

## Introduction

---

### **Première approximation**

Compétence : *capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas.*

Pour faire face, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs *ressources cognitives* complémentaires, parmi lesquelles des *connaissances* (si l'avocat connaît le droit, sa compétence dépasse cette érudition).

Une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures. Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action.

Les sciences cognitives ont distingué trois types de connaissances :

- les *connaissances déclaratives* décrivent la réalité sous forme de faits, lois, régularités
- les *connaissances procédurales* décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat
- les *connaissances conditionnelles* précisent les conditions de validité des connaissances procédurales

Mais pour Ph Perrenoud, tôt ou tard, l'expert nanti de toutes ces connaissances doit juger de leur pertinence par rapport à la situation, les mobiliser à bon escient. Et c'est en cela qu'il est compétent.

La construction de compétences est donc inséparable de la formation de *schèmes de mobilisation des connaissances* à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace.

Les schèmes se construisent au gré d'un *entraînement*, d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, entraînement d'autant plus efficaces qu'il est associé à une *posture réflexive*.

### **Têtes bien pleines ou bien faites ?**

Il peut y avoir, entre compétences et connaissances, un conflit de priorité, en particulier dans le partage du temps de travail en classe.

### **L'irrésistible ascension**

Il serait très réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique. Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur.

### **Une réponse possible à la crise de l'école ?**

L'approche par compétences ne rejette ni les contenus, ni les disciplines, mais elle met l'accent sur leur mise en œuvre. L'école oscille entre deux paradigmes : enseigner des savoirs ou développer des compétences, entre une approche « classique » qui privilégie cours et leçons, manuels et épreuves, et une approche plus inspirée des pédagogies nouvelles et des formations d'adultes.

Ph Perrenoud a montré :

- que l'école continue à penser les apprentissages en termes de savoirs parce que c'est ce qu'elle maîtrise le mieux
- qu'une approche par compétences lui fait peur parce qu'elle met en crise la transposition, la planification, le contrat didactiques tels qu'ils fonctionnent ordinairement
- qu'il est plus facile d'évaluer les connaissances d'un élève que ses compétences, car pour saisir ces dernières, on doit l'observer aux prises avec des tâches complexes, ce qui prend du temps et ouvre la voie à une contestation
- que la mise en place de dispositifs de construction de compétences est présentée comme le gage d'une nouvelle « baisse du niveau »
- que les didactiques des disciplines, portant pour l'essentiel sur des savoirs, peuvent renforcer le statut dominant des savoirs savants.

## 1- La notion de compétence

### a. Trois fausses pistes

- on ne parle de compétences que pour insister sur la nécessité d'exprimer les *objectifs* d'un enseignement en termes de *conduites ou de pratiques observables*. On renoue avec la « tradition » de la pédagogie de maîtrise ou des diverses formes de la pédagogie par objectifs. Cependant, on peut enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation face à des situations complexes

- la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable d'une compétence, supposée plus stable, qui n'est mesurable qu'indirectement. On pourrait décrire ainsi une famille d'actions qui renverrait à la *compétence sous-jacente*, sans qu'on se demande comment elle fonctionne. Cependant, on a alors besoin d'un inventaire des ressources mobilisées et d'un modèle théorique de la mobilisation. Pour cela, il faut se faire une idée de ce qui se passe dans la boîte noire des opérations mentales.

- la compétence comme *faculté générique*, comme potentialité de tout esprit humain (Chomsky parlait de la compétence langagière). Aucune compétence n'est donnée au départ, les potentialités d'un sujet ne se transforment en compétences effectives qu'au gré d'apprentissages, qui ne surviennent pas spontanément. Les compétences sont des acquis, des apprentissages construits non des virtualités de l'espèce.

### b. Mobiliser des ressources, une alchimie étrange

Construire une compétence, c'est apprendre à identifier et retrouver les connaissances pertinentes.

### c. Schèmes et compétences

Il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués.

