

**Les compétences
« Transversales »,
« clés », « non-
techniques » :**

*Quels contenus ?
Quel rôle pour l'éducation
permanente ?*

INTRODUCTION

Cette étude vise à clarifier dans la mesure du possible la terminologie et le contenu de compétences qui, depuis plus de dix ans, font l'objet de réflexions dans le monde de l'enseignement et de la formation professionnelle. Il s'agit de compétences qui ne sont ni strictement disciplinaires (enseignement) ni strictement techniques (métier/profession).

Après une brève introduction sur le concept de compétences en général, cette étude passera en revue successivement :

- la signification des compétences « transversales » dans les milieux scolaires belges d'abord, dans les milieux scolaires italiens ensuite
- la signification des compétences « clés » au niveau européen,
- la signification des compétences « non-techniques » pour le Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française en Belgique.

Au-delà du problème des contenus attribués à ces compétences, se pose la question difficile des méthodes pour les développer et des moyens pour les évaluer. Or, l'Education Permanente que l'on classe parmi les systèmes d'éducation informels, voire non-formels¹,

1 Ce qui détermine la classification comme éducation formelle, non formelle ou informelle réside dans trois critères :

Les activités éducatives sont-elles structurées dans le cadre du système scolaire et universitaire ?

Y a-t-il existence ou non de reconnaissance officielle d'acquis (diplômes ou titres) à la fin de la formation ? Y a-t-il une intentionnalité éducative clairement annoncée ?

Si les trois critères sont présents, il s'agit d'éducation formelle ; si le troisième au moins est présent, il s'agit d'éducation non formelle ; si le troisième n'est pas posé a priori, on est dans une situation d'éducation informelle. (Définitions UNESCO, cfr. <http://www.cemea.asso.fr/forumeduc/motcles1.htm>)

pourrait bien avoir un rôle à jouer à ce niveau, et une responsabilité à assumer.

En effet, en visant la formation de citoyens actifs et responsables, l'Education Permanente fait appel à des attitudes et comportements qui sont étonnamment proches de ce que d'autres appellent des compétences « transversales » ou « clés » ou « non-techniques ».

LE CADRE EUROPÉEN

Sur le plan européen, la question des compétences a déjà toute une histoire. Afin de stimuler la mobilité, entre les Etats-membres, des étudiants et des travailleurs, l'Europe a abordé dès 1989 la question de la certification des compétences en se penchant sur les mécanismes de reconnaissance mutuelle des attestations de qualifications professionnelles.

On a alors développé une conception de la mobilité des ressources humaines qui met l'accent non seulement sur la mobilité physique et géographique des personnes mais aussi sur la lisibilité et la transférabilité des compétences, perçues comme un capital distinctif de l'UE dans le cadre de « l'Europe des connaissances ».

La gestion des compétences est considérée depuis comme un des principaux facteurs dans lesquels il faut investir pour faire de l'Union européenne « la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ». (Conseil de l'Union européenne, Lisbonne, 2000)

C'est au Conseil de Lisbonne qu'on a établi le lien stratégique entre l'employabilité, l'apprentissage permanent et le développement harmonieux et durable. Dans ce cadre, le concept de compétence est examiné autant d'un point de vue structurel, au niveau des processus d'innovation et de complémentarité entre les structures de l'enseignement et de la formation, que d'un point de vue individuel au niveau des processus subjectifs de l'acquisition des compétences dans les divers contextes d'apprentissage formels, informels et non formels.

La mise en œuvre de cette stratégie impliquait de pouvoir reconnaître, évaluer et certifier les compétences à partir de critères objectifs et avec des instruments acceptés par consensus.

C'est pourquoi il y a eu trois directives successives² pour définir trois principes fondamentaux :

- La confiance réciproque entre l'enseignement et la formation professionnelle dans les pays membres
- L'interprétation des mécanismes de reconnaissance d'une manière plus favorable à la personne
- La délivrance d'attestations de compétences à la suite d'une « appréciation des qualités personnelles, des aptitudes ou des connaissances d'un individu par une autorité ».

Ces documents fixent le principe de la valorisation et de la capitalisation des compétences d'un individu, quels que soient la manière et le lieu de leur acquisition. Elles doivent être validées et certifiées adéquatement pour être crédibles.

Ces principes ont été avancés en premier lieu dans le Livre Blanc sur l'éducation et la formation (Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive) de 1995. Ce dernier affirme l'importance de définir, dans tous les pays européens, des « compétences clés » et des instruments pour les acquérir, les évaluer, les certifier. Il attire l'attention sur la nécessité de « mettre en œuvre un processus européen capable d'affronter et de diffuser ces définitions, ces méthodes et ces pratiques » (Delors J., 1995)

L'objectif à atteindre est la mise au point d'un système d'accréditation des compétences qui permette de reconnaître de manière formelle le patrimoine de compétences et de connaissances de chacun.

Ces principes étaient déjà à la base de la création du Forum sur la transparence des certifications et des qualifications en 1988, sur l'initiative de la Commission européenne et du CEDEFOP³. La

2 D.CEE 89/48 ; D.CEE 92/51 ; D.CEE 99/42

3 Centre européen pour le développement de la formation professionnelle http://europa.eu/agencies/community_agencies/cedefop/index_fr.htm

mission de ce Forum était de formuler des stratégies pour éliminer les obstacles à la mobilité et offrir des solutions pour la transparence des qualifications.

En suivant la voie ouverte par le processus de Bologne et par le Conseil de Lisbonne de 2000, le Conseil européen de Barcelone et le « processus de Bruges-Copenhague » ont encouragé une collaboration plus étroite entre les Etats-membres sur les questions de compétence, de transfert de crédits et de reconnaissance mutuelle, en mettant l'accent sur des nouveaux systèmes de certifications au niveau européen.

En particulier, pour pouvoir créer des postes de travail neufs et meilleurs, et pour promouvoir la mobilité des travailleurs, il est fondamental que les Etats-membres adoptent un cadre commun d'action pour le développement et la reconnaissance réciproque des compétences et des qualifications tout au long de la vie.

En juin 2002, la conférence des Etats-membres à Bruxelles a fourni quelques orientations pour définir les bases de la collaboration en ce qui concerne les normes et les certifications. Ce fut le lancement d'une approche européenne pour la reconnaissance des titres et des compétences, des professions réglementées et non réglementées et d'un nouveau système d'unités capitalisables dont les crédits sont reconnus au sein d'un cadre commun.

Ces orientations insistent en particulier sur :

- La transparence : les Etats-membres sont appelés à élaborer des certificats transparents et à augmenter la visibilité des compétences acquises par un individu (supplément au certificat, CV européen, Europass-formation)
- La reconnaissance des qualifications professionnelles et des compétences : l'UE invite les Etats-membres à expérimenter des méthodes et des instruments de comptabilisation et de comparaison des qualifications, ainsi que des systèmes d'unités capitalisables et transférables au niveau européen, afin de permettre la reconnaissance de qualifications et compéten-

- ces acquises dans des expériences formelles et non formelles.
- La qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle : il s'agit de mettre au point des procédures de certifications et d'évaluation qui partent de normes internationales existantes (ISO, CEN)

Voilà pourquoi le concept de compétence est devenu l'élément stratégique de la communication et du dialogue entre l'école, la formation professionnelle et l'emploi. C'est dans cet esprit que les politiques de formation des pays européens convergent vers des objectifs communs de personnalisation des parcours et de valorisation des compétences individuelles.

LES ACQUIS INFORMELS

L'organisation et la structuration de la société actuelle favorisent l'apprentissage tout au long de la vie. Grâce à l'extension et à l'application des nouvelles technologies dans la vie quotidienne, l'individu a constamment l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences ou d'approfondir ce qu'il a déjà appris. La formation n'est plus nécessairement et strictement liée à des parcours formels. En effet, à côté des segments de formation structurée, il y a une multitude de moments de formation non formelle et informelle qui mènent à l'acquisition de connaissances et de compétences en tout genre, depuis les compétences de base aux compétences professionnelles, et aussi, sans aucun doute, aux compétences dites « transversales ».

De toute évidence, les apprentissages acquis en dehors du système scolaire, c'est à dire les apprentissages non formels et informels, sont plus vagues et bien plus difficiles à définir et à évaluer que les apprentissages formels dont les objectifs et les contenus sont clairement définis.

Le poids des apprentissages informels sur le développement des compétences est significatif. La nécessité d'accorder une visibilité et une juste place à cette composante de la formation est de plus en plus présente. A tel point que la plupart des Etats-membres de

l'Union européenne, consciente de l'importance des apprentissages extérieurs et complémentaires aux circuits officiels, ont entrepris à ce propos plusieurs initiatives au cours des dix dernières années. De même, la complémentarité entre les systèmes d'apprentissages formels, informels et non formels figure parmi les priorités du programme Life Long Learning de la Commission européenne, depuis quelques années déjà.

Aujourd'hui, la question est quasiment passée du stade expérimental au stade de la mise en œuvre. Mais on n'est qu'au début du développement de modèles consolidés, acceptés par la société et institutionnalisés. Ces modèles concernent pour l'instant une population adulte, de travailleurs et de chômeurs, qui cherchent à rentrer dans le marché du travail.

LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Il convient de faire une distinction entre:

- le concept de « compétence » qui n'a pas de contenu unique et qui est marqué par sa forte spécificité individuelle. La compétence constitue un patrimoine individuel et son acquisition relève d'un processus continu : dans ce sens, la compétence est le résultat (jamais codifiable définitivement) de la mise en œuvre de savoirs, de techniques, etc. par quelqu'un dans une situation donnée.
- les « compétences » qui sont identifiées pour désigner des objectifs opérationnels dans un contexte de formation, pour proposer des normes de référence et pour intégrer différents systèmes de formation.

