers experts pour dresser des « états de l'art » du concept, confronter les définitions, établir des convergences et finalement lister une série de compétences clés pour le développement des sociétés et des individus. Lesquelles compétences clés auraient bien évidemment vocation à constituer des objectifs majeurs de l'éducation.

Cette entreprise est légitimée par le fait que les savoirs traditionnels de base (« basic skills » ou apprentissages fondamentaux) sont importants mais pas suffisants pour répondre aux exigences et à la complexité des demandes sociales actuelles, ce qui justifie l'identification de compétences clés associées à un degré plus élevé de complexité et d'approche réflexive. Les publications du projet DeSeCo insistent en particulier sur une définition « holistique » du concept de compétence, plus large que celle de sens commun (comme on qualifie parfois une habileté, une aptitude ou la maîtrise d'une technique particulière), ou du terme anglais de « skills », en donnant au terme le sens d'un système d'action complexe incluant les aptitudes cognitives, les attitudes et d'autres éléments non cognitifs. « *Le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et*

savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier » ([Résumé en français, 2005](#)).

Finalement, DeSeCo a mis en avant neuf compétences clés, réparties en trois catégories, susceptibles d'être pertinentes pour tout ressortissant d'un pays de l'OCDE, voire au-delà :

Agir de façon autonome

- capacité à agir dans le contexte global ;
- capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels ;
- capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins ;

Se servir d'outils de manière interactive

- capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ;
- capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ;
- capacité à utiliser les technologies de manière interactive ;

Interagir dans des groupes hétérogènes

- capacité à établir de bonnes relations avec autrui ;
- capacité à coopérer ;
- capacité à gérer et résoudre les conflits.

Les compétences définies s'inscrivent dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie, et à ce titre ne sont pas circonscrites aux curriculums scolaires, même si elles les englobent. Le développement d'individus compétents exige un type d'éducation différent, laquelle doit être moins centrée sur l'accumulation des connaissances et la définition des contenus des savoirs, et plus sur l'amélioration des capacités à réagir à de nouvelles demandes et à s'adapter à de nouvelles circonstances. L'exercice a donc une vocation universaliste, même si une certaine réserve est revendiquée quant à la possibilité d'établir des compétences universelles et décontextualisées des cultures nationales. Comme il est rappelé, définir des compétences clés est un exercice qui a toujours à voir avec des valeurs politiques et sociales (Tiana, [2004](#)).

Par ailleurs, l'OCDE a également joué un rôle moteur via le lancement des évaluations internationales PISA depuis 2000, puisque PISA, contrairement à d'autres grandes évaluations internationales, ne base pas ses enquêtes sur les programmes d'études mais sur une série de compétences dans des domaines disciplinaires larges, en y intégrant aussi des compétences dites transversales, touchant la motivation ou le comportement (voir aussi Mons, [2004](#)).

Les compétences clés de l'Union européenne

Au niveau de l'Union européenne, lors du conseil européen de Lisbonne de mars 2002, qui marque le point de lancement de la stratégie du même nom, les représentants des États déclarent qu'il convient « [d']adopter un cadre européen définissant les nouvelles compétences de base dont l'éducation et la formation tout au long de la vie doivent permettre l'acquisition : compétences en technologies de l'information, langues étrangères, culture technologique, esprit d'entreprise et aptitudes sociales ».

Dès 2002, un groupe d'experts propose huit compétences clés :

- la communication en langue maternelle ;
- la communication en langues étrangères ;
- les TIC ;
- la numératie et les compétences en mathématiques, sciences et technologie ;
- l'esprit d'entreprise ;
- les compétences interpersonnelles et civiques ;
- apprendre à apprendre ;
- la culture générale.

La même année, le réseau d'information sur l'éducation en Europe publie une enquête visant à faire le point sur le développement du concept de compétence clé dans l'enseignement général obligatoire (Eurydice, [2002](#)) au sein des 15 États membres de l'Union. Dans la majorité de pays, elle pointe l'intérêt croissant pour l'introduction des compétences dans les curriculums, certains pays (Communauté française de Belgique, Portugal, Royaume-Uni...) ayant même formellement intégré le terme dans leurs cadres réglementaires de pilotage du système éducatif.

L'intérêt pour cette question est légitimé par le fait que « depuis longtemps règne en Europe le consensus général que la maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul est une condition nécessaire mais insuffisante pour une vie d'adulte réussie. Ces aptitudes peuvent être considérées comme le point de départ de tout apprentissage ultérieur mais elles ne sont qu'un volet de ce domaine des compétences de base généralement appelées littératie et numératie ». En considérant que dans le contexte éducatif, le savoir codifié ou explicite est largement représenté par la connaissance de la matière alors que le savoir tacite est principalement associé aux compétences personnelles et sociales de l'apprenant, Eurydice met l'accent dans son étude sur les compétences dites « savoir-faire génériques », également appelées compétences indépendantes des matières ou compétences transversales. « Parmi les compétences génériques, citons la communication, la résolution de problèmes, le raisonnement, le leadership, la créativité, la motivation, le travail en équipe et l'aptitude à apprendre » (Eurydice, [2002](#)).