**Schéme** : notion omniprésente dans l'œuvre de Jean Piaget (reprise aujourd'hui en didactique par exemple par Vergnaud à propos des champs conceptuels).

**Schéme** = structure invariante d'une opération ou d'une action. Il permet au prix d'accommodations mineures de faire face à une variété de situations de même structure. C'est en quelque sorte une trame dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation.

L'ensemble des schèmes constitués à un moment donné de notre vie forment **l'habitus** (Bourdieu) :

**Habitus** = « un petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites ».

Une **compétence** orchestre un ensemble de schèmes. Un schème est une totalité constituée alors qu'une compétence d'une certaine complexité met en œuvre plusieurs schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action.

Au stade de sa genèse, une compétence passe par des raisonnements explicites, des décisions conscientes, des tâtonnements et des hésitations, des essais et des erreurs. Ce fonctionnement peut graduellement **s'automatiser** et se constituer à son tour en un schème complexe.

### d. Schèmes constitués et conduites de recherche

Un expert est compétent à la fois

- parce qu'il domine très rapidement les situations les plus courantes. Il dispose de schèmes complexes qui peuvent entrer *automatiquement* en action
- parce qu'il est capable, au prix d'un effort raisonnable, de coordonner et différencier rapidement ses schèmes d'action et ses connaissances pour faire face à des situations inédites.

Lorsque la singularité de la situation est trop grande, il y a prise de conscience de *l'obstacle* et des *limites* des connaissances et des schèmes disponibles. S'amorce alors un *processus de recherche* qui aboutit à une action originale. Ce travail de réflexion relève aussi de *l'habitus* dans la mesure où le contrôle réflexif de l'action, la prise de conscience, la pensée formelle passent par la mise en œuvre de schèmes de pensée, d'évaluation, de jugement. Il s'agit alors des schèmes les plus généraux du sujet, ceux qui constituent la *logique naturelle* ou l'intelligence du sujet.

Faut-il alors réserver le terme de compétence à ces seuls schèmes ? Non, car c'est parce qu'il est très compétent qu'un expert peut résoudre rapidement certains problèmes simples sans avoir besoin de réfléchir.

« Plus on est expert, moins on raisonne et plus on active des connaissances pertinentes et fonctionnellement structurées » [Bastien 1997]

### e. **Compétences, savoir-faire, ressources**

Le terme « savoir-faire » peut désigner :

- une connaissance procédurale (un « savoir comment faire »)
- un schéma d'une certaine complexité existant à l'état pratique qui procède généralement d'un entraînement intensif (un « savoir y faire »)
- une compétence élémentaire

Ph Perrenoud adopte la seconde définition.

Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables mais ne se confond pas avec elles puisqu'au contraire, elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe. Elle accroît la valeur d'usage des ressources mobilisées, de même qu'une recette de cuisine magnifie ses ingrédients, parce qu'elle les ordonne, les met en relation, les fonde dans une totalité plus riche que leur simple réunion additive.

### f. **Analogies et familles de situation**

Les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des familles de situations.

Les situations nouvelles sont trop riches, diverses et complexes pour que le sujet les domine en se servant uniquement du sens commun et de sa logique naturelle. Il ne peut les traiter qu'en disposant non seulement de ressources spécifiques (procédures, schémas, hypothèses, modèles, concepts, informations, connaissances, méthodes) mais encore de façons spécifiques et entraînées de les mobiliser et de les mettre en synergie. D'une certaine manière, l'expertise est une « intelligence capitalisée », une suite de modes opératoires, d'analogies, d'intuitions, d'inductions, de déductions, de transpositions rodées, de fonctionnements heuristiques routinisés, qui sont devenus des schémas mentaux de haut niveau ou des trames qui gagnent du temps, qui « fauillent » la décision.