Un consensus semble acquis autour du concept de compétence : La compétence renvoie à un ensemble d'aptitudes et de capacités à accomplir une tâche déterminée, articulées sur des savoirs et savoir-faire. Diverses définitions sont convergentes ou complémentaires :

- «La compétence est un «potentiel de mise en œuvre» ; elle se distingue de la performance, actualisation contextuelle et partielle de

la compétence « (Abernot, 1993, cité par Donnay et Romainville, 1997)

- La compétence est une « aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (Décret Missions, Ministère de la Communauté française, 1997)
- La compétence est la « capacité à mettre en oeuvre des savoirs, savoir-faire et capacités dans une situation habituelle ou nouvelle » (Glossaire CEDEFOP, cité par le CEF, 2006)

1. Dans le contexte scolaire

G. Fourez (2002) rappelle que c'est vers la fin des années 50 (début de la conquête de l'espace) que l'on commence à mettre davantage l'accent sur les contenus et savoirs disciplinaires, et que c'est 30 ans plus tard que l'on a vu ré-apparaître le discours centré sur le sujet. Pour des raisons différentes, les entreprises comme les humanistes désirent qu'on forme à la créativité et à l'adaptabilité dans un monde changeant plutôt que d'insister sur des quantités de connaissances. Et on parle donc de compétences plutôt que d'instruction.

L'apparition du concept de compétence exprime la volonté de changer en profondeur les conceptions et les pratiques enseignantes. L'école est invitée à se fixer des priorités nouvelles et à mettre en oeuvre des stratégies d'enseignement différentes. Dans cette optique, J. Donnay et al. (1999) insistent sur la volonté de donner à chaque élève une prise sur le réel pour qu'il puisse s'adapter et être plus « efficace » dans une société en pleine évolution, en opposition à l'enseignement traditionnel rigide et en dehors du réel.

Multidimensionnalité :

Pour la Communauté Française de Belgique (Décret Missions), une compétence constitue une capacité à faire face à certaines situations et à réaliser une tâche donnée. Elle désigne un ensemble complexe de dispositions qui rend la personne apte à réaliser cette tâche. Cet ensemble comprend trois facettes :

- une facette socioaffective qui pousse l'individu à s'investir dans la tâche et la colore affectivement,
- une facette cognitive qui fait référence aux savoirs et aux démarches que l'élève doit mobiliser ou construire,
- une facette de transfert qui renvoie à la capacité de reconnaître les situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces démarches sont pertinents et de les y appliquer.

Contextualité et action:

On n'est donc pas « compétent » en soi, mais par rapport à une situation et à une tâche. Selon l'article 8 du Décret Missions, chaque établissement doit « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs et savoir-faire y afférents ».

Même si le concept de compétence renvoie aux capacités cognitives et socio-affectives du sujet, celles-ci s'observent toujours dans une fonction opératoire, dans une situation donnée, suite à un transfert.

Il y a un consensus sur le fait que, étant une « aptitude à accomplir des tâches », la compétence se réfère à un « faire » et non à des représentations, des connaissances ou des états mentaux. L'action dont il est question peut être intellectuelle ou physique (B. Rey, 2000).

2. Dans le contexte professionnel

D'autres chercheurs ont étudié le concept de compétence dans le contexte de l'activité professionnelle. Et c'est apparemment dans ce contexte que le terme a été utilisé en premier, la compétence étant la capacité de réaliser correctement les travaux attendus du professionnel : X a la compétence de menuisier s'il est capable de réaliser les tâches attendues d'un menuisier professionnel.

La compétence en tant qu'objectif de référence est utilisée autant en formation professionnelle formelle qu'en formation informelle et non formelle. Il faut noter en particulier l'influence de plus en plus

forte des employeurs qui cherchent à s'imposer dans la définition des compétences professionnelles.

Un consensus semble acquis sur les points suivants :

1. la compétence est multidimensionnelle, et il faut tenir compte en particulier du poids des composantes cognitives que la personne met en oeuvre pour réaliser une prestation efficace.
2. le contexte d'apprentissage joue un rôle fondamental dans le développement et l'utilisation des compétences.
3. la compétence renvoie à une réalité strictement individuelle : il n'y a pas de compétence en soi mais seulement des personnes compétentes
4. la compétence est un prérequis essentiel (mais pas exclusif) de toute prestation professionnelle efficace.

Quelques citations illustrent ce consensus :

1. D'après l'ISFOL⁴ (2000), la compétence est le patrimoine global des ressources d'un individu face à une prestation de travail ou un parcours professionnel. Elle est constituée d'un mélange lié à la fois à la nature du travail à effectuer et aux caractéristiques de l'individu : connaissances et capacités (aptitudes), habiletés de base, ressources psychosociales.
2. Pour Jacques Delors, la compétence est un mélange, spécifique à chaque individu, d'habiletés dans le sens strict du terme, acquises à travers la formation technique et professionnelle, de comportements sociaux, d'aptitudes à travailler en groupe, d'esprit d'initiative et de disposition à prendre des risques. (d'après ISFOL, 2000).
3. Pour Bresciani : La compétence n'est pas le résultat mécanique de la décomposition analytique de tâches liées à une activité professionnelle déterminée. C'est plutôt le résultat d'un processus évolutif continu par lequel un individu développe et met en action des connaissances et des aptitudes en même temps que (et à

⁴ Istituto Formazione Lavoratori (Institut de formation des travailleurs), organisme parastatal italien.

travers) d'autres éléments comme les ressources psychosociales et les aptitudes de base. (d'après ISFOL, 2000).

4. Le Boterf : La compétence n'est pas un état ou l'acquisition d'une connaissance. Elle n'est réductible ni à un savoir, ni à ce qu'on peut acquérir au cours d'une formation. Elle ne réside pas dans les ressources (connaissances, aptitudes,...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. Toute compétence est fonctionnelle et contextualisée : elle ne peut donc pas être séparée des conditions de la « mise en oeuvre ». C'est un savoir agir (ou ré-agir) reconnu. Toute compétence, pour exister, nécessite le jugement d'autrui. (d'après ISFOL, 2000).

Ainsi, le concept de compétence prend des connotations et développements spécifiques selon le contexte dans lequel il est utilisé :

- Dans le domaine de l'enseignement, le concept de compétence introduit une centration sur l'apprenant plutôt que sur les matières. Il est focalisé sur la formation de l'homme et du citoyen et sur l'exploitation du potentiel d'apprentissage. C'est pourquoi l'observation de ce que le sujet apprend sera complétée par l'analyse du « comment » il apprend. C'est probablement pour cette raison que les compétences dites « transversales » en Communauté française seront prioritairement étudiées au niveau du développement cognitif de l'élève.
- Dans le domaine professionnel, le concept de compétence introduit une centration sur l'efficacité dans le travail par la mobilisation individuelle d'éléments multidimensionnels. Les caractéristiques de multidimensionnalité, de contextualité et d'action sont tout aussi présentes, mais l'objectif est différent : il s'agit de se centrer davantage sur l'insertion dans la société de production, sur la performance dans le travail et moins sur la personne et le potentiel de l'apprenant. C'est aussi pourquoi les compétences dites « transversales » seront essentiellement étudiées au niveau des comportements professionnels.

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES

1. Les compétences transversales en Communauté française

« La gestion de la complexité exponentielle du monde dans lequel nous vivons se pose autant aux adultes qu'aux jeunes. Moteur de changement et véritable voie initiatique pour l'école dans toutes ses composantes, elle pose plus de questions qu'elle n'apporte de véritables réponses : c'est ce processus en tant que tel qui doit pourtant être traduit en termes de compétences transversales et de priorités pédagogiques. »

D. Crutzen (2003).

La législation belge définit les « compétences transversales ». Elles sont des :

«attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en oeuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves.» (Décret Missions, 1997)

Si on prend cette définition à la lettre, deux caractéristiques sont présentées comme fondamentales :

- Le fait d'être à la base de la capacité d'apprendre
- La transversalité par rapport aux matières disciplinaires

Mais en introduisant une catégorie nouvelle dans le vocabulaire pédagogique, le législateur a ouvert la voie à l'imagination.

En effet, il a été indiqué par ailleurs que les compétences transversales «constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée, transférables d'une matière à l'autre mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure»⁵. Elles relèvent donc tout à la fois de savoir-

5 Socles de Compétences, Cabinet du Ministre de l'Education, 1994.

faire cognitifs et pratiques mais aussi de savoir-être et de savoir-devenir, c'est à dire d'anticipation sur le futur. Cette définition est extrêmement vaste, voire ambivalente. Il s'agit à la fois de démarches de la pensée (par rapport à l'apprentissage) et d'interactions avec la réalité. Cette seconde dimension fait l'objet de développements dans une autre direction.

Un débat encore en cours

« Les chercheurs ont créé un savoir académique dont la mise en pratique demande un effort important de communication, de traduction dans les actes pédagogiques et de prise en compte de la complexité du « réel ». Le savoir créé par le chercheur académique n'est pas toujours visible pour le praticien, ce qui ne lui enlève pas l'intérêt de rendre plus intelligible une réalité complexe. Il reste que la pratique sera toujours plus complexe que toutes les théories qu'on pourrait en faire... » (Donnay 2000).

En effet, les compétences transversales ont fait l'objet de vifs débats et les enseignants sont restés perplexes. Les difficultés se sont situées à deux niveaux :

1. la notion de compétence transversale est mal définie et difficile à définir. Elle ouvre la voie à des interprétations variées, incertaines. En outre, elle est difficile à mettre en oeuvre, à traduire en termes opérationnels. Les enseignants sont invités à quitter les certitudes de l'enseignement traditionnel rigide et sécurisant et sont désorientés.
2. l'évaluation des compétences transversales est problématique dans son application et risqué de dénaturer complètement les motifs de leur introduction dans le système éducatif de la Communauté française.