La réflexion sur les compétences clés devient une aire de travail officielle du domaine d'action « [Éducation et Formation 2010](#) » de l'Union européenne. Reprenant les distinctions du projet DeSeCo, les experts de la commission européenne ont retenu une large acception des compétences, que les termes utilisés en anglais explicitent mieux qu'en français : « **The terms 'competence' and 'key competence' are preferred to 'basic skills', which was considered too restrictive as it was generally taken to refer to basic literacy and numeracy and to what are known variously as 'survival' or 'life' skills** » (Saavala, [2004](#)).

Après divers rapports et propositions des groupes de travail, une « recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » est finalement adoptée le 16 décembre 2006 (UE, [2006](#)).

Elle propose un cadre de référence autour de 8 compétences clés :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication en langues étrangères ;
- compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- compétence numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences sociales et civiques ;
- esprit d'initiative et d'entreprise ;
- sensibilité et expression culturelles.

Certes, les politiques éducatives de chaque État obéissent toujours à des agendas nationaux spécifiques et suivent des sentiers institutionnels essentiellement tracés par des logiques culturelles, politiques et sociales propres à chaque pays. Ceci rappelé, la popularisation du concept de « compétences clés » et son cadrage intellectuel et politique par l'OCDE ou l'Union européenne ne sont pas sans effet sur les réflexions menées par les ministères de chaque État. Les productions des organisations internationales constituent autant de ressources et d'éléments de structuration dans les débats sur l'évolution des systèmes éducatifs. C'est ainsi que Gilles de Robien, ministre de l'Éducation, avait [salué en son temps](#) la recommandation de l'Union européenne alors qu'il lançait en France le « socle commun de connaissances et de compétences ».

□ Et aussi

- Saavala Tapio (2008). Cluster Key Competences - [Curriculum Reform : Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007](#). Commission européenne, Education and Training 2010, Work Programme.

Du monde professionnel au monde éducatif

Si les « compétences clés » ont été particulièrement formalisées par les organisations internationales des dernières années, la plupart des chercheurs soulignent que le concept de compétence est d'abord apparu dans un contexte économique.

Florence Legendre souligne ainsi que la notion de compétence s'est d'abord développée dans le contexte professionnel et le monde des entreprises (Legendre, in Audigier et Tutiaux-Guillon, [2008](#)). C'est au cours des années 70, selon elle, que **la notion de compétence commence progressivement à se substituer à celle de qualification** (ensemble de savoir-faire et de techniques reconnu dans une formation et sanctionné par un diplôme), au profit d'une plus grande considération du rôle de la personne. Elle signifie une mise à l'épreuve de la responsabilité du salarié à l'égard du résultat, dans le contexte professionnel. La compétence requiert une certaine autonomie pour faire face à des situations non entièrement prévisibles : le salarié doit se montrer capable d'innover.

La notion de compétence s'est déployée dans un deuxième temps dans le monde de la formation des adultes et de la didactique professionnelle, pour mieux adapter les contenus d'enseignement aux situations de la pratique professionnelle. Il s'agissait de reconnaître la place déterminante des « connaissances en actes » ou des « concepts pragmatiques » qui sous-tendent l'activité efficace.

Le passage, ensuite, dans le monde de l'enseignement initial n'est pas évident. En milieu scolaire, la compétence est en effet plus standardisée que liée à une expérience personnelle : il s'agit de définir des procédures qu'on peut transmettre et communiquer (savoir lire, savoir écrire, savoir effectuer...). Par rapport à cette formation standardisée, la compétence permet plutôt de caractériser les compétences singulières d'adaptation d'un individu aux situations inédites et ses compétences d'évolution en fonction des mutations technologiques et sociales, (Rey, Carette, Defrance et Kahn, [2006](#)).

Point commun avec le monde du travail, il s'agit aussi d'une capacité à mobiliser des procédures pour faire face à une situation originale.

L'introduction des compétences dans le monde de la formation des adultes et de la formation professionnelle a été générale, mais son désenclavement pour gagner l'ensemble du monde académique ne va pas de soi, semble-t-il, à l'image de l'expérience anglaise. En Angleterre, en effet, dans un premier temps, le développement de compétences clés ou compétences génériques a été pensé comme un moyen de répondre aux demandes contemporaines des entreprises dans les formations professionnelles. En revanche, la volonté des gouvernements travaillistes de développer les « [Key Skills](#) » au sein du certificat de fin des études secondaires (GCSE) ou du A-Level (permettant l'accès à l'université) dans la réforme des études secondaires (« [Curriculum 2000](#) ») n'a pas rencontré le succès escompté (Hayward & Fernandez, [2004](#)) : dans l'esprit des familles et des élèves, le concept des compétences clés est resté largement cantonné à l'enseignement professionnel, avec une image dévalorisée.

De nombreux chercheurs soulignent aussi que, de même que l'apprentissage par objectifs a accompagné l'économie tayloriste, la montée en puissance de l'approche par compétences accompagne une économie basée sur l'autonomie et la flexibilité de la personne. **Pendant longtemps, les contenus des programmes scolaires étaient découpés en de multiples micro-objectifs, et le système éducatif s'inscrivait dans une perspective comportementaliste (béhaviorisme), à l'image du triomphe de l'approche taylorienne de l'organisation du travail en entreprise.** La référence grandissante au concept de compétence épouse logiquement une autre conception de l'entreprise, fondée sur l'autonomie et la flexibilité du travailleur (Jonnaert, Barette *et al.*, [2004](#)).

Paradoxalement, certains estiment au contraire que le courant de l'approche par compétences, du moins dans sa version initiale, est issu du taylorisme et de l'organisation du travail, en somme du monde de l'industrie (Boutin, [2004](#)).

Cette origine « professionnelle » du concept de compétence est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation. Marcel Crahay juge ainsi que « *la notion de compétence traduit une perspective utilitariste chère au monde anglo-saxon : la cognition est subordonnée à l'action, elle-même finalisée par un problème à résoudre* » (Crahay, [2006](#)).

Notons par ailleurs que le concept ne pas de soi non plus dans le monde de l'entreprise. Les compétences dites relationnelles ou sociales, si importantes dans les activités de service, s'avèrent par exemple particulièrement difficiles à formaliser (Lemaître et Hatano, [2007](#)), et les procédures de validation des acquis de l'expérience (VAE) font apparaître souvent une confusion entre reconnaissance, compétences et expérience. Entre le fait d'identifier une activité et celui de l'évaluer et de la mesurer,

les formateurs sont confrontés à autant de problèmes qui se retrouveront inévitablement posés, avec encore plus de force, lors de l'introduction des compétences au sein de l'enseignement obligatoire.

❑ Et aussi

- Le Bortef Guy (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation (4^e édition).

Les difficultés d'une définition commune

Quelle que soit l'origine que l'on prête au concept de compétence, son usage en éducation est aujourd'hui largement courant et donne lieu à de nombreux débats, au niveau théorique mais aussi pratique, puisque le terme « compétences » figure souvent en bonne place de nombreux textes officiels. Le « [socle commun de connaissances et de compétences](#) » français, mis en place par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, présente ainsi 7 grandes compétences décomposées chacune en **connaissances, capacités et attitudes**. Mais cette définition des compétences n'est pas la seule possible, en fonction des cultures nationales, linguistiques ou des différences d'approches des chercheurs, qui soulignent le flou conceptuel fréquent qui entoure l'idée de compétences dans l'éducation, et donc la difficulté de dégager une définition consensuelle.

Roger-François Gauthier observe que « *selon les langues, en effet, ce mot désigne des savoir-faire de nature professionnelle, qui répondent à des questions pratiques spécialisées : ce n'est pas de cela qu'il s'agit ici. Il désigne aussi des savoir-faire en matière de travail intellectuel : on parlera de la compétence à se documenter, de la compétence à argumenter, à lire une carte, à résoudre un problème, etc. Il désigne encore parfois des parties élémentaires des connaissances dont on veut évaluer la maîtrise de façon spécifique, comme lorsqu'on évalue, par exemple, non pas la connaissance que peuvent avoir les élèves de la règle de la marque du pluriel en anglais, mais leur capacité à en faire preuve régulièrement et de façon, pourquoi pas, automatique. Il se rapporte encore, souvent sous le terme de « skill » dans la littérature anglophone, à des savoir-faire divers qui s'appliquent à l'activité générale de vivre* » (Gauthier [2006](#)).

On retrouve souvent en la matière l'opposition disciplines *versus* compétences, ou apprentissages disciplinaires *versus* compétences transversales. En France, en particulier, l'idée qu'on puisse acquérir des compétences intellectuelles qui ne soient pas directement induites par une transmission disciplinaire est difficilement acceptée. R-F. Gauthier reconnaît que ces compétences ne peuvent être travaillées en dehors de leur application à des champs particuliers du savoir, « *sauf qu'il reste à vérifier qu'elles sont effectivement identifiées, cultivées et appréciées dans ces champs particuliers de savoir, et non renvoyées aux apprentissages individuels des élèves, qui n'apprennent à travailler, souvent, que grâce à leurs familles ou à des cours privés* » (Gauthier [2006](#)).

Lorsqu'on parle de compétences comme nouveau paradigme éducatif, on se réfère plutôt à la possibilité pour un individu de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes, selon la définition de X. Roegiers ([2004](#)). S'intéressant surtout à la formation professionnelle, Le Boterf ([2006](#)) a défini le savoir-agir au cœur de la compétence, en décomposant celle-ci en :

- savoir-mobiliser ;
- savoir-intégrer ;
- savoir-transférer.

La construction de compétences « en situation », en rupture avec la pédagogie de transmission « par objectifs »

L'approche par compétences se veut en premier lieu une rupture avec la pédagogie par objectifs, méthode traditionnelle dominante dans le monde scolaire du XX^e siècle, qui découpe les savoirs à transmettre au sein des disciplines en autant d'objectifs à atteindre à chaque niveau de la scolarité.

Ici, au contraire, l'intégration des apprentissages dans une logique globale est privilégiée, avec le souci que la visée finale de la compétence à acquérir ne soit pas seulement présente « à la fin » du processus, mais soit comprise dès le début et conditionne la façon même dont sont construits par l'élève les différents éléments constitutifs de la compétence. En ce sens, c'est un savoir en action construit pour l'action, dans des situations-problèmes, des familles de tâches, etc.

Les savoirs mobilisés sont transformés et recontextualisés. C'est dans l'action que les compétences doivent être inférées, d'où l'importance de l'évaluation à travers des situations appropriées. Ce qui pose aussi le problème des « savoir être », difficilement évaluables sinon à partir d'indices indirects (Scallon, [2007](#)). L'idée de mise en situation est essentielle, et la compétence se manifeste rarement à travers un comptage ou un résultat chiffré, mais plus à travers un jugement global. Ce n'est pas une capacité abstraite isolée de tout contexte : **la compétence est finalisée et contextualisée**.

Ce qui conduit à dissocier parfois assez fortement la question de l'apprentissage des compétences de celle de leur évaluation ou de leur certification dans le système scolaire. On relève ainsi, dans le rapport d'Eurydice, que « *les écoles sont capables d'évaluer les connaissances et les savoir-faire des élèves mais pas nécessairement leurs compétences. Les résultats d'examen ne doivent dès lors pas être considérés comme une mesure absolue mais plutôt comme un indicateur de l'acquisition de compétences clés. C'est la performance de l'individu sur le lieu de travail et dans sa vie privée qui fournira la preuve indéniable de l'efficacité des canaux de formation formels et informels* » (Eurydice, [2002](#)).

La prise en compte des compétences dans le monde de la formation dénote de façon plus générale **le passage progressif d'une centration sur les savoirs, considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée, à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent** (Legendre, [2008](#)). Nous ne sommes plus dans un cadre de savoirs stables dans leur configuration disciplinaire mais plutôt dans celui de savoirs en construction dynamique, où ils sont en permanence recombinés par l'élève. On vise moins à transmettre une science, des savoirs savants reçus en héritage, qu'à faire produire dans l'activité des savoirs qui s'expriment par la production de résultats pratiques et de savoir-faire manifestés. C'est ainsi que la connaissance est appelée à devenir compétence, au travers de pédagogies centrées sur l'activité (Lemaître & Hatano, [2007](#)).

Aux yeux de ses promoteurs, l'avantage est évident en terme d'intérêt pour l'élève, puisque l'accomplissement volontaire (ce n'est pas un simple comportement) et efficace d'une tâche en vue d'une finalité est au cœur de la notion de compétence. Viser une compétence, c'est faire travailler sur des activités suffisamment globales, qui ont du sens et dont la fonctionnalité

apparaît à l'élève (Rey, Carette, Defrance et Kahn, [2006](#)).

Présenter aux élèves les savoirs dans leur usage possible est un moyen de les motiver. Néanmoins, « *l'usage social des savoirs enseignés n'est pas toujours perceptible* », préviennent ces derniers auteurs. Une partie du savoir n'est pas directement utile, du moins à court terme, mais participe à l'intelligibilité du monde, à l'élargissement de l'expérience individuelle. Il est de toutes façons très difficile de déterminer quelles sont les compétences « utiles » à la vie sociale et professionnelle et il serait dangereux de réduire les savoirs enseignés à l'école aux seuls éléments qui alimenteraient les compétences apparemment « utiles ». « *La notion de compétence n'évoque donc pas seulement une opérationnalisation du savoir mais aussi une acquisition par l'élève qui le modifie en profondeur : c'est une qualité qui s'acquiert dans la durée.* »

Trois degrés de compétences sont finalement distingués, dont seuls les deux derniers méritent vraiment d'être appelés « compétence » :

- une compétence élémentaire : savoir exécuter une opération en réponse à un signal (procédure automatisée, habileté) ;
- une compétence avec cadrage : interpréter une situation inédite et choisir la compétence élémentaire qui convient ;
- une compétence complexe : choisir et combiner plusieurs compétences pour traiter une situation nouvelle et complexe (Rey, Carette, Defrance & Kahn, [2006](#)).

Ceci explique que les chercheurs qui s'interrogent sur l'application effective des compétences apportent un intérêt particulier à la délicate question des « situations » dans le processus pédagogique, avec le souci de proposer des solutions applicables dans les systèmes éducatifs. « *On ne peut naviguer sans dommages entre une conception traditionnelle reposant sur la transmission des connaissances et l'objectif de permettre aux personnes de construire des compétences en situation* » (Jonnaert, Barette et al., [2004](#)).

Xavier Roegiers s'est par exemple attaché à comparer deux modèles d'enseignement donnant une place importante aux « situations », l'un privilégiant l'utilisation de situations-problèmes au début de la séquence d'enseignement (ex. débat des élèves sur les meilleures solutions envisageables), l'autre privilégiant l'utilisation après la phase de transmission des ressources par l'enseignant (utilisation des ressources déjà vues pour résoudre un problème). Il examine dans quelle mesure ces deux modèles, uniquement découplés par « réalisme » quant aux possibilités de changement et d'amélioration des systèmes éducatifs, sont plus ou moins efficaces et équitables (Roegiers, [2007](#)).

L'implantation pratique de ces approches reste toujours délicate dans les systèmes éducatifs. Marie-Claire Dauvisy considère ainsi que les évaluateurs, formés à la pédagogie traditionnelle par objectifs, élaborent des grilles qui visent à limiter l'arbitraire de leurs décisions et à rendre non contestables les notes attribuées. Ce faisant, les grilles atomisent les différents éléments constitutifs des compétences, au risque d'en dénaturer totalement l'approche intégrative. « *D'autres pratiques sont repérables mais ont du mal à s'implanter dans les pratiques scolaires traditionnelles de notation* » (Dauvisy, [2007](#)).

Mobiliser des ressources de façon réflexive

Les diverses approches citées de la compétence montrent que cette dernière ne se réduit pas à un corpus de connaissances ou de savoir-faire. **Les habiletés complexes du domaine des compétences reposent sur la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire** (Scallon, [2007](#)).

Trop souvent, « *le concept de compétences se substitue simplement à celui d'objectifs sans modifications réelles derrière, avec la multiplication d'objectifs opérationnels renommés compétences* », préviennent certains chercheurs qui ont observé, notamment au Québec, l'introduction formelle de compétences dans les curriculums (Jonnaert, Barette et al., [2004](#)). Au moins trois éléments constants semblent constitutifs du concept de compétence dans la littérature contemporaine :

- une compétence reposerait sur la mobilisation et la coordination d'une diversité de ressources par une personne en situation ;
- une compétence ne se développerait qu'en situation ;
- une compétence ne serait atteinte que dans le cas d'un traitement achevé de la situation.

Mais ce n'est pas, selon eux, une définition curriculaire suffisante à la rédaction de programmes d'études. En particulier, la question de la coordination des ressources est souvent mal comprise, ces dernières étant la plupart du temps réduites aux contenus disciplinaires existants à juxtaposer. Or, plus qu'une somme de ressources, la compétence est le résultat de la coordination efficace de ces ressources. Mais les ressources ne se limitent ni aux savoirs ni aux connaissances. Les savoirs codifiés, décrits dans les programmes d'études, relèvent des ressources externes à la personne. Les connaissances sont évidemment des ressources cognitives et, par ce seul fait, relèvent des ressources internes à la personne. **Ressources, savoirs et connaissances ne peuvent donc être pris les uns pour les autres** (Jonnaert, Barette et al., [2004](#)).

La « compétence explicitée et réfléchie » semble être la grande absente des réflexions didactiques et pédagogiques contemporaines sur les compétences en éducation. Or, « *si les situations sont importantes, elles ne sont pas suffisantes* », préviennent ces chercheurs.

On peut trouver un écho à cette préoccupation dans la réflexion de M.-F. Legendre, qui distingue deux pôles dans la notion de compétence : une logique de mise en oeuvre et une logique de réflexion. Le savoir-agir de la compétence suppose la capacité à investir dans l'action les savoirs précédemment acquis **mais aussi la capacité à abstraire de ses actions des savoirs qui pourront être réinvestis dans de nouveaux contextes**. Elle aussi reconnaît qu'adopter le langage des compétences dans les programmes curriculaires ne suffit pas à modifier la logique sous-jacente par objectifs, qui est foncièrement additive, séquentielle et linéaire, avec des objectifs généraux, intermédiaires et spécifiques emboîtés les uns dans les autres. Il n'est pas facile de trouver un équilibre entre une fragmentation des compétences par souci d'évaluation et une trop grande généralisation de la formulation qui recouvre de fait les connaissances déjà prises en compte dans les programmes (Legendre, [2008](#)).

Quelques problèmes pointés à partir de l'expérience belge

En Communauté française de Belgique, le décret « missions » de 1997, qui réforme l'enseignement obligatoire, a introduit la question des compétences au cœur de [huit référentiels](#) structurant les socles de compétences. Le référentiel discerne plusieurs compétences (ex. se poser des questions, critiquer...) articulées à des familles de tâches (ex. communiquer un savoir historique).

Pour Jacqueline Beckers et Catherine Voos, l'élaboration de nouveaux référentiels s'est déroulée dans le cadre de groupes disciplinaires qui ont travaillé de façon relativement hétérogène, sans cadre conceptuel commun. L'articulation entre savoirs et compétences est restée floue dans un certain nombre de référentiels, et une minorité de disciplines ont réussi à définir des « familles de tâches ». Il n'est donc pas certain, selon elles, que les référentiels soient assez cohérents et clairs pour guider la conception des programmes disciplinaires et les pratiques enseignantes, car on sait que ce sont les programmes qui guident au quotidien le travail des enseignants, parfois via les manuels (Voos & Beckers, 2008).

Marcel Crahay s'interroge sur la pertinence même de surévaluer la contextualisation induite par certaines approches des compétences. À ses yeux, le décret Missions a rajouté aux définitions traditionnelles de la compétence celles de la « complexité » des tâches à accomplir et le caractère « inédit » de la situation, ce qui revient à évaluer le « savoir mobiliser et transférer » et, en fait, l'intelligence flexible. Dès lors, il s'interroge : « pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? Pourquoi évaluer des élèves dans des situations qui ne se reproduiront pas nécessairement ? » (Crahay, 2006). S'il reconnaît que les connaissances sont nécessaires au fonctionnement cognitif du sujet mais ne sont pas suffisantes, il estime que **le terme de compétences n'aide pas à bien poser le problème d'agir de façon adaptée en situation, en induisant l'idée que les connaissances sont secondaires.** Or, si la contextualisation des connaissances constitue une première étape du processus de construction cognitive, leur décontextualisation en constitue la seconde : diversification des contextes d'apprentissage ou des problèmes, conceptualisation et intégration de tout concept nouveau dans un réseau, stimulation de la réflexion métacognitive.

Mêmes préoccupations pour Maggy Schneider-Gilot, qui relève que la mention de la discipline concernée n'apparaît véritablement qu'au niveau de la famille de tâches, les compétences restant très transversales voire interchangeable d'une discipline à l'autre, au risque de masquer le savoir mobilisé.