L'action compétente est une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà compris ou maîtrisé pour faire face à des situations *juste assez inédites* pour que la pure et simple répétition soit inadéquate, *juste assez familières* pour que le sujet ne se sente pas totalement démuné.

### g. **Exercice et entraînement dans la formation de compétences**

C'est à la mise en relation pertinente de connaissances préalables et d'un problème que l'on reconnaît une compétence !

Il arrive un moment où les connaissances accumulées ne suffisent plus, où l'on ne peut maîtriser une situation nouvelle grâce à de simples connaissances appliquées.

### h. **Les enjeux de formation**

Les compétences peuvent donner des moyens d'avoir prise sur la réalité et de ne pas rester sans défense dans les rapports sociaux.

L'évolution du système éducatif vers le développement de compétences est une hypothèse digne de la plus grande attention. Peut-être est-ce la seule façon de donner du sens à l'école.

Cette évolution est difficile parce qu'elle exige des transformations importantes (programmes, didactiques, évaluation, fonctionnement des classes, métier d'enseignant, métier d'élève...)

## **2- Programmes scolaires et compétences**

---

### a. **Compétences et pratiques sociales**

Quel est le principe d'identification des situations à partir desquelles on pourrait repérer des compétences ?

Dans les formations professionnelles, cette question ne pose pas de réelles difficultés. Mais dans le cadre des formations scolaires générales, elle se pose différemment.

On peut ainsi distinguer deux stratégies pour y répondre :

- mettre l'accent sur des compétences transversales (même si l'existence de telles compétences est contestée)
- « faire comme si » les disciplines formaient d'ores et déjà à des compétences dont l'exercice en classe préfigurerait la mise en œuvre dans la vie professionnelle ou extraprofessionnelle.

### b. **A la recherche de compétences transversales**

On peut envisager de prélever dans diverses pratiques sociales des situations problématiques pour en « extraire » des compétences dites transversales (lire, écrire, observer, analyser...).

Ainsi, on peut défendre l'idée qu'une personne pourrait maîtriser une démarche analytique générale, applicable à tous les contenus, dans les contextes les plus divers. On peut au contraire soutenir que dans chaque type de contexte et pour chaque type de contenu, il faut construire une compétence spécifique. Cette seconde hypothèse semble plus proche de la réalité : qui sait analyser un texte ne sait pas ipso facto analyser un produit chimique et inversement.

### c. Pratiques de référence et transposition

Les actions et opérations (imaginer, raisonner, analyser, anticiper...) ne correspondent pas à des situations identifiables, tant leur niveau de formulation est abstrait et ne fait référence à aucun contexte, aucun enjeu, aucune pratique sociale.

Ce problème ne se pose pas seulement pour des compétences méthodologiques ou transdisciplinaires. Par exemple, en français, résumer désigne des pratiques très diverses : résumer pour retrouver de l'information, pour donner un aperçu, pour inciter à lire, pour dispenser de lire, pour appuyer un jugement critique, pour faciliter les recherches... sont des pratiques distinctes qui renvoient en général à des compétences différenciées (même s'il y a contraction de texte donc quelques opérations textuelles communes).

Cependant, si, dans un programme, l'on spécifie les situations et les pratiques de référence, on se trouve face à d'innombrables dilemmes politiques et moraux. Par exemple, pour l'argumentation, on peut argumenter pour dissimuler une tromperie, gagner du temps, mettre l'autre en difficulté... De même, on peut « calculer » pour mettre au point un budget de développement ou une fraude fiscale...

Aussi, l'école propose un référentiel de compétences transversales aux formulations « éthérées », laissant entière la question de la transposition didactique. Lorsque le programme ne propose aucun contexte, il laisse aux enseignants la responsabilité, c'est-à-dire le pouvoir et le risque de le déterminer.

### d. Compétences et disciplines

Développer des compétences dès l'école, est-ce renoncer aux disciplines d'enseignement et tout miser sur des compétences transversales et une formation pluri-, inter- ou transdisciplinaire ? Rien n'est plus faux !