Tendances et incertitudes

Développement des capacités cognitives stratégiques

Autant le gouvernement que les chercheurs se sont focalisés dès le départ sur une conception des compétences transversales en termes de gestion du travail scolaire et des stratégies d'apprentissage. Un

choix a été opéré à partir des catégories suivantes :

- a) développement général de l'apprenant : développement psychomoteur, affectif et social.
- b) stratégies de gestion de l'apprentissage : gestion du temps, de l'espace, du matériel formatif, du travail en groupe, etc.
- c) stratégies de traitement de l'information : savoir capter l'information, traiter l'information, utiliser l'information, etc.

En effet, une compétence transversale peut être socioaffective (a) et concerner le développement de la personnalité (respecter l'autre, coopérer...), ou cognitive (b ou c) et concerner le développement des démarches de pensée (gérer son temps, mémoriser...).

Même si les frontières ne sont pas complètement étanches, l'aspect socio-affectif n'a quasi pas été traité. Les compétences qui ont fait l'objet de dossiers pédagogiques proposés aux enseignants dès 1997 ont toutes été des compétences transversales cognitives, c'est à dire relatives à la gestion de l'apprentissage (b) et au traitement de l'information (c).

Développement de la capacité d'adaptation à la complexité du réel

Une autre tendance insiste sur les compétences transversales en tant que capacités d'adaptation à la complexité du réel afin d'intervenir sur son évolution et d'agir sur le futur. Elles font alors référence à la correspondance entre le comprendre et le faire, et aux modes d'organisation qui sous-tendent la qualification des acteurs dans l'évolution rapide de l'action productive. Elles permettent également d'analyser, de comprendre et d'agir, c'est à dire d'être un moteur de créativité. Elles constituent une démarche de la pensée qui permet de comprendre un système dans sa complexité spatio-temporelle, de saisir une réalité dans toutes ses composantes structurelles, organisationnelles et évolutives.

Dans la perspective du développement des compétences transversales, l'action formative doit alors enseigner à réfléchir, à reformuler, à se poser des questions, à traiter l'information, à s'auto-évaluer, à explorer, à anticiper.

Cette interprétation des compétences transversales peut être traduite concrètement par des éléments, présents dans les brochures du Ministère sur les compétences terminales⁶, tels que :

- savoir récolter des informations diversifiées
- savoir appréhender la multiplicité des théories relatives à une même problématique
- savoir utiliser certains résultats pour traiter des questions issues d'autres branches

En bref :

- comprendre le sens des transformations de la société, des institutions, des cultures, des rôles, de l'identité professionnelle... (sortir de la fragmentation des savoirs)
- vouloir se positionner dans les transformations ambiantes (savoir être)
- pouvoir utiliser / créer les outils nécessaires aux transformations (savoir faire et savoir varier les processus d'apprentissage)

Dans cette optique, la définition se précise comme suit:

« Une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets. » (A. Roosen, cité par Crutzen, 2003)

Les principales compétences transversales semblent alors tourner autour de trois concepts fondamentaux : la décentration, le paradoxe et l'analogie (Crutzen, 2003):

- se décentrer par rapport à son propre système de référence : être capable de chercher le sens et les enjeux des normes et codes qu'on pratique.

6 A trouver sur www.enseignement.be rubriques pédagogie / disciplines par niveau / secondaire /

- manier les paradoxes de la complexité, c'est à dire sortir du linéaire pour prendre en compte la pluralité et la complexité ; être capable de faire du lien entre des éléments apparemment contradictoires de la réalité qui nous entoure ; être capable de vivre l'incertitude d'une manière « non inquiète » sans se sentir menacé par le caractère complexe des questions qui se posent et par le caractère provisoire des réponses qui peuvent être apportées
- manier l'analogie et pratiquer le transfert dans l'apprentissage de la vie de tous les jours : apprendre à se mouvoir et à s'adapter dans une réalité en perpétuel mouvement ; apprendre à apprendre

Tout ceci est assez éloigné du système scolaire actuel caractérisé par l'organisation d'apprentissages logiques, cohérents et sécurisants, peu associés à la complexité du réel dans lequel les acquis de l'enseignement seront mis en œuvre. Si les compétences transversales sont définies comme la capacité d'interagir avec une réalité complexe, comment faire pour les développer ? L'introduction de la notion de compétences transversales oblige à imaginer de nouvelles méthodes pédagogiques, loin des certitudes établies, ce qui provoque la résistance des enseignants qui ne sont absolument pas préparés à fonctionner en dehors du cadre sécurisant qu'ils connaissent. Parmi les chercheurs, certains préconisent une dynamique hybride entre éducation formelle et informelle.

2. Les compétences transversales en Italie

ISFOL (équivalent italien de Bruxelles Formation ou du Forem)

Pour l'ISFOL, les compétences transversales «dérivent de l'analyse du comportement du sujet dans un contexte de travail. Elles permettent de transformer des savoirs en un comportement efficace dans une situation spécifique, d'établir un diagnostic, d'entrer en relation, d'affronter. Elles sont cruciales pour transférer des compétences d'un contexte professionnel à un autre. »

Les compétences transversales sont un ensemble de capacités à large spectre, impliquées dans de nombreux types de tâches, des plus

simples aux plus complexes. Elles apparaissent dans des situations diverses et sont caractérisées par un niveau élevé de transférabilité d'une tâche à l'autre. Elles sont donc largement généralisables. Leur identification émerge de l'analyse et de la décomposition de l'action du sujet face à une tâche qui lui est attribuée.

Les définitions proposées par le projet européen « Bussola »

Début 2006, le projet « Bussola »⁷, du programme Leonardo de la Commission européenne, auquel Siréas a collaboré en tant que partenaire, a proposé des contenus précis pour une série de compétences transversales.

Les partenaires de ce projet ont envisagé trois « macro-compétences », à décliner en descripteurs plus simples. Ce sont les ressources individuelles de chacun. Elles ont un rôle fondamental pour forger le comportement sur les lieux de travail. Leur maîtrise module la qualité de la prestation du sujet par les stratégies qu'il parvient à mettre en oeuvre. Elles influencent également les possibilités de développement de ses ressources personnelles grâce à la qualité des informations qu'il sait recueillir, des relations qu'il sait instaurer, des feed-back qu'il réussit à obtenir.

La manière dont l'individu affronte son expérience est considérée aujourd'hui comme une qualité décisive pour la réussite de sa carrière et pour son propre développement psycho-social. Des dizaines de recherches empiriques internationales soulignent que les difficultés principales des jeunes ne sont pas tellement liées à la faiblesse des performances théoriques (manque de connaissances disciplinaires et des instruments de travail), mais bien à l'incapacité de se situer dans un environnement de manière adéquate, d'en déchiffrer les caractéristiques essentielles, de définir des stratégies pour affronter les problèmes, de s'impliquer personnellement, avec ses émotions, dans la situation concrète.

7 Projet coordonné par l'Institut secondaire technique industriel de l'Etat « Majorana » situé à Avezzano, Région Abruzzes, Italie.

La recherche menée par le projet Bussola a abouti à une classification en trois catégories majeures d'opération individuelles :

Savoir entrer en relation (compétences relationnelles): savoir se mettre dans une relation adéquate avec l'environnement, les personnes et les choses dans un contexte donné.

Lorsqu'une situation est définie, lorsqu'une tâche est déterminée, qu'on en a fixé les objectifs, qu'on dispose des informations utiles pour projeter une action, on se trouve face à des personnes et des choses. C'est alors que les compétences relationnelles permettent d'adopter des comportements qui favorisent une interaction fluide et collaborative, socialement acceptable. Les principales compétences relationnelles sont, entre autres, les différentes capacités de communication y compris, p.ex., la capacité d'enregistrer des messages verbaux et non verbaux, de les interpréter de manière correcte, de prendre du recul par rapport à un rôle et à une situation, de maîtriser les outils de communication les plus utiles, de s'adapter aux besoins des autres personnes et des autres situations.

Les compétences relationnelles sont décomposées en :

- savoir travailler en équipe
- savoir écouter
- savoir communiquer
- savoir convaincre
- savoir proposer
- savoir se contrôler
- être polyvalent
- savoir négocier

Savoir établir un diagnostic: sur les caractéristiques de l'environnement et de la tâche; analyser, comprendre et représenter une situation, un problème, soi-même (ses propres ressources disponibles ou à développer). C'est la condition indispensable pour planifier et exécuter une prestation efficace. C'est une capacité cognitive.

Pour être opérationnel, il faut avoir acquis un niveau d'information qui permet de fixer des objectifs d'action. La capacité d'établir un diagnostic est donc une phase de préparation où entrent en jeu des processus d'analyse, de motivation et de conviction en vue de l'action. C'est ce qui permet d'établir et de valoriser des relations professionnelles significatives et d'affronter des situations et problèmes de manière efficace. Cela permet de se représenter le contexte d'une mission ou d'un problème en vue de la construction d'un plan d'action et de la mobilisation des savoirs et savoir-faire qui caractérisent une action professionnelle.

La capacité d'établir un diagnostic se décompose en :

- savoir définir l'objectif
- savoir analyser une situation
- savoir analyser et sélectionner les données et les informations à utiliser
- savoir comparer les données et les informations à utiliser
- savoir entreprendre et réaliser un processus d'auto-évaluation.
- savoir prévoir des solutions alternatives
- savoir représenter une situation.

Savoir affronter (savoir gérer): savoir faire face, être prédisposé à affronter un environnement, une tâche, que ce soit mentalement ou au niveau affectif et moteur, intervenir sur un problème (un événement spécifique, une situation critique, un changement et/ou une anomalie) avec un maximum de probabilités de trouver la solution, de construire et mettre en oeuvre les stratégies d'action, afin d'atteindre les objectifs personnels du sujet et les objectifs de la mission à accomplir.