Au niveau de l'interdisciplinarité, cette conception vise à confronter une démarche de résolution générale (choisir et sélectionner des éléments de plusieurs disciplines) à un objet particulier mais relativement indifférent (démarche identique quel que soit l'objet), sans s'autoriser de ramener un problème à un autre problème parent ou de « catégoriser » les problèmes interdisciplinaires (Schneider-Gilot, 2006). « Les compétences transversales ont souvent à voir avec le phantasme du transfert de l'école vers la vie réelle sur la base des apprentissages "en situation" contre les apprentissages en contexte scolaire », affirme-t-elle ; « elles sont un moyen de se dérober au problème réel du transfert, qui suppose adaptation et gestion des spécificités, pour remonter aux situations communes rassurantes qui donnent l'illusion du transfert en évitant la catégorisation. De nombreux travaux montrent que pour un élève, le savoir procédural repose sur des connaissances spécifiques plus que sur de prétendues capacités générales ». Il repose sur la correspondance entre une classe de problèmes et un programme de traitement qui peut lui être appliqué (à tel type de problème correspond tel type de traitement déjà expérimenté).

□ Et aussi

- Lebeaume Joël & Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découverte au collège : À la recherche de principes coordinateurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 109-126.
- [Site web du « Renouveau Pédagogique »](#) au Québec, réforme en grande partie basée sur l'introduction des compétences dans les programmes scolaires.
- Roegiers Xavier (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Whitby Karen, Walker Matthew & O'Donnell Sharon (2006). *Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. Qualifications and Curriculum Authority (QCA), INCA - International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive.

Vers une nouvelle approche de l'apprentissage ?

Au-delà des bouleversements, réels ou supposés, craints ou souhaités, que l'introduction des compétences est susceptible d'engendrer dans les programmes d'enseignement et les procédures d'évaluation, l'approche par compétences est souvent considérée comme une nouvelle manière plus globale d'appréhender les parcours de formation.

Considérer le curriculum plutôt que les seuls programmes

En ce domaine, on parle de plus en plus souvent de « curriculum », notion d'abord développée dans la sociologie de l'éducation de langue anglaise et qui tend maintenant à se généraliser au niveau international.

Le curriculum renvoie d'abord à l'idée de plan et d'organisation, de construction intellectuelle qui englobe tout le processus d'enseignement-apprentissage : intentions, contenus, organisations, méthodes, environnement, évaluation... (Audigier, Crahay & Dolz, 2006). Il s'intéresse à la totalité et à la réalité du cursus des élèves sur l'ensemble des années de scolarité ainsi que sur l'ensemble des enseignements qu'ils sont appelés à suivre : « on quitte le patchwork, le puzzle, l'empilement informel pour en arriver à un ensemble ordonné, dans le sens qu'on va voir » (Gauthier 2006). De ce point de vue, l'approche par compétences permet de lutter contre la fragmentation des apprentissages, de donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires. **Elle signifie un recentrage sur les processus d'apprentissage de l'élève plutôt que sur les contenus d'enseignement** (Houchot & Robine, 2007).

Dans cette perspective, privilégier le développement de compétences c'est faire en sorte de ne pas dissocier les savoirs que l'on juge pertinent de faire acquérir à l'élève du traitement qui en est attendu et des situations dans lesquelles ces savoirs ont vocation à être mobilisés. C'est une distanciation à l'égard des modèles béhavioristes, qui impliquent des acquisitions ponctuelles, délimitées et successives, et une plus grande prise en compte de l'intégration dans des processus de formation larges, tels que prônés par les perspectives cognitives, constructivistes et socioconstructivistes (Legendre, 2008).

L'introduction de compétences dans le processus de formation nécessite donc de repenser tous les aspects du curriculum (y compris l'organisation scolaire et les pratiques professionnelles des enseignants) et pas seulement les programmes et plans d'études, sauf à se limiter à une rénovation superficielle, sous l'effet de la mode. Florence Legendre avance même l'idée que l'approche par compétences s'inscrit dans un ensemble plus large de changements sociétaux dont elle est partie prenante, changements qui débordent la question des modifications curriculaires et vont donc au-delà de la seule question de l'évolution des contenus et des programmes d'étude. Ce qui est en cause n'est donc pas tant la reformulation des programmes dans le

langage des compétences que le changement dans la conception de l'apprentissage mise en avant et donc de ses incidences sur les pratiques d'enseignement. « **On en vient ainsi à se demander si c'est la notion de compétence qui est au cœur des réformes curriculaires ou si ce ne sont pas plutôt les changements curriculaires qui sont eux-mêmes entraînés dans un vaste mouvement, celui des compétences, qui les dépasse largement** ».

On retrouve ici la tension bien connue qui parcourt le champ éducatif entre une approche centrée sur les disciplines, sur le savoir et les matières à enseigner d'une part, et une approche centrée sur l'expérience de l'enfant, dans la tradition de Dewey. « **Comment penser l'articulation entre démarches et contenus ?** », s'interrogent F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (2006). La sociologie du curriculum insiste sur le fait que les matières d'enseignement sont des systèmes sociaux soutenus par des réseaux d'influence, avec tout une série de négociations et de régulations, qui sont reliées en même temps à des enjeux sociétaux globaux et à des rapports de force entre différents groupes professionnels concernés par le curriculum (dont les spécialistes disciplinaires). Il faut aussi non seulement s'interroger sur la part du curriculum officiel (recommandé ou prescrit) qui est effectivement enseignée et assimilée, mais aussi sur la part du curriculum qui est directement produite par les pratiques des enseignants et par les élèves dans les relations maître-élèves.