Le vrai débat oppose

- ceux qui pensent que l'école doit s'en tenir à transmettre des savoirs et à développer quelques capacités intellectuelles très générales hors de toute référence à des situations et à des pratiques sociales
- ceux qui plaident pour la construction de compétences de haut niveau aussi bien à l'intérieur des disciplines qu'à leur intersection, donc travaillent le transfert et la mobilisation des connaissances dans des situations complexes, bien au-delà des exercices classiques de consolidation et d'application.

Le souci de développement de compétences n'a rien à voir avec une dissolution dans un vague potage transversal !

### e. Entre « tout disciplinaire » et « tout transversal »

- il y a des situations dont la maîtrise puise essentiellement ses sources dans une seule discipline (écrire un conte, expliquer une révolution, disséquer une souris...)
- il y a des situations dont la maîtrise puise dans les ressources de plusieurs disciplines identifiables : organiser ses vacances, planifier un déménagement, régler une succession... ces activités mobilisent toutes un peu de français et selon les cas de mathématiques, de géographie, de droit, d'économie... mais aucune ne s'inscrit dans une seule sphère disciplinaire
- il y a des situations dont la maîtrise ne passe par aucune connaissance disciplinaire (sauf la langue maternelle) et relève uniquement de savoirs d'expérience ou d'action (organiser un mariage, dresser son chien...)

L'honnêteté consiste à dire aujourd'hui que nous ne savons pas exactement à quoi servent les disciplines scolaires (au-delà de lire, écrire, compter) dans la vie quotidienne des gens qui n'ont pas fait d'études supérieures.

### f. Le transfert et l'intégration des connaissances

On sait désormais que le transfert de connaissances ou leur intégration à des compétences ne vont pas de soi, qu'ils passent par un travail, donc une prise en charge pédagogique et didactique sans laquelle rien n'advient sauf pour les élèves qui ont de grands moyens.

Le *désétayage* ou plus globalement l'exercice de transfert font partie du travail régulier de l'école, notamment pour tous les élèves qui, n'étant pas des « héritiers », ne tiennent pas de leur famille les ressources ou les appuis que l'école ne peut ou ne veut leur apporter [Tardif et Meirieu]

### g. Les conséquences pour les programmes

Le langage des compétences envahit les programmes mais ce n'est encore bien souvent qu'un habit neuf dont on affuble soit les plus anciennes facultés de l'esprit soit les savoirs savants enseignés depuis toujours. Bref, il ne suffit pas d'ajouter à n'importe quelle connaissance une quelconque référence à une action (traduire en graphique, observer, vérifier que...) pour désigner une compétence !

### h. L'idée de « socle de compétences »

Un socle de compétences est un document qui énumère, de façon organisée, les compétences qu'une formation doit viser. Pour l'école obligatoire, il tend à garantir à chacun un « capital minimum » en deçà duquel l'insertion

sociale deviendrait problématique. Un socle de compétences ne dit pas ce qu'il faut enseigner mais ce que les apprenants doivent maîtriser et il le dit dans le langage des compétences.

### 3- Implication pour le métier d'enseignant

---

Former à de véritables compétences durant la scolarité générale suppose une transformation considérable du rapport au savoir des enseignants, de leurs façons de faire classe et de leur identité et de leurs propres compétences professionnelles.

A terme, on s'achemine vers un métier nouveau dont l'enjeu est de faire apprendre plutôt que d'enseigner (Meirieu).

#### a. Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser

La formation de compétences exige une petite révolution culturelle pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique de l'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes.