Ce sont les compétences qui permettent de procéder à l'action, d'affronter le problème en adoptant les bonnes solutions, d'identifier les alternatives et de définir les stratégies, d'affronter les difficultés et les conflits sans perdre de vue la mission à accomplir.

Ces compétences sont très liées à celle de Savoir établir un diagnostic : on doit savoir se représenter de manière adéquate

l'évènement à gérer et savoir identifier les valeurs et les ressources à mettre en œuvre. C'est le moment de la mobilisation des savoirs et de l'intégration des processus cognitifs, affectifs, relationnels et motivationnels qui caractérisent la personne.

La capacité d'affronter (savoir gérer) se décompose en :

- savoir choisir entre plusieurs alternatives
- savoir élaborer une stratégie d'action
- savoir prendre des décisions
- savoir s'adapter au changement
- savoir prendre des initiatives
- être déterminé
- être constant
- savoir gérer les conflits

LES COMPETENCES CLÉS DE L'EUROPE

Par une recommandation publiée au Journal Officiel en décembre 2006, l'Europe a défini et officialisé huit compétences « clés » nécessaires à tout individu pour réussir dans la vie. Parmi les nombreux travaux préparatoires à cette décision, nous avons examiné deux documents de référence :

- Un document de l'OCDE : Définitions et sélection des compétences : fondements théoriques et conceptuels - Document de stratégie (OCDE, DeSeCo, 2002)
- Le rapport d'enquête Eurydice sur les Compétences clés (Eurydice, 2002).

La proposition de l'OCDE est centrée sur la formation « tout au long de la vie » alors qu'Eurydice se centre sur l'école obligatoire en Europe (encore Europe des 15 au moment de l'enquête).

1. Proposition de définition par l'OCDE (2002)

« Les compétences clés sont les compétences qui sont nécessaires pour tous, pour la réussite globale de la vie de chacun et le bon

fonctionnement de la société ».

La dimension « nécessaire à tous » introduit une différence fondamentale par rapport aux compétences dites « transversales », quoique de nombreux éléments de contenus se recoupent, comme on le verra.

Le terme compétence clé est donc un terme général qui recouvre les compétences considérées indispensables à la réussite d'un individu dans la société. Pour l'OCDE, ce terme s'oppose aux compétences particulières (ex. jouer du piano ou maîtriser une technique professionnelle spécifique), qui ne sont pas nécessaires pour tout le monde.

Les compétences clés de l'OCDE se regroupent en trois catégories :

Compétence 1 : Agir de manière autonome

1.1. capacité de défendre et d'affirmer ses propres droits, ses propres intérêts, ses propres responsabilités, ses propres limites et ses propres besoins ;

1.2. capacité d'élaborer des projets personnels et des plans de vie

1.3. capacité d'agir sur l'ensemble d'une situation, c'est à dire au sein d'un contexte global

Compétence 2 : Se servir de moyens d'une manière interactive

2.1. capacité d'utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive

2.2. capacité d'utiliser le savoir et l'information de manière interactive

2.3. capacité d'utiliser les (nouvelles) technologies de manière interactive

Compétence 3 : Fonctionner dans des groupes socialement hétérogènes

3.1. capacité d'avoir de bonnes relations avec d'autres

3.2. capacité de collaborer

3.3. capacité d'affronter et de résoudre des conflits

2. L'enquête Eurydice sur les compétences clés (2002)

Cette enquête a mis en évidence l'usage que les différents Etats Membres font de cette notion. Elle illustre les difficultés de langage que l'Europe doit surmonter. La question des compétences clés est posée dans le contexte de l'enseignement obligatoire : comment les « compétences clés » sont-elles présentes, explicitement ou implicitement, dans les objectifs des systèmes scolaires de l'Europe?

Pour les auteurs de l'enquête, la notion de « compétence clé » est bien la même que pour l'OCDE : il s'agit des compétences indispensables pour bien vivre dans notre société, il s'agit donc des objectifs de base de l'enseignement obligatoire.

En effet, dit le rapport, « la majorité des experts semblent convenir qu'une compétence qui mérite le qualificatif de « clé, « fondamentale », « essentielle » ou « de base » doit être une compétence nécessaire et profitable à tout individu et à la société dans son ensemble. Ces compétences doivent permettre à un individu de s'intégrer avec succès dans plusieurs réseaux sociaux tout en demeurant indépendant et personnellement efficace en famille ainsi que dans des circonstances nouvelles et imprévisibles. Enfin, en raison même des circonstances imprévisibles, une compétence clé doit permettre aux individus de mettre continuellement à jour leurs connaissances et leurs aptitudes afin de rester au courant des derniers développements ».

Partant du constat qu'il y a de nombreuses divergences de vocabulaire pour désigner la notion de « compétence clé », le document Eurydice s'intéresse essentiellement à l'identification des contenus dans les différents pays et aux convergences d'intention, y compris lorsque les termes utilisés sont différents.

Définitions

Si on examine les dénominations, identifications et classifications de ces « compétences » dans les différents pays, les divergences sont assez importantes, mais on y retrouve presque toujours des éléments

qui correspondent aux trois catégories proposées par l'OCDE : autonomie, interactivité basée sur des savoirs, fonctionnement dans des groupes hétérogènes.

Voici quelques définitions des « compétences clés » dans les systèmes éducatifs européens qui ont adopté cette terminologie (ou qui se préparent à l'adopter) :

Angleterre : « Key skills » (compétences clés) : compétences génériques dont les individus ont besoin pour devenir des membres actifs d'un monde professionnel flexible, adaptable et concurrentiel et pour leur formation tout au long de la vie. En Irlande du Nord on parle de « Key transferable skills » (compétences clés transférables) pour désigner le même concept.

Ecosse : « Core skills » (compétences essentielles) : qualifications générales et transférables nécessaires à chacun pour devenir des membres à part entière de la société, actifs et responsables. Bases de la citoyenneté, de l'emploi et de la formation tout au long de la vie.

Portugal : « Competencia » (compétence) : désigne des connaissances et savoir-faire généraux et disciplinaires considérés comme essentiels pour tous les citoyens. Le terme est utilisé pour toutes les étapes de l'enseignement de base (9 années) et est lié à la promotion ou au développement intégré de savoir-faire et de comportements dans différentes situations. La définition des compétences essentielles a fait l'objet d'un large débat (entre 1996 et 2001). L'acquisition de ces compétences est obligatoire.

Danemark : « Nøglekompetence » (compétence clé) : capacité à appliquer les connaissances et qualifications à diverses situations. Ce sont les « compétences qui font office de pivot, celles qui activent les compétences professionnelles et constituent dès lors un prérequis pour l'acquisition de compétences professionnelles et qui sont par conséquent très demandées par tous les acteurs du marché du travail, quoique dans une mesure variable. Les compétences clés sont développées dans le système éducatif, dans le travail et dans la

vie civile. » L'identification des profils de compétence est en cours. Il est prévu de les exprimer à l'aide d'indicateurs.

Allemagne : « Schlüsselkompetenzen » (compétences clés) : ce terme comprend des éléments de développement dynamique, de rationalité, d'humanité, de créativité et de flexibilité. Il s'agit de compétences générales (non disciplinaires) essentielles pour se prendre en charge efficacement au niveau personnel et professionnel. Il y a un large consensus sur les qualités de ces compétences générales, mais un manque de cohérence dans les termes. On utilise parfois comme synonyme, mais aussi parfois avec des sens différents, les termes de compétence de base, compétence clé, qualification clé, métacom pétence et compétence métacognitive.

Autriche : De nombreux termes sont utilisés :

- Les mots « Schlüsselqualifikationen » (qualifications clés) et « Schlüsselkompetenzen » (compétences clés) sont utilisés quand il s'agit de compétences indépendantes des matières disciplinaires.
- Toute compétence disciplinaire doit être renforcée et complétée par des « Sozialkompetenzen » (compétences sociales) et des « Selbstkompetenzen » (compétences personnelles).

Belgique néerlandophone :

- « Sleutelcompetentie » (compétence clé) : c'est une compétence transférable à de nombreuses situations et contextes, et multifonctionnelle car elle peut être utilisée pour atteindre plusieurs objectifs, résoudre différents problèmes et accomplir différentes tâches.

Belgique germanophone :

- « Schlüsselkompetenzen » (compétences clés) : Les compétences clés comprennent uniquement des compétences disciplinaires. Elles doivent être maîtrisées par tous les élèves pour l'attribution d'un certificat.
- Les compétences transversales (même définition qu'en Belgi-

que francophone), sont également importantes mais ne font pas partie des compétences clés vu qu'il est difficile de les évaluer et qu'elles ne peuvent donc pas faire l'objet d'une certification.

Le relevé de ces contenus confirme le postulat de l'étude de l'OCDE selon lequel la sélection des compétences clés dépend de ce à quoi la société attribue de la valeur. On constate en effet qu'un grand nombre de valeurs sociales et personnelles sont mises en avant dans un certain nombre de pays: savoir collaborer, respecter l'environnement, gérer sa santé, etc. En voici de nombreux exemples :

COMPÉTENCES PERSONNELLES

- Conscience de soi : Savoir prendre conscience de soi, faire des choix, prendre des décisions, avoir le courage de s'analyser, l'avidité d'apprendre, le sens de l'initiative ; avoir une image de soi positive,
- Réflexion critique : savoir analyser, observer, évaluer, résumer, déduire, conclure, comparer, faire des transferts, faire un usage critique de l'information, développer une opinion personnelle
- Amélioration de l'apprentissage et de la performance individuelle : savoir réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage, s'auto-évaluer, se fixer des objectifs, avoir la volonté d'apprendre, des méthodologies de travail personnalisés, avoir le sens de la curiosité...
- Résolution de problèmes : savoir identifier et comprendre un problème, planifier les moyens de le résoudre, examiner les solutions proposées, prendre des décisions, gérer des situations complexes,...
- Autonomie : savoir agir de manière indépendante dans la famille, l'environnement et les groupes sociaux, chercher et traiter l'information et les transformer en connaissances mobilisables, être responsable et créatif, capacité d'auto-apprentissage, d'auto-motivation, de tirer la leçon des conséquences de ses actes, faire des choix rationnels, gérer les exigences du futur,.....

COMPÉTENCES SOCIALES

Compétences basées sur des valeurs interpersonnelles et citoyennes : esprit de coopération, exactitude, respect d'autrui , tolérance, solidarité, non-discrimination, respect de l'environnement, de la démocratie, de l'identité culturelle, protection de la santé, ...

Ceci pose un problème conceptuel : jusqu'où ces différentes « compétences » sont-elles vraiment des compétences ? Le sens de l'initiative, de l'exactitude, le respect de l'environnement, etc. sont-ils des qualités que l'on peut appeler « compétences » au sens où nous l'avons défini au début de ce travail, c'est à dire « savoir accomplir une tâche dans une situation donnée » ?

Le rapport Eurydice semble chercher à définir un citoyen européen modèle, autonome, responsable, respectueux d'autrui, etc. Mais peut-on vraiment parler de compétences clés ? En réalité, à force de vouloir élargir la portée d'un concept, le concept lui-même perd de sa visibilité. C'est un peu ce qui arrive avec le concept de compétences clés à travers l'enquête Eurydice.

Disciplinaire ou « générale »

Dans l'analyse des résultats de l'enquête, le rapport Eurydice introduit la dichotomie « compétence disciplinaire » en opposition à « compétence générale ». Or le terme « général » y est explicitement employé comme synonyme de transversal, transdisciplinaire, indépendant des matières disciplinaires, générique. Ceci impose un double remarque :

1) le terme transversal n'a plus aucun contenu spécifique. En effet, cet adjectif est employé par le rapport Eurydice dans un sens général, mais n'est jamais employé par les pays eux-mêmes pour identifier une catégorie spécifique de compétences, sauf en Belgique. Et encore ! ... En Belgique, parmi les trois communautés culturelles belges, il n'y en a que deux qui utilisent le terme « compétences transversales ». La Communauté flamande de Belgique s'oriente vers une terminologie plus proche des conceptions britanniques et

allemandes (Allemagne/Autriche).

La notion de « compétence transversale » n'a donc signification univoque nulle part, sauf en Belgique. L'adjectif « transversal » lui-même ouvre la voie à de multiples significations : à travers tout, au delà de tout, dans tout, à la base de tout, etc... On observe que l'adjectif transversal n'est utilisé qu'en opposition à une autre catégorie, et ce n'est que dans cette opposition que son sens se définit. Or, si tout ce qui n'est pas disciplinaire devient transversal, les compétences transversales sont infinies : elles peuvent être sociales, personnelles, culturelles, etc...

2) Par contre, il est très intéressant de noter qu'un seul pays (ou fraction de pays), c'est à dire la communauté germanophone de Belgique, exclut explicitement les « compétences transversales » de la définition des compétences clés, à cause du problème de l'évaluation : les compétences clés doivent être évaluées de manière certificative. Or, puisque les compétences transversales (même définition qu'en Belgique francophone) sont difficiles à évaluer et que leur évaluation tombe en tout cas en dehors du champ de l'évaluation certificative, il ne peut être admis de les inclure parmi les compétences clés !

3. Définition officielle des compétences clés en Europe (2006)

Finalement, le 18 décembre 2006, la « Recommandation du parlement européen et du conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » est votée. ⁸

Conformément aux travaux préparatoires, les compétences clés sont « celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi ».

« Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans

⁸ Journal Officiel du 30 décembre 2006.

une société de la connaissance. Parmi ces compétences, nombreuses sont celles qui se recoupent et sont étroitement liées: des aptitudes essentielles dans un domaine donné vont renforcer les compétences nécessaires dans un autre. Pour être en mesure d'apprendre, il est essentiel de maîtriser les compétences de base dans les langues, l'écriture et la lecture, le calcul et les technologies de l'information et de la communication (TIC), et pour toute activité d'apprentissage, il est fondamental d'apprendre à apprendre. Une série de thèmes sont appliqués dans l'ensemble du cadre de référence et interviennent dans les huit compétences clés: réflexion critique, créativité, initiative, résolution de problèmes, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Elles sont au nombre de huit :

1. Communication dans la langue maternelle;
2. Communication en langues étrangères;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies;
4. Compétence numérique;
5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise;
8. Sensibilité et expression culturelles.

Nous pouvons considérer que les quatre premières sont de l'ordre disciplinaire, professionnel / formel / technique, c'est à dire qu'elle peuvent être évaluées sur base de la vérification de certains acquis formels.

Par contre, les quatre dernières sont plutôt de l'ordre non-formel, « non-technique », « transversal ». Nous en reproduisons la description in extenso vu l'importance stratégique de ce document:

5. Apprendre à apprendre

« Définition:

Apprendre à apprendre est l'aptitude à entreprendre et poursuivre un apprentissage, à organiser soi-même son apprentissage, y

compris par une gestion efficace du temps et de l'information, à la fois de manière individuelle et en groupe. Cette compétence implique de connaître ses propres méthodes d'apprentissage et ses besoins, les offres disponibles, et d'être capable de surmonter des obstacles afin d'accomplir son apprentissage avec succès. Cette compétence suppose d'acquérir, de traiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes, et de chercher et utiliser des conseils. Apprendre à apprendre amène les apprenants à s'appuyer sur les expériences d'apprentissage et de vie antérieures pour utiliser et appliquer les nouvelles connaissances et aptitudes dans divers contextes: à la maison, au travail, dans le cadre de l'éducation et de la formation. La motivation et la confiance dans sa propre capacité sont des éléments fondamentaux. »

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

Si l'apprentissage est orienté vers un emploi particulier ou des objectifs de carrière, l'individu devrait connaître les compétences, les connaissances, les aptitudes et les qualifications requises. Quoi qu'il en soit, apprendre à apprendre exige que l'individu connaisse et comprenne quelles sont ses stratégies d'apprentissage préférées, quels sont les points forts et faibles de ses aptitudes et qualifications, et il devrait être capable de rechercher les offres d'éducation et de formation et les orientations et/ou aides disponibles.

Apprendre à apprendre exige, pour commencer, d'acquérir les aptitudes de base nécessaires pour la poursuite de l'apprentissage que sont l'écriture et la lecture, le calcul et la maîtrise des aptitudes aux TIC. Sur la base de ces aptitudes, un individu devrait être en mesure de chercher à acquérir, d'obtenir, d'exploiter et d'assimiler de nouvelles connaissances et aptitudes. Cela exige une gestion efficace de son apprentissage, de sa carrière et de son activité professionnelle, et notamment l'aptitude à persévérer dans l'apprentissage, à se concentrer pendant des périodes de temps prolongées et à réfléchir de manière critique sur l'objet et la finalité de l'apprentissage. L'individu devrait être capable de consacrer du temps à apprendre de façon autonome et en faisant preuve d'autodiscipline, mais aussi

de travailler en équipe dans le cadre du processus d'apprentissage, de tirer les avantages de sa participation à un groupe hétérogène et de partager ce qu'il a appris. L'individu devrait être capable d'organiser son propre apprentissage, d'évaluer son propre travail et, le cas échéant, de chercher des conseils, des informations et de l'aide.

« Une attitude positive suppose motivation et confiance pour poursuivre et réussir l'apprentissage tout au long de la vie.

L'apprentissage lui-même et la capacité de l'individu à surmonter les obstacles et à changer procèdent d'une attitude positive orientée vers la résolution de problèmes. Les éléments essentiels d'une attitude positive sont le désir d'exploiter les expériences d'apprentissage et de vie antérieures et la recherche avide d'occasions d'apprendre et d'appliquer les acquis dans diverses situations de la vie.

6. Compétences sociales et civiques

« Définition:

Celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportement devant être maîtrisées par un individu pour pouvoir participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, notamment dans des sociétés de plus en plus diversifiées, et pour résoudre d'éventuels conflits. Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique.

« Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

A. La compétence sociale est liée au bien-être personnel et collectif qui exige de comprendre comment les individus peuvent s'assurer un état optimum de santé physique et mentale, y compris en tant que richesse pour soi et sa famille, ainsi que pour son environnement social immédiat, et de savoir comment un mode de vie sain peut y contribuer. Pour réussir une participation interpersonnelle et sociale, il est essentiel de comprendre les codes de conduite et les usages généralement acceptés dans différentes

sociétés et divers environnements (par exemple, au travail). Il est également fondamental de connaître les notions fondamentales d'individu, de groupe, d'organisation du travail, d'égalité entre les hommes et les femmes et de non-discrimination, de société et de culture. Il importe de comprendre les dimensions multiculturelles et socio-économiques des sociétés européennes et la manière dont l'identité culturelle nationale interagit avec l'identité européenne.

« Les aptitudes à la base de ces compétences comprennent l'aptitude à communiquer de manière constructive dans différents contextes, à faire preuve de tolérance, à exprimer et comprendre des points de vue différents, à négocier en inspirant confiance et à susciter l'empathie. L'individu devrait être capable de gérer le stress et la frustration et de les exprimer de manière constructive, et aussi d'établir une distinction entre les sphères professionnelles et privées.

Les compétences sont fondées sur une attitude de collaboration, la confiance en soi et l'intégrité. Les individus devraient avoir de l'intérêt pour les développements socio-économiques et la communication interculturelle, et devraient valoriser la diversité et le respect des autres, et être aussi prêts à la fois à vaincre les préjugés et à accepter des compromis.

« B. Les compétences civiques ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté et de droits civils, de leur formulation dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne et dans des déclarations internationales, et de leur mode d'application par diverses institutions aux niveaux local, régional, national, européen et international. Parmi ces compétences figurent la connaissance des phénomènes contemporains ainsi que des principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale. En outre, une prise de conscience des buts, valeurs et orientations des mouvements sociaux et politiques devrait être favorisée. La connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'Union européenne est également essentielle, et il convient de

sensibiliser les personnes à la diversité et aux identités culturelles en Europe.

« Les aptitudes aux compétences civiques tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales ou de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment.

« Une attitude positive repose sur le respect absolu des droits de l'homme, y compris du principe d'égalité comme base de la démocratie, sur l'appréciation et la compréhension des différences entre les systèmes de valeur des diverses religions ou de groupes ethniques. Il faut pour cela manifester un sentiment d'appartenance à une localité, un pays, à l'Union européenne, à l'Europe en général et au monde, ainsi que la volonté de participer à la prise de décision démocratique à tous les niveaux. Cela suppose en outre de témoigner d'un sens des responsabilités et de démontrer que l'on comprend et que l'on respecte les valeurs communes qui sont nécessaires à la cohésion d'une collectivité, comme le respect des principes démocratiques. Une participation constructive suppose aussi l'engagement dans des activités civiques, le soutien à la diversité et à la cohésion sociale et au développement durable, et une propension à respecter les valeurs et la vie privée des autres.

Les aptitudes aux compétences civiques tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public, à faire preuve de solidarité et d'intérêt pour la recherche de solutions à des problèmes touchant une communauté locale ou élargie. Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales ou de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment.

7. Esprit d'initiative et d'entreprise

Définition:

L'esprit d'initiative et d'entreprise désigne l'aptitude d'un individu à passer des idées aux actes. Il suppose de la créativité, de l'innovation et une prise de risques, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Cette compétence est un atout pour tout individu, non seulement dans sa vie de tous les jours, à la maison et en société, mais aussi sur son lieu de travail, puisqu'il est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et qu'il est en mesure de saisir les occasions qui se présentent, et elle est le fondement de l'acquisition de qualifications et de connaissances plus spécifiques dont ont besoin tous ceux qui créent une activité sociale ou commerciale ou qui y contribuent. Cela devrait inclure la sensibilisation aux valeurs éthiques et promouvoir la bonne gouvernance.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

Les connaissances nécessaires comprennent la capacité d'identifier les possibilités offertes aux fins d'activités privées, professionnelles et/ou commerciales, y compris les aspects de plus grande ampleur qui sont révélateurs du contexte dans lequel des personnes vivent et travaillent, comme une compréhension générale des mécanismes de l'économie, et des possibilités offertes à un employeur ou à une organisation et des enjeux que ceux-ci doivent relever. Les individus devraient être au fait de la position éthique des entreprises, et de la manière pour elles d'être une force du bien, par exemple en menant une activité de commerce équitable ou en étant une entreprise sociale.

Les aptitudes relèvent d'une gestion de projet anticipative (y compris, par exemple, l'habileté à la planification, à l'organisation, à la gestion, à la gestion de groupes et à la délégation, à l'analyse, à la communication, au compte rendu, à l'évaluation et au rapport), d'une représentation et d'une négociation efficaces et de la capacité à travailler isolément ou en collaboration dans des équipes. L'aptitude à identifier ses points forts et ses faiblesses, et à évaluer et à prendre

des risques jugés utiles, est essentielle.

Une attitude d'entrepreneuriat se caractérise par une disposition à prendre des initiatives, à anticiper, à être indépendant et novateur dans la vie privée et en société, autant qu'au travail. Elle implique aussi motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs, qu'il s'agisse d'objectifs personnels, ou de buts collectifs, y compris au travail.

8. Sensibilité et expression culturelles

Définition:

Appréciation de l'importance de l'expression créatrice d'idées, d'expériences et d'émotions sous diverses formes, dont la musique, les arts du spectacle, la littérature et les arts visuels.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

La connaissance culturelle suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national et européen et de sa place dans le monde. Elle inclut une connaissance élémentaire des oeuvres culturelles majeures, dont la culture populaire contemporaine. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, la nécessité de la préserver et l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours. Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation et de l'expression: l'appréciation d'oeuvres d'art et de spectacles ainsi que l'expression personnelle au travers de différents médias grâce aux capacités individuelles innées. Il faut également avoir la capacité de comparer ses propres opinions et expressions créatrices à celles des autres et de repérer dans une activité culturelle des possibilités sociales et économiques et de les réaliser. L'expression culturelle est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans divers contextes professionnels.

Une compréhension approfondie de sa propre culture et un sentiment d'identité peuvent constituer la base d'une attitude respectueuse et ouverte envers la diversité des formes d'expression culturelle. Par une attitude positive, on entend également la créativité, la volonté de développer son sens esthétique par une pratique

personnelle de l'expression artistique et par une participation à la vie culturelle.

4. REMARQUES DU CEF SUR LES COMPÉTENCES CLÉS EUROPÉENNES

Le CEF (Conseil de l'Education et de la Formation) est un organe consultatif créé par décret au sein de la Communauté française de Belgique. Il traite de tous les sujets concernant l'avenir de l'éducation et de la formation. Ses 28 membres comprennent des représentants des écoles et de la formation d'adultes, des syndicats, des employeurs, des associations d'étudiants et de parents ⁹.

Son avis n° 96 (CEF, 2006) porte sur les compétences clés telles que proposées par la Commission et le Parlement européens dans un document paru en mai 2005. Plusieurs éléments saillants sont à relever :

- Dans le développement de ces compétences clés, personne ne doit être laissé pour compte. Il faut porter une attention accrue aux groupes de personnes fragilisées. Tous doivent avoir accès à la formation tout au long de la vie. C'est une question d'équité et d'efficacité. Chaque pays, chaque secteur, chaque localité doit pouvoir mettre en place des objectifs et des critères réalistes tout en visant un réel accès aux compétences clés et donc aux formations qui les construisent, à toutes les populations y compris les plus démunies sur le plan intellectuel, social, culturel ou financier.
- Le cadre de référence défini par l'Europe risque de privilégier les besoins du marché du travail et de la société à court terme, au dépend de l'accomplissement personnel et des besoins collectifs. Ce document met essentiellement l'accent sur les individus et situe souvent les compétences clés en relation avec leur employabilité.

⁹ Le CEF est composé de trois organes : 1) la Chambre de l'Enseignement, 2) la Chambre de la Formation, 3) le Conseil qui rassemble les deux. Ce dernier publie des avis ayant fait l'objet d'un consensus sur base de dossiers instruits par des chargés de mission.

- La dimension collective, la relation avec la construction d'une citoyenneté active et la capacité à participer à la chose publique doivent être renforcées. Il faut renforcer les liens entre les compétences clés et la citoyenneté active.
- Le secteur éducatif doit convertir ces compétences clés en programmes de cours clairement profilés. C'est la garantie d'un concept large de l'éducation et de la formation.

Les compétences non – techniques du C. e. f.

Le 22 février 2008, le CEF a émis son avis n° 99 sur les « compétences non-techniques ». Cet avis comprend la définition du terme et d'autres recommandations.

Il met d'emblée le doigt sur les problèmes de terminologie :

« Au-delà du concept de compétence défini comme un « savoir agir en situation », ce qui fonde son caractère « professionnel » car lié à un contexte de travail, apparaissent une série d'autres vocables assimilés ou non à des compétences professionnelles : compétence clé, compétence de base, compétence transversale, compétence comportementale, compétence essentielle, compétence générique, compétence non technique, compétence minimale, pour n'en citer que quelques-uns puisés dans le capharnaüm et le grand bazar idéologique de la société de la connaissance. Dès lors une multitude de termes et autant de définitions existent mais aucun concept ne s'est réellement imposé à ce jour. »

Afin de clarifier les termes, le CEF distingue, dans le cadre de la vie professionnelle, les compétences « techniques » et les compétences « non-techniques », et affirme que la gestion de ces compétences est enjeu de négociation sociale (patrons/ syndicats) dans les entreprises et les secteurs professionnels.

Le CEF propose la terminologie suivante :

- Les compétences techniques :

Pouvoir et savoir définir les tâches et contenus de son domaine d'activité et maîtriser les connaissances et savoir-faire nécessaires à cet effet.

· Les compétences non-techniques, à savoir :

- a) La compétence méthodologique : être capable de réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir, trouver des solutions de manière autonome et transposer de façon judicieuse les expériences réalisées à de nouveaux problèmes.
- b) La compétence sociale : savoir collaborer avec autrui selon un mode communicatif et coopératif et faire preuve d'un comportement social et de sensibilité interpersonnelle.
- c) La compétence contributionnelle: être capable de contribuer de manière constructive à l'aménagement de son poste de travail et de son environnement professionnel, savoir organiser et décider de son propre chef et être disposé à assumer des responsabilités.

Partant du constat qu'il faut différencier les compétences par métier, par entreprise et par secteur, le CEF recommande que la définition des Compétences non-techniques relève strictement de la négociation collective :

Soit au niveau interprofessionnel ;

Soit au niveau sectoriel, dans le cadre de la définition des profils métiers ;

Soit au niveau des entreprises;

Soit dans le cadre du futur service francophone des métiers et des qualifications et déjà au sein du dispositif de validation des compétences ;

La négociation collective, dit le CEF, permet d'intégrer, en regard des situations de travail, dans le référentiel cœur de métier, des Compétences non-techniques (contributionnelles, sociales, méthodologiques) au titre de « savoir-faire comportementaux ». Ces savoir-faire comportementaux sont des Compétences non-techniques intimement liées à l'exercice du métier.

Les recommandations du CEF sont basées principalement sur les considérations suivantes :

1. Au plan des compétences (extraits) :

- Aux compétences telles que capacité d'opérer dans un environnement stable et bien défini, capacité d'assumer un processus de travail répétitif simple et concret, etc.... se profilent plus fréquemment des compétences comme : capacité d'opérer dans un environnement non défini et instable, capacité d'assumer des travaux non routiniers et abstraits, capacité de prendre des décisions et des responsabilités, capacité d'opérer dans un horizon spatial et temporel flexible...
- Ces compétences existaient déjà dans les anciens systèmes d'organisation du travail, mais restaient très largement informelles et relevaient pour partie du « tacite » et « des atouts personnels » du travailleur ainsi que de l'équipe et du collectif de travail auxquels il participait et qu'à ce titre, elles n'étaient guère sollicitées officiellement par l'organisation du travail ;
- Il revient à la formation professionnelle, entre autres, d'organiser la mobilisation de ces compétences et de les rendre opérationnelles, sans pour autant qu'elles ne deviennent des éléments de contrôle social et de sélection sociale et culturelle des travailleurs ;

2. Au plan des modalités du travail en entreprise (extraits) :

- L'absence de définition opérationnelle des Compétences non-techniques ouvre la porte à des risques d'individualisation abusive de la relation au travail ou de la relation pédagogique, avec des risques de manipulations psychologiques et/ou psychosociales des travailleurs et des stagiaires en formation ;
- Comme le relève la politique de l'emploi, les connaissances et savoir-faire professionnels une fois transmis sont de plus en plus rapidement rendus caducs par les mutations technologiques et économiques accélérées, ce sont les qualifications qui vieillissent moins vite ou même pas du tout qui sont requises. En font partie les connaissances et aptitudes polyvalentes les plus nouvelles autant que les capacités identifiées formellement : l'autonomie d'esprit et d'action, la flexibilité méthodologique, l'aptitude à la réaction et au transfert et l'esprit de synthèse anticipatif en sont

autant de facettes différentes.

- En regard de telles exigences professionnelles, la compétence strictement technique n'est aujourd'hui plus suffisante. La compétence méthodologique, la compétence sociale, la compétence contributionnelle deviennent indispensables ; Viser l'examen de celles-ci et surtout les transmettre isolément ne sauraient suffire.
- Il s'agit pour l'enseignement et la formation, dans le respect des libertés individuelles et collectives, de contribuer efficacement la transmission des compétences professionnelles non techniques au même titre qu'aux compétences techniques ;
- Il s'agit de considérer que les dimensions méthodologiques, contributionnelles et sociales du travail deviennent de plus en plus prégnantes et sont assimilées à des compétences professionnelles ;

En conséquence, le CEF recommande qu'il n'y ait pas de confusion entre les « savoir-être » de type psychosocial et/ou socioculturel et les compétences non-techniques. En d'autres termes :

- Les « savoir-être » de type socioculturel ou liés à la personnalité de l'individu parfois, implicitement attendus par l'employeur, apparaissent comme devoir relever de l'ordre de la norme sociale (au sens sociologique), du conformisme dans un contexte social donné, où prédominent certaines valeurs sociales; dès lors, ces savoir-être ne constituent pas des compétences professionnelles, quand bien même elles peuvent influencer la sphère du travail ;
- Ces comportements ne peuvent être codifiés par l'entreprise et a fortiori, par la négociation collective ;
- Ces comportements attendus dans une entreprise donnée, dans une fonction donnée constituent néanmoins des facteurs parfois décisifs lors de l'insertion professionnelle et jouent souvent un rôle important lors de l'embauche ou dans l'évolution de la carrière du travailleur.

Remarques sur les compétences non-techniques du CEF

- Même si, à première vue, on peut avoir l'impression que les compétences non-techniques du CEF sont tout autre chose, une

lecture plus attentive permet de les rapprocher en grande partie des compétences transversales proposées par le projet Leonardo « Bussola » :

- La compétence méthodologique se rapproche du « savoir affronter / savoir gérer » : réagir de manière adéquate, s'adapter au changement, choisir entre des alternatives, ...
- La compétence sociale se rapproche du « savoir entrer en relation » : travailler en équipe, communiquer, écouter, se contrôler, négocier (comportement social et de sensibilité interpersonnelle),
- La compétence contributionnelle se rapproche du « savoir établir un diagnostic » : savoir analyser la situation professionnelle, savoir en définir l'objectif, analyser et comparer les données utiles, prévoir des solutions ...
- Le CEF situe l'ensemble de sa démarche au niveau de la définition des profils professionnels, des qualifications professionnelles, des référentiels de métier. En effet, ces profils doivent faire l'objet d'un consensus entre représentants syndicaux, représentants patronaux, responsables politiques et responsables de formation, de même qu'ils font l'objet de négociations au sein du Consortium De Validation des Compétences qui se prononcent sur les compétences acquises en dehors de l'enseignement 10.
- C'est la raison pour laquelle le CEF conclut que la définition des compétences non-techniques doit, elle aussi, faire l'objet d'une négociation collective à un niveau ou l'autre.
- Avec cet avis, on se retrouve peut-être 50 ans en arrière, lorsque l'enseignement et la formation professionnelle étaient fort différenciées. Le premier avait pour objectif de former l'homme et le citoyen alors que la formation professionnelle visait l'accomplissement de tâches dans un secteur professionnel déterminé.
- Le fait de définir certaines compétences non-techniques au niveau de la négociation sociale et, par conséquent de se focaliser sur celles-là dans les processus de formation et d'évaluation, contraste

10 Les membres de ce consortium peuvent délivrer des « Titres de compétences » sur base de critères définis de commun accord. Le travail de définition des compétences pour chaque métier est en cours. (voir <http://www.cvdc.be/>)

étrangement avec l'avis n° 88 du même CEF sur les compétences clés (ci-dessus) qui recommande vivement de ne pas privilégier les besoins du marché du travail au détriment de l'accomplissement personnel et des besoins collectifs.

- Le CEF rejette toute codification de normes psycho-sociales et /ou socio-culturelles. Nous pensons que cette mise au point est totalement justifiée, voire fondamentale. En effet, on en arriverait sinon à stigmatiser des quantités de personnes et à les exclure de certains métiers.
- Néanmoins, les compétences non-techniques du CEF sont fort liées à la personnalité individuelle. Si elles entrent dans la définition officielle des profils professionnels, elles seront évaluées par les écoles et les centres de formation pour l'obtention des certifications. Ces évaluations certificatives comporte un danger énorme : celui de la subjectivité, du jugement moral de la personne. Ce danger est d'autant plus présent qu'il s'agit de codifier ces compétences par la négociation entre syndicat et employeur. Avec l'avis du CEF nous tombons de plein pied dans le grave problème de l'évaluation.

COMMENT DÉVELOPPER ET ÉVALUER CES COMPÉTENCES ?

Le rôle de l'Éducation Permanente

Nous avons divisé les huit compétences clés européennes en deux parties :

- Les 4 premières, qui correspondent à des compétences disciplinaires / professionnelles / techniques :
 1. Communication dans la langue maternelle;
 2. Communication en langues étrangères;
 3. Compétence mathématique et de base en sciences et technologies ;
 4. Compétence numérique;

Ø Les quatre dernières qui se rapprochent, en tout ou en partie, des compétences transversales (de la Communauté française et du projet Bussola) et/ou des compétences non-techniques du CEF:

5. Apprendre à apprendre;
6. Compétences sociales et civiques;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise;
8. Sensibilité et expression culturelles.

Le principe fondamental de l'enseignement et la formation c'est de donner à tous les apprenants les mêmes chances de réussite et d'épanouissement dans la vie et dans la société. Les compétences « transversales / clés / non-techniques » doivent être vues comme un ensemble de caractéristiques à développer chez tout individu pour l'accompagner jusqu'à la plénitude de sa destinée. Elles doivent donc être développées chez l'enfant et le jeune, mais aussi chez l'adulte. Tout le problème est de savoir « comment » !

Quel serait le milieu le plus favorable pour développer ces compétences ? Et comment les évaluer ? C'est le problème qui se pose et pour lequel il y a très peu d'indications.

Comment les développer ?

Comme on l'a vu, les compétences « transversales / clés / non-techniques » se réfèrent à des opérations fondamentales propres à chaque individu placé devant une tâche. Elles ne sont pas associées spécifiquement à une activité déterminée, mais entrent en jeu dans diverses situations. Elles permettent aux individus d'avoir des comportements professionnels et/ou citoyens capables et responsables. Elles s'apprennent de manière formelle, informelle et non-formelle et peuvent toujours être renforcées au moyen de parcours de formation ciblés.

Il est clair que les compétences transversales/ clés/ non-techniques ne peuvent pas être apprises comme on apprend une matière disciplinaire ou comme on apprend à faire des mots croisés.

Au niveau scolaire déjà, un certain nombre de chercheurs ont considéré que les compétences transversales se rapportent au fonctionnement de l'élève en dehors du contexte scolaire : « La volonté principale est de donner à chaque élève une prise sur le réel pour qu'il puisse s'adapter et être plus « efficace » dans une société en pleine évolution. (...) Il s'agit de partir des situations globales, complexes, « fonctionnelles » de mobilisation des savoirs » (Donnay J. et al., 1999) .

Ou encore : « La gestion de la complexité exponentielle du monde dans lequel nous vivons se pose autant aux adultes qu'aux jeunes. Moteur de changement et véritable voie initiatique pour l'école dans toutes ses composantes, elle pose plus de questions qu'elle n'apporte de véritables réponses : c'est ce processus en tant que tel qui doit pourtant être traduit en termes de compétences transversales et de priorités pédagogiques. » (Crutzen D., 2003)

Il semble donc acquis que les compétences transversales se développent chez l'individu lorsqu'il est confronté à des situations réelles qui l'amènent à utiliser ses connaissances et ses savoirs pour les transférer et réaliser un objectif déterminé.