Plus trivialement, au sein d'un des groupes de travail de l'Union européenne sur les compétences clés, cette approche large des compétences est soulignée. Il est notamment affirmé que l'environnement idéal pour l'apprentissage des compétences clés requiert les éléments suivants :

- **une approche plus individualisée de l'apprentissage ;**
- des enseignants mieux coordonnés pour les compétences transversales et qui collaborent de façon effective sur ces questions ;
- une vision partagée de l'école qui encourage les enseignants à travailler en équipe.

Développer les compétences nécessite de revoir non seulement les programmes mais aussi l'organisation pédagogique, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants. Un réel changement n'est possible que si les enseignants sont convaincus de son utilité et de la possibilité de le mener à bien. Néanmoins, la responsabilité d'enseigner les compétences transversales doit être celle de l'école dans sa globalité et non seulement celle de quelques enseignants (Saavala, 2008).

Se focaliser sur le seul changement des programmes pour améliorer un système éducatif peut même se révéler une impasse, comme le montrent des chercheurs qui ont procédé à une analyse critique de la mise en place de nouveaux programmes scolaires en Afrique à travers l'exemple de l'approche par les compétences (Nkengne, Bernard & Robert, 2007). En effet, de nombreux pays ont choisi cette approche pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Or, à partir du cas concret de la réforme de l'école fondamentale en Mauritanie, les chercheurs concluent que les principaux problèmes en matière d'acquisition se situent d'abord dans l'application effective des programmes dans les salles de classe plutôt que dans leur contenu. En l'espèce, les problèmes d'équipement (locaux, matériel pédagogique, nombre de places) et d'encadrement (coordination, formation et rémunération des enseignants par exemple) sont plus décisifs que la question des programmes.

Compétences et standards : des concepts complémentaires ?

Il n'est pas rare de croiser également la notion de standards quand on s'interroge sur la question des compétences.

Par exemple, l'approche par standards de performance, introduite aux États-Unis par le rapport *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education 1983), a produit des standards de contenu qui se rapprochent plus des objectifs d'apprentissage (niveau attendu dans un domaine d'étude, souvent disciplinaire) que des compétences. Les standards sont néanmoins plus liés à la vie quotidienne que les objectifs, dont les spécificités ont multiplié le nombre à l'excès (Scallon, 2007).

En Allemagne, un rapport publié en 2004 inscrit complètement les compétences dans la tentative de définition de nouveaux standards de qualité (Klieme, 2004). Les modèles de compétence ici exposés sont clairement orientés vers une fin d'évaluation des objectifs de l'éducation au moyen de tests, dans le cadre de la régulation par les résultats (*outputs*). Les compétences, contrairement à ce que nous avons vu précédemment, sont même largement considérées comme spécifiques aux domaines d'étude, avec un rôle central des capacités et des connaissances ainsi qu'une relation forte avec les disciplines d'enseignement !

En Suisse, O. Maradan réfléchit à l'association entre **des standards qui interviennent aux marges du curriculum pour l'encadrer (*outputs*) et des modèles de compétence qui sont, eux, au cœur des processus d'apprentissage (*inputs*)**, en considérant les implications induites en terme de « culture commune » nécessaire. Alors que, dans les programmes traditionnels par objectifs, le curriculum formel décrivait le cheminement à suivre à partir de micro-objectifs plus ou moins détaillés, c'est l'horizon commun qui est défini dans les programmes par compétences, mais pas le chemin pour l'atteindre. L'horizon étant le même pour tous, il induit des programmes de culture commune valides pour tous les élèves.

L'espace curriculaire, dans cette approche, comporte ensuite un certain nombre de « balises » qui constituent un repère temporaire de « ce qui doit être acquis » dans un espace à parcourir entre le niveau minimal à dépasser (plancher) et l'horizon de la compétence, avec des balises intermédiaires faisant apparaître des niveaux de compétence (cf. [cadre européen commun de référence pour les langues](#)). Le socle commun peut être compris comme une balise commune, sachant que des balises spécifiques traduisent ensuite les filières d'étude plus discriminantes.

« *Le standard, en tant que niveau minimal exigible, requiert une construction systémique issue de modèles de compétences mais il ne peut se substituer à l'approfondissement du travail curriculaire et à la formation des enseignants* » (Marandan, 2008).

Cette association des compétences aux standards inquiète en revanche ceux qui craignent de voir les connaissances céder le pas aux compétences, en d'autres termes, de devoir constater l'accélération de l'avènement d'une société axée uniquement ou presque sur la performance. G. Boutin dénonce ainsi l'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents - le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre - qui serait à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants. Ils sont enjointés à la fois à inciter les élèves à « construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et à adhérer à l'obligation de résultats prescrite par les pouvoirs publics, explique-t-il, reprenant un certain courant critique envers les réformes pédagogiques en cours au Québec (Boutin, 2004).

En France, le débat sur les compétences ou les standards s'est focalisé sur la crainte d'un abaissement éventuel des exigences par le socle commun de connaissances et compétences qui a, un temps, suscité les polémiques. De ce point de vue, Roger-François Gauthier estimait qu'il « **convient de vérifier que la centration sur les compétences ne correspond pas à un abandon des savoirs et des chances de construire chez l'élève une culture sur le monde, ainsi qu'à une préférence accordée à des compétences de bas niveau, facilement évaluables, mais peu élaborées : la notion de compétence-clé, par exemple, selon les documents, peut être au service d'un projet ambitieux incluant explicitement des savoirs (voir la définition des 8 compétences-clés par l'Unité européenne Eurydice) ou au contraire peut être plus orientée vers les seules compétences, dont celle d'«utiliser» les savoirs, comme dans la définition des compétences-clés donnée par l'OCDE, sans qu'il soit question à proprement parler d'« acquérir » les savoirs en question** » (Gauthier 2006).