Il s'agit « **d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire** » [Meirieu]

Cela suppose d'importants changements identitaires du côté du professeur :

- ne pas considérer un rapport pragmatique au savoir comme un rapport mineur
- accepter le désordre, l'incomplétude, l'approximation des savoirs mobilisés comme caractéristiques inhérentes à la logique de l'action. Travailler à la construction de compétences, c'est accepter d'apporter le minimum requis, en sachant que le reste viendra une autre fois, à une autre occasion, de façon certes plus décousue mais en fonction d'un réel besoin
- faire le deuil de la maîtrise de l'organisation des connaissances dans l'esprit de l'apprenant. Dans un travail axé sur les compétences, c'est le problème qui organise les connaissances, non le discours
- accepter de rester sur la touche (comme un entraîneur)
- avoir une pratique personnelle de l'usage des savoirs dans l'action. Pour enseigner des savoirs, il suffit d'être un peu savant. Pour former à des compétences, mieux vaudrait qu'une partie des formateurs les possèdent...

#### b. Travailler régulièrement par problèmes

Un entraîneur ne donne pas beaucoup de cours. Il place l'apprenant dans des situations qui l'obligent à atteindre un but, résoudre des problèmes, prendre des décisions.

La notion de problèmes prête à confusion :

- l'apprentissage par problèmes : les étudiants sont placés fréquemment en situation d'identification et de résolution de problèmes, ces derniers étant construits par les enseignants de sorte à favoriser une progression dans l'assimilation des connaissances et la construction des compétences (formations professionnelles – certaines facultés de médecine)
- les problèmes ouverts en didactique des mathématiques : problèmes d'énoncés courts qui n'induisent ni la méthode ni la solution. Les élèves ont à chercher la solution, à la construire ce qui suppose que la tâche proposée soit dans leur ZPD et puisse prendre appui sur une certaine familiarité avec le champ conceptuel concerné
- les situations-problèmes : le problème est « enkysté » dans une situation qui lui donne son sens.

Il est raisonnable :

- de faire appel à divers types de situations-problèmes, les unes ayant été construites à des fins bien précises, les autres surgissant de façon moins planifiée (dans une démarche de projet). Il est important que l'enseignant sache à quels obstacles cognitifs il veut confronter tout ou partie de ses élèves
- de travailler en deuxième lieu les ressources, pour une part sur le vif (en situation) et pour une autre part séparément (comme un athlète entraîne divers gestes isolés)

[Rappel des 10 caractéristiques d'une situation problème par Astolfi]

« L'important, c'est l'obstacle » [Astolfi]. Il est essentiel, pour l'enseignant, d'identifier et d'aider l'élève à identifier ce qui fait obstacle et devient le point nodal de l'action pédagogique, l'**objectif-obstacle** [Martinand].

Une telle démarche a des incidences sur l'identité et les compétences des enseignants :

- il faut « se creuser la tête » pour créer des situations-problèmes
- un certain détachement par rapport à la lettre du programme est nécessaire ainsi qu'une capacité à identifier les apprentissages effectivement sollicités et la conviction qu'en travaillant ainsi, on ne saurait passer à côté d'aucun objectif essentiel, même si on les aborde dans le désordre.
- une grande capacité d'analyse des situations, des tâches et des processus mentaux de l'élève, doublée d'une capacité à se décentrer, d'oublier sa propre expertise pour se mettre à la place de l'apprenant, le temps de comprendre ce qui bloque
- des capacités de gestion de classe dans un environnement complexe

### c. Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement

Le travail par situations-problèmes ne peut guère utiliser les moyens d'enseignement actuels : les moyens nécessaires sont davantage des idées, des esquisses de situations.

Mais toute évolution en ce sens se heurtera à la puissance de l'édition scolaire à laquelle les programmes notionnels par degrés garantissent des marchés fabuleux. Cependant, les exercices les plus intéressants et ouverts des manuels classiques peuvent être utilisés voire détournés dans le sens d'une approche par compétence.

Du côté de l'enseignant, il est donc nécessaire :

- d'adopter une certaine indépendance à l'égard du marché des moyens d'enseignement
- de produire des situations-problèmes « sur mesure »

### d. Négocier et conduire des projets avec ses élèves

La relation pédagogique est fondamentalement asymétrique, le professeur n'est pas là pour répondre à tout prix aux demandes des élèves. La négociation est une forme de respect des élèves mais aussi un détour nécessaire pour impliquer le plus grand nombre possible dans des démarches de projet ou de résolution de problèmes.

Il n'est pas nécessaire d'insérer chaque situation-problème dans un projet. Les vertus de la démarche de projet sont à mettre en balance avec ses effets pervers (l'obstacle qui surgit de l'action n'est pas conçu pour faire apprendre. Il peut être trop grand ou étranger aux apprentissages à construire).

De nouveaux atouts dont ont besoin les enseignants qui s'engagent dans une approche par compétences :

- négocier tout ce qui peut l'être : pour favoriser la « dévolution du problème à l'élève » [Brousseau]
- bonne connaissance des démarches de projets et des dynamiques de groupes restreints (pour en éviter les effets pervers)
- capacité de médiation entre les élèves
- capacités de métacommunication et d'analyse du fonctionnement d'un groupe de tâches

### e. Adopter une planification souple, improviser

Projet = aventure – aventure intellectuelle – entreprise dont nul ne connaît d'avance l'issue

Donc, une planification didactique souple. Quand on travaille sur des projets et des problèmes, on sait quand une activité commence, rarement quand et comment elle finira, parce que la situation porte en elle-même sa propre dynamique.

L'enseignant doit donc faire preuve d'une grande flexibilité.

L'approche par compétences amène à faire moins de choses, à s'attacher à un petit nombre de situations fortes et fécondes qui produisent des apprentissages et tournent autour de savoirs importants.

Cela exige du professeur :

- une grande tranquillité pour que la planification ne devienne pas une simple façon de se rassurer
- faire coexister des plages vouées aux situations-problèmes avec d'autres plus propices à la progression dans un curriculum structuré ou aux exercices plus conventionnels
- faire sans cesse le point par rapport aux objectifs de l'année
- une grande liberté à l'égard des contenus : dégager l'essentiel – identifier le noyau dur, la structure profonde d'une notion ou d'une théorie

### f. Etablir un nouveau contrat didactique

*Le contrat de l'élève..*

<i>Pédagogie centrée sur les savoirs</i>	<i>Pédagogie des situations-problèmes</i>
écouter tenter de comprendre faire consciencieusement ses exercices restituer ses acquis dans le cadre de tests de connaissance papier-crayon individuels	s'impliquer participer à un effort collectif pour réaliser un projet et construire, par la même occasion, de nouvelles compétences  Il a droit aux essais et aux erreurs.

	<p>Il doit</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire part de ses doutes,</li> <li>- expliciter ses raisonnements,</li> <li>- prendre conscience de ses façons de <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre,</li> <li>- mémoriser</li> <li>- communiquer</li> </ul> </li> </ul> <p>Il devient un <i>praticien réflexif</i>.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Du côté de l'enseignant :

- capacité à encourager et à guider
- acceptation des erreurs comme sources essentielles de régulation et de progrès
- valorisation de la coopération entre élèves
- capacité à expliciter et à ajuster le contrat didactique
- capacité à s'impliquer personnellement dans le travail sans rester constamment dans la position de l'arbitre ou de l'évaluateur (sans pour autant devenir un égal)

### g. Pratiquer une évaluation formatrice

L'évaluation certificative doit s'exercer dans le cadre de situations complexes.