Mais ceci ne peut être confié aux seules structures de l'enseignement et de la formation, puisqu'elles sont aussi en lien avec tout ce qui compose l'autonomie et l'épanouissement personnel de l'individu en tant que citoyen. C'est ici que l'Education Permanente a un rôle à jouer et une responsabilité à assumer.

En effet, les objectifs, la fonction et le type d'activité propres à l'Education Permanente, dont surtout l'action socio-culturelle, sont particulièrement adaptés au développement des compétences « transversales / clés / non-techniques », grâce à la diversité des actions qui peuvent être menées. L'Education Permanente appelle à la mobilisation d'un certain nombre de ces compétences en vue de « l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux

et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle. ¹¹

Pour reprendre une des classifications citées plus haut, on peut dire que l'Education Permanente s'adresse au citoyen pour développer ses capacités d'analyse (savoir établir un diagnostic), d'action (savoir affronter) et de communication (savoir entrer en relation) dans la société.

En effet, les actions d'Education Permanente doivent « favoriser et développer, principalement chez les adultes :

- a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société; (cfr. savoir établir un diagnostic);
- b) des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation; (cfr. savoir affronter)
- c) des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique. (cfr. savoir entrer en relation)

En outre, poursuit le décret, les actions d'Education Permanente s'inscrivent « dans une perspective d'égalité et de progrès social, en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire qui favorise la rencontre entre les cultures par le développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle ». Ce qui est vraiment très proche des compétences clés européennes n° 6 (compétences sociales et civiques) et n° 8 (sensibilité et expression culturelles). En effet, les compétences clés européennes sont définies comme nécessaires à l'individu pour son accomplissement personnel, son développement, une citoyenneté active, une insertion sociale et professionnelle.

11 Décret du 17 juillet 2003 sur l'Education Permanente

L'Education Permanente doit donc prendre conscience de ses responsabilités et situer clairement son action au niveau du développement des compétences individuelles transversales / clés nécessaires pour permettre l'action citoyenne participative.

Ce qui correspond par ailleurs parfaitement à l'avis n° 96 du Conseil de l'Education et de la Formation de la Communauté française, qui insiste sur la dimension citoyenne autant que sur l'accès de tous les publics, y compris les plus fragilisés, au développement des compétences clés.

Comment les évaluer ?

Encore faut-il, pour que le citoyen soit conscient du développement et de la maîtrise de ses propres compétences clés / transversales/ non-techniques, qu'il soit possible de les évaluer. C'est évidemment un sujet extrêmement délicat.

Au niveau de l'enseignement formel, on a dit clairement : « Si l'évaluation des compétences transversales est utilisée dans une perspective de sanction et non dans une perspective formative, on aboutit à un jugement moral ou normatif sur la personne» (Donnay J. et al, 1999). En suivant ce principe que l'évaluation des compétences transversales ne peut jamais être certificative, il convient de rechercher une méthode qui permette de procéder à une évaluation formative de certaines de ces compétences, dans le but d'aider l'individu à prendre conscience de son fonctionnement, de son potentiel ou de ses carences en situation réelle.

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle déjà la Communauté germanophone de Belgique avait exclu les compétences transversales de la définition des compétences clés (cfr. Enquête Eurydice présentée ci-dessus).

Une affirmation rassurante a été exprimée : l'évaluation des compétences transversales au moment de l'entrée dans le monde de l'emploi doit être un acte volontaire de la part du sujet évalué et doit

rester entièrement la propriété exclusive de l'apprenant qui en fait usage librement (Pasquali 2008).

Quoiqu'il en soit, l'évaluation individuelle effectuée dans un cadre scolaire ou de formation professionnelle ne semble pas offrir des garanties d'efficacité puisqu'elle pourrait être influencée par le rapport individuel entre l'évaluateur et la personne à évaluer. La plupart de ceux qui se sont penchés sur ce problème optent pour des évaluations à partir d'activités en groupe.

Ici encore, l'Education Permanente est mieux placée pour mettre en œuvre des actions qui permettent l'auto-évaluation.

Diverses méthodes sont suggérées : expériences collectives, dynamique de groupe, jeux de rôle, Focus Group, ateliers d'évaluation d'une situation, ateliers d'élaboration de projet, etc. Les apprenants sont stimulés lors de débats et peuvent mettre en évidence leurs capacités relationnelles, de diagnostic et de gestion des situations.

Les ateliers « GCP - Gestion du Cycle de Projet »¹² appelés aussi « GOPP- Goal Oriented Project Planning » ont été proposés par la Commission européenne comme méthode d'élaboration et d'évaluation pour les projets qu'elle subventionne.

Ce sont des modules d'animation autour d'une situation-problème analysée sous l'angle de sa mise en projet. L'évaluation de la situation et l'élaboration du projet qui s'en suit, sont interactives et rassemblent des représentants de toutes les parties intéressés. Dans ces ateliers, les participants traitent de problèmes réels, vécus, qui peuvent se vérifier.

Ces activités fournissent aux participants la possibilité de mettre en jeu leurs propres compétences et capacités « transversales ». L'animation est gérée par un facilitateur neutre. Ces ateliers sont

¹² La méthode est explicitée dans « La Gestion du Cycle de Projet expliquée aux porteurs de projet », diffusée par l'agence belge du Fonds Social Européen, voir :<http://www.fse.be/publications/publications-methodologiques-de-lagence-fse/PCMFACILE.pdf>

vus comme des espaces générateurs de créativité où l'analyse d'une situation réelle et la dynamique interne de communication et d'interaction permettent d'accroître la confiance en soi et mettent davantage en évidence les compétences transversales de chacun. Les participants sont volontaires.

Ces pistes peuvent être en même temps des moyens de développement des compétences et des moyens d'évaluation formative.

CONCLUSION

Qu'on les appelle « compétences transversales », « compétences clés », ou « compétences non-techniques », il y a toute une série de compétences personnelles et sociales qui sont nécessaires pour réussir dans la vie. Ces compétences contribuent fortement au succès d'un apprentissage scolaire ou professionnel, à une intégration socio-professionnelle positive, à un épanouissement personnel réel, à un développement culturel créatif, à une participation citoyenne active.

Nous avons vu que cette question intéresse non seulement les milieux confinés des chercheurs en pédagogie mais aussi les entreprises et les autorités européennes et nationales chargées de stratégies du développement des ressources humaines.

L'acquisition de ces compétences ne s'opère pas seulement à l'école ou dans la famille avant d'atteindre l'âge adulte. Elle se prolonge tout au long de la vie.

Sur le plan pédagogique, beaucoup reste à faire pour développer ces diverses compétences chez tout un chacun, à tout âge.

L'Education Permanente figure parmi les pistes de travail possibles pour développer ces compétences. En effet, l'Education Permanente pourrait assumer une partie de cette tâche importante, grâce à la variété de ses expériences collectives avec des adultes (animations - débats, formations non formelles, groupes de réflexions, ateliers d'élaboration de projets, focus group, etc.), organisées en vue

de l'acquisition d'instruments d'analyse critique de la société, de l'émancipation individuelle et collective, de la responsabilisation et la participation citoyenne de chacun.

BIBLIOGRAPHIE

Conseil de l'Education et de la Formation (CEF), avis n°96, Les Compétences clés et l'éducation et la formation des groupes de personnes fragilisées, Bruxelles, 24 novembre 2006. <http://www.cef.cfwb.be/index.php?m=avis>

Conseil de l'Education et de la Formation (CEF), avis n°99, Compétences non-techniques. La définition du CEF, Bruxelles, 22 février 2008.

Conseil de l'Union européenne, Conclusions du Conseil européen sur l'emploi, les réformes économiques et la cohésion sociale, Lisbonne, 23-24 mars 2000.

Consortium de validation des Compétences : <http://www.cvdc.be/>

Crutzen D., (2003). Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? in Revue trimestrielle Education - Formation, Liège, Décembre 2003.

Donnay J. et al., (1999). Les compétences transversales dénaturées ? Le Point sur la recherche en Education n° 10/1999, Ministère de la Communauté française, Bruxelles.

Donnay J. et Romainville M., (1997). Développer des compétences transversales, Autant savoir, Département Education et Technologie des Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix, Namur.

Donnay J., (2000). Rapport sur le thème « Compétences transversales et compétences disciplinaires », in Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation, 24-25 mai 2000, Bruxelles.

Eurydice (Réseau d'Information sur l'Education en Europe) (2002). Compétences clés : un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire, Bruxelles.

Fourez G., (2002). Réflexion épistémologique face aux savoirs et aux compétences disciplinaires ou transversales. Enjeux de la controverse : compétences ou savoirs, in Actes du 2e congrès des chercheurs en éducation, 12-13 mars 2002, Bruxelles.

Journal Officiel de l'Union Européenne du 30.12.2006, Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)

ISFOL, (Istituto per la Formazione dei Lavoratori), Unità Capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali, a cura di G. Di Francesco, 2000.

Ministère de la Communauté française de Belgique, (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997 (Décret Missions)

Ministère de la Communauté française de Belgique, (2003). Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente, 17 juillet 2003

OCDE (2002). Définitions et sélection des compétences (DeSeCo) : Fondements théoriques et conceptuels. Document de stratégie (DEELSA/ED/CERI/CD-2002-9).

Pasquali, O., Processus d'évaluation des compétences transversales. Association CEPAS, projet Leonardo « Bus Transfer », Rome 2008.

Rey B.,(2000). Rapport sur le thème « Compétences transversales et compétences disciplinaires », in Actes du 1er congrès des chercheurs en éducation, 24-25 mai 2000, Bruxelles.