Actuellement, il semble que le débat se pose dans d'autres termes puisque, même si les nouveaux programmes de l'école primaire annoncés par le ministre de l'Éducation nationale [Xavier Darcos](#) se réfèrent au socle de connaissances et de compétences, l'orientation prioritaire semble plutôt à un « recentrage sur l'essentiel » disciplinaire qui ressemble plus au « *back to basics skills* » américain ou à la défense des conceptions de l'enseignement « explicite » dites de la « **troisième voie** » qu'à une vision intégrée des compétences : « **C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite** » (BO, [nouveaux programmes de l'école primaire](#), 20 février 2008, p. 3).

Une réorientation qui se traduit, par exemple en mathématiques, par le fait de « **réserver la résolution de problèmes à la phase d'application de connaissances étudiées d'abord pour elles-mêmes** », estime R. Charnay [sur le site EducMath](#) (voir aussi, sur ce sujet, la [position critique de M. Fayol et J.-E. Gombert](#)).

□ Et aussi

- Bottani Roberto (2007). « *Tra curricoli "Fast Food" e "Slow Food" : competenze essenziali e standard minimi comuni per tutti nell'arena internazionale* ». Document en ligne : <http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article52>
- Demeuse Marc, Strauven Christiane & Roegiers Xavier (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Latour Marion - Centre international d'études pédagogiques (2008). *Les réformes curriculaires en éducation. Sélection bibliographique*. Document en ligne : http://www.ciep.fr/expert_educ/general/docs/Biblio_reforme_curriculaire.pdf
- Mons Nathalie & Pons Xavier (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : Une analyse comparative*. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Powell Robert, Smith Robert & Reakes Angharad (2003). *Basic skills and key skills: a review of international literature*. National Foundation for Educational Research.

Bibliographie

- Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (2006). « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigations scientifiques ? ». In Audigier François, Crahay Marcel & Dolz Joaquim (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck, p. 7-37.
- Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.) (2008). *Compétences et contenus : Les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Boutin Gérald (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique ». *Connexions*, vol. 84, n° 1.
- Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154.
- Dauvisis Marie-Claire (2007). « L'évaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires ». In Hatano Maude & Lemaître Denis (dir.). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan, p. 75-92.
- Demeuse Marc, Strauven Christiane & Roegiers Xavier (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation : Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier Roger-François (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.
- Hayward Geoff & Fernandez Rosa M. (2008). « From core skills to key skills: fast forward or back to the future ? ». *Oxford Review of Education*, vol. 30, n° 1, p. 117-145.
- Houchot Alain & Robine Florence (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN). Ministère de l'Éducation nationale.
- Jonnaert Philippe, Barrette Johanne, Boufrah Samira & Masciotra Domenico (2004). « Contribution critique au développement des programmes d'études : Compétences, constructivisme et interdisciplinarité ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 667-696.
- Klieme Eckhard (2004). *Le développement de standards nationaux de formation : Une expertise*. Ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche (BMBF).
- Le Bortef Guy (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lebeaume Joël & Magneron Nathalie (2004). « Itinéraires de découverte au collège : À la recherche de principes coordonnateurs ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 109-126.
- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 27-50.
- Lemaître Denis & Hatano Maude (dir.) (2007). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.

- Maradan Olivier (2008). « L'Espace curriculaire entre horizon et plancher ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 65-84.
- Mons Nathalie & Pons Xavier (2006). *Les standards en éducation dans le monde francophone : Une analyse comparative*. Neuchâtel : Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- Nkengne Alain Patrick, Bernard Jean-Marc & Robert François (2007). « Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités ». *International Review of Education*, vol. 53, n° 5-6, p. 555-575.
- Powell Robat, Smith Robert & Reakes Angharad (2003). *Basic skills and key skills: a review of international literature*. National Foundation for Educational Research.
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne & Kahn Sabine (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers Xavier (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers Xavier (2007). « Curricular reforms guide schools: but, where to? ». *Prospects*, vol. 37, n° 2, p. 155-186.
- Saavala Tapio (2008). *Cluster Key Competences - Curriculum Reform: Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007*. Commission européenne, Education and Training 2010, Work Programme.
- Scallon Gérard (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Schneider-Gilot Maggy (2006). « Quand le courant pédagogique "des compétences" empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes ». *Revue française de pédagogie*, n° 154.
- Tiana Alejandro & Rychen Dominique (dir.) (2004). *Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience*. Genève : UNESCO.
- Voos Catherine & Beckers Jacqueline (2008). « Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck, p. 51-64.
- Wastiau-Schlüter Patricia (2002). *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*. Commission européenne, Unité européenne Eurydice.
- Whitby Karen, Walker Matthew & O'Donnell Sharon (2006). *Thematic Probe: the Teaching and Learning of Skills in Primary and Secondary Education*. Qualifications and Curriculum Authority (QCA), INCA - International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive.

Rédacteur : Olivier Rey

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93