Du côté de l'enseignant :

- renoncer à se servir de l'évaluation comme moyen de pression ou de marchandage
- maîtriser l'observation formative en situation et la connecter à des formes de feed-back à la fois immédiatement utilisables et facteurs d'apprentissage (selon l'adage « *Mieux vaut enseigner à pêcher que de donner un poisson* »). La proximité provoque la tentation d'aider l'apprenant à réussir alors que c'est d'apprendre qu'il s'agit
- accepter les performances et compétences collectives et cesser de vouloir calculer la contribution individuelle de chacun
- renoncer à standardiser l'évaluation, à s'abriter derrière une équité purement formelle
- savoir créer des situations d'évaluation certificative
- savoir et vouloir impliquer les apprenants dans l'évaluation de leurs compétences (expliciter et débattre les objectifs, les critères, favoriser l'évaluation mutuelle, les bilans de savoirs, l'autoévaluation)

### h. Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire

Du côté de l'enseignant :

- percevoir et valoriser les transversalités potentielles dans les programmes et dans les activités didactiques
- multiplier à bon escient les situations-problèmes mobilisant plus d'une discipline

### i. Convaincre les élèves de changer de métier

L'approche par compétences demande aux élèves :

- **implication** : une forte implication dans la tâche (or, selon Ph Meirieu, chacun voudrait savoir mais pas forcément apprendre), un investissement impliquant imagination, ingéniosité, suite dans les idées... Cela interdit à l'élève de se replier aussi facilement que d'habitude dans une prudente passivité
- **transparence** : le travail scolaire traditionnel encourage à ne présenter que des résultats alors que l'approche par compétences rend visibles les processus, les façons de penser et d'agir. L'élève est alors beaucoup moins protégé et le jugement des autres porte sur sa contribution concrète à l'avancement du travail collectif
- **coopération** : l'élève ne peut pas se retirer sous sa tente même pour travailler
- **ténacité** : les exercices scolaires traditionnels sont des épisodes sans lendemain. Dans une démarche de projet, l'investissement est à plus long terme.
- **responsabilité** : responsabilités nouvelles vis-à-vis de tiers (personnes destinataires du projet par exemple) ; responsabilité aussi à l'égard de ses camarades (si on ne peut pas compter sur lui, ça handicape l'ensemble du groupe). L'approche par compétences l'insère dans un tissu de solidarités qui limitent sa liberté.

### j. Une autre formation, une nouvelle identité

L'approche par compétences suppose l'émergence d'un nouveau type de professionnalité, d'identité et de formation au métier d'enseignant.

#### 4- Effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ?

---

Une réforme du système éducatif n'est un enjeu majeur que si elle profite, en priorité, aux élèves qui ne réussissent pas à l'école.

##### a. Reconstruire la transposition didactique

**Transposition didactique** : transformations qui font passer de la culture en vigueur dans une société (savoirs, pratiques, valeurs...) à ce qu'on en retient dans les objectifs et les programmes de l'école, puis à ce qu'il en reste dans les contenus effectifs de l'enseignement et du travail scolaire.

Les programmes scolaires se nourrissent-ils d'une connaissance de la société ? On peut en douter.

Pour former à des compétences à la hauteur des situations de l'existence, le plus sage est de ne pas faire comme si on les connaissait. Mieux vaudrait adopter une démarche d'enquête.

Il faut remplacer la réflexion spéculative et idéaliste qui préside à la confection des programmes scolaires par une transposition didactique fondée sur une analyse prospective et réaliste des situations de vie.

Il faut rompre avec deux idées simplistes :

- préparer les élèves en fonction de visions précises de ce qui nous attend, aucune n'est fiable
- limiter la formation à un petit nombre de compétences transversales et très générales dont découleraient toutes les actions efficaces par différenciation et généralisation.

L'école ne peut préparer à la diversité du monde qu'en la travaillant explicitement, en alliant savoirs et savoir-faire à propos de multiples situations de la vie de tous les jours.

##### b. Atténuer les découpages disciplinaires

##### c. Rompre le circuit fermé

Dans la logique actuelle, la mission de l'école primaire n'est pas de préparer à la vie mais au collège, qui lui prépare au lycée, ce dernier préparant à l'université dont la finalité est de préparer à la recherche. Tout au long du cursus, on ne se réfère pas à des situations de la vie mais à l'étape suivante de la scolarité. L'école travaille donc largement en circuit fermé.

Un enseignant peut faire carrière sans jamais se sentir obligé, ni même invité, à se demander quel rapport il y a entre le programme et la vie.

##### d. Inventer de nouvelles façons d'évaluer

Chacun a intérêt à enseigner en priorité ce que les professeurs qui recevront les mêmes élèves l'année suivante considèrent comme des préalables de leur propre enseignement.

Il est impossible d'évaluer des compétences de façon standardisée. Il faut donc faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif : il s'agit d'évaluer en observant l'élève en situation.

Cette observation peut être complétée par des **portfolios** réunissant des œuvres ou des traces d'activités sur une plus longue période, qui témoignent des compétences à travers certains produits.

##### e. Reconnaître l'échec, ne pas construire sur du sable

[Face à un élève en échec] Peu importe le programme, il faut affronter le problème et le problème est que l'action pédagogique n'a pas atteint son but et qu'il faut s'entêter, sans tomber dans l'acharnement pédagogique, sans faire « plus du même » en cherchant de nouvelles stratégies.

Face à l'échec, on fait comme si, en construisant une maison, des ouvriers se disaient « Ce n'est pas nous qui avons édifié le premier étage. Visiblement, il ne tient pas mais faisons comme si et construisons tout de même le second ! Aucun bâtisseur ne survivrait à un tel aveuglement !

On devrait imaginer les compétences comme des entités que l'on commence à travailler à un niveau donné du cursus et que l'on construit dès lors jusqu'à la fin de la formation initiale, pour vérifier leur acquisition et la consolider au minimum, pour y pouvoir aussi longtemps qu'elle reste inachevée.

L'approche par compétences accentue encore la nécessité d'une différenciation de l'enseignement, d'une individualisation des parcours de formation et d'une rupture avec la segmentation du cursus en programmes annuels.

##### f. Différencier l'enseignement

On ne peut imaginer une approche par compétences qui ne serait pas, d'emblée, sensible aux différences, dès lors que l'on place les élèves dans des situations où ils sont censés apprendre en faisant et en réfléchissant sur les obstacles qu'ils rencontrent.

Une pédagogie orientée vers les compétences fait éclater le groupe-classe et favorise le travail des élèves en petits groupes.

Mais une démarche de résolution de problèmes risque de favoriser les favorisés. Face à une situation-problème, l'espace de jeu des élèves est important et permet des initiatives ce qui paradoxalement peut créer de plus grands écarts qu'une leçon traditionnelle suivi d'exercices.

***Le défi est donc de réunir, face à une même situation d'apprentissage, des élèves de niveaux divers sans que cela favorise systématiquement les favorisés.***

#### **g. Transformer la formation des enseignants**

### **Conclusion : à propos des stratégies de changement**

---

L'approche par compétences dans la réécriture des programmes scolaires n'est peut-être que le dernier avatar d'une très ancienne utopie : *faire de l'école un lieu où chacun apprendrait librement et intelligemment des choses utiles dans la vie...* (cf. Montaigne plaideait pour les têtes bien faites plutôt que bien pleines – écoles nouvelles et tous les mouvements pédagogiques).

#### **Des résistances très rationnelles**

- la justification de la réforme n'est pas suffisamment explicite ou convaincante
- l'approche par compétences est très diversement comprise, parfois mal

Dans l'état actuel des mœurs professionnelles, beaucoup d'enseignants pensent encore en solitaire et se donnent le droit d'avoir raison seuls contre tous.

#### **Assumer solidairement un pari**

Le plus difficile n'est pas de composer avec les idéologies des uns et des autres. C'est de travailler sur les véritables résistances au changement tout aussi rationnelles mais moins avouables.

Quelques idées simples pour une stratégie de changement :

- il faut prendre le temps nécessaire au changement
- on change rarement seul
- nul système ne change sans ambivalences intérieures de la plupart des acteurs ni sans conflits entre eux sur le fond
- on ne change pas dans la peur et la souffrance.