

RÉUSSIR AU COLLÉGIAL



7E 3

L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe PERRENOUD



Association québécoise
de pédagogie collégiale

L'approche par compétences : une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe PERRENOUD¹
 Professeur
 Université de Genève

À quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

Si cela va de soi, *in abstracto* et dans la sphère des bonnes intentions, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus élitaire qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens au métier d'élève et qu'elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école.

Pour aller dans ce sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail...



Les réformes des systèmes éducatifs visent :

- les unes à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;
- les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

Souvent, ces deux enjeux sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique l'autre. La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer.

Comment situer l'approche par compétences ? Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Les textes officiels ne sont pas toujours très explicites à cet égard, sans doute parce qu'il est politiquement plus correct de prétendre s'occuper *à la fois* de moderniser les programmes et d'améliorer l'efficacité de l'école. Les intentions et leur formulation diffèrent en outre d'un système éducatif ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne.

Si cela est vrai, on pourrait avoir l'impression que la question des inégalités et de l'échec scolaire n'est pas posée par l'approche par compétences, qu'on se borne à substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans que soient affectées l'efficacité et l'équité du système éducatif, ni en bien, ni en mal.

Cette vue des choses est cependant naïve. Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus de l'enseignement, des formes et des normes d'excellence scolaires. Chaque programme nouveau est susceptible de transformer la distance qui sépare les diverses cultures familiales de la norme scolaire. Il peut l'accroître pour certaines classes sociales, l'affaiblir pour d'autres.

1. **Courriel** : philippe.perrenoud@pse.unige.ch
Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>
Laboratoire Innovation, Formation, Éducation (LIFE) :
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groupe/LIFE>

Autrement dit, même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut *a priori* exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les inégalités sociales devant l'école. On ne peut davantage écarter sans examen l'hypothèse inverse, selon laquelle l'approche par compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des élèves actuellement les plus démunis.

Pour départager ou articuler ces hypothèses contradictoires, il faut évidemment analyser de façon plus précise la nature du changement curriculaire introduit.

1. Dans un premier temps, on tentera donc d'identifier ce qui change ou est censé changer dans les finalités et les contenus de la scolarité lorsqu'on adopte une approche par compétences.
2. Dans un second temps, on examinera les implications possibles de ce changement du point de vue de la distance entre la culture scolaire et les diverses cultures familiales des apprenants, donc à la fois du sens de l'école, de la longueur du chemin à parcourir et des embûches qui le jalonnent.
3. On montrera ensuite que le curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction pragmatique qu'ils en donnent en classe, au moment d'enseigner mais aussi à travers leurs exigences au moment d'évaluer. Les mêmes programmes sont souvent compatibles aussi bien avec une interprétation démocratisante qu'avec une interprétation sélective et élitiste.
4. Enfin, on rappellera qu'à interprétation semblable du curriculum formel, le curriculum réel qu'expérimente chaque élève dépend du degré et du mode d'individualisation des parcours de formation et donc des structures et des pratiques qui permettent ou non une pédagogie différenciée. On verra que l'approche par compétences modifie sensiblement les données du problème.

I. Développer des compétences en formation générale

Que la formation professionnelle ait vocation de développer des compétences ne fait pas l'ombre d'un doute. On peut diverger sur le niveau d'expertise visé, le référentiel de compétences et les démarches de formation, mais nul ne prétend qu'on peut exercer un mé-

tier nanti de connaissances seulement, aussi étendues soient-elles. Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles. Il apparaît aussi de plus en plus clairement qu'on ne saurait, pour développer des compétences professionnelles, se fier aux simples vertus d'une immersion dans la pratique. S'il faut des stages et de l'expérience, il faut aussi des dispositifs pointus d'alternance et d'articulation théorie-pratique.

En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développement de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales. Et surtout, on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que *sans tourner le dos aux savoirs* (Perrenoud, 1999 c), sans nier qu'il y ait d'*autres raisons de savoir et de faire savoir* (Perrenoud, 1999 b), il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.

Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment :

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas.

[...] *Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner « à vide », en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister* (Le Boterf, 1994, p. 16)

On impute souvent « l'irrésistible ascension » des compétences dans le champ scolaire (Romainville, 1996) à leur vogue dans le monde de l'économie et du travail. J'ai débattu ailleurs (Perrenoud, 1998, 2000 b) de cette prétendue dépendance, rappelé avec d'autres (Le Boterf, 1994 ; 2000 ; Jobert, 1998) que la fascination du monde économique pour les compétences n'est pas uniquement du côté du déni des qualifications et de leurs corollaires, la dérégulation, la précarité et la flexibilité des emplois, la production à flux tendus. Il y a dans le monde de l'entreprise, même si c'est par nécessité bien comprise plus que par humanisme vertueux, une forme de reconnaissance du travail réel et de son écart au travail prescrit, une prise de conscience du fait que si les opérateurs les moins qualifiés ne manifestaient pas au travail intelligence, créativité et autonomie, la production serait compromise. Si les entreprises se préoccupent des « ressources humaines » et découvrent des trésors cachés en leur sein, c'est sans doute parce que c'est un impératif pour survivre dans la concurrence mondiale. Cela n'autorise pas à diaboliser la compétence, à la réduire à un slogan du néo-libéralisme triomphant.

J'ai tenté aussi de montrer que l'approche par compétences renouait avec une très ancienne préoccupation de l'école, celle du *transfert de connaissances*. Depuis qu'il y a des pédagogues pour interroger le sens des pratiques scolaires, la question du transfert de connaissances est posée. Un colloque récent y est revenu (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996), de même qu'un ouvrage de synthèse (Tardif, 1999).

Chacun le voit : il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être *ipso facto* capable de s'en servir hors de l'école. Les enseignants le savent ou le pressentent : évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes différents du contexte d'apprentissage, c'est se préparer de belles déconvenues. Pourquoi ? Parce qu'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. Du coup,

s'enclenche un cercle vicieux : on n'évalue pas le transfert pour ne pas perdre toute illusion durant la scolarité, donc on n'a pas besoin de le travailler, si bien qu'à l'issue des études, chacun tombe de haut devant des tâches complexes.

Depuis quelques années, le débat sur le transfert de connaissances reprend de l'importance, parfois en opposition, parfois en lien avec la problématique des compétences et de la *mobilisation de ressources cognitives* (Le Boterf, 1994). À mes yeux, transfert et mobilisation sont deux *métaphores* différentes (Perrenoud, 2000 a) pour désigner le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation. La métaphore du transfert me semble plus pauvre. Elle part d'un apprentissage et se demande s'il peut être réinvesti ailleurs, plus tard. Cela pousse à créer des « situations de transfert » pour vérifier ou favoriser ce réinvestissement. La métaphore de la mobilisation de ressources cognitives me semble plus large, juste et féconde, parce qu'elle remonte au contraire d'une situation complexe aux ressources qu'elle met en synergie, retraçant *ex post* les conditions de leur constitution, puis de leur mobilisation orchestrée. On rend alors justice au fait qu'une action complexe mobilise toujours de nombreuses ressources issues de moments et de contextes différents.

Si la métaphore de référence a de fortes implications sur la façon de poser les problèmes, il faut bien reconnaître que la question conceptuelle n'est pas aujourd'hui le point principal de divergence dans le champ éducatif. Le débat porte plutôt sur l'existence et l'importance même du problème, puis sur la possibilité même ou la nécessité de s'y attaquer.

Pour les uns, le transfert est donné « par dessus le marché », il se fait spontanément. Il n'y a donc pas grand chose à faire pour le favoriser, sinon d'offrir à chacun l'occasion de construire les savoirs les plus complets et les plus solides possibles. Cette thèse n'est pas absurde : alliée à une forte capacité de raisonnement et d'abstraction, la totale maîtrise d'un champ de savoirs permet de les mobiliser sans qu'il soit nécessaire de travailler leur transfert en tant que tel. Avec Jean-Pierre Astolfi, je conviens qu'un savoir parfaitement intégré devient *opérateur*, qu'il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé.

En suivant ce raisonnement, plutôt que de s'encombrer des notions de transfert ou de compétence, on devrait viser l'accès de tous à de « vrais savoirs », intégrés et opératoires. Dès lors, le problème du transfert ne se poserait plus, car les élèves atteindraient un niveau général de formation et une capacité réflexive qui les dispenseraient d'un entraînement spécifique à la mobilisation. Le rôle de l'école se bornerait alors à transmettre le maximum de connaissances, avec un niveau élevé de raisonnement et de réflexivité.

On peut craindre, hélas, que l'école soit condamnée, pour longtemps encore, à ne donner la maîtrise totale des savoirs enseignés qu'à une faible fraction de chaque génération. Même en admettant que ceux qui font des études longues développent « spontanément » des capacités de mobilisation et de transfert des connaissances acquises, il reste à se demander ce qu'il advient des jeunes qui quittent l'école avant d'avoir atteint une telle maîtrise. D'autant plus que la thèse selon laquelle le transfert serait donné par surcroît est désormais difficile à défendre (Mendelsohn, 1996, 1998 ; Tardif, 1999). Le transfert s'apprend, se travaille.

D'autres professeurs, sans affirmer que le transfert est spontané, estiment que la formation générale n'a pas à s'en préoccuper. Pour eux, le rôle de l'enseignement est de forger des connaissances et des capacités de base. Travailler leur transfert relève de la formation professionnelle ou de la vie même.

Lorsqu'elle n'est pas une simple stratégie de dénégation du problème, cette vue des choses manifeste une vision très simplificatrice du transfert. Develay disait en conclusion du colloque de Lyon :

J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jus-

qu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996, p. 20).

Renvoyer le transfert à la fin de la formation de base est non seulement peu réaliste mais doublement élitiste, car cela privilégie les élèves qui :

- atteignent effectivement le bout du chemin ; les autres sont comme des maisons inachevées ;
- sont capables, durant des années, d'assimiler des connaissances décontextualisées, sans référence aux pratiques sociales dans lesquelles elles sont finalement censées s'investir.

Inversement, travailler dès le début de la scolarité le transfert et la mobilisation des connaissances scolaires peut favoriser la démocratisation des études. Cette posture :

- prend en compte tous ceux qui ne suivront pas la voie royale des études longues et sortiront du système éducatif avec une formation de niveau moyen ;
- ne suppose pas acquis un rapport au savoir permettant soit d'accepter l'idée de connaissances gratuites, soit de tolérer un grand décalage entre le moment où on les acquiert et celui où l'on comprend à quoi elles servent.

Pour que l'approche par compétences soit démocratisante, il faut toutefois que plusieurs conditions improbables soient réunies. Nous allons en esquisser l'inventaire.

II. Pour que l'approche par compétences soit démocratisante

Il convient de distinguer deux problèmes.

- Le premier concerne l'appropriation des savoirs. Dans la mesure où l'approche par compétences les traite comme des ressources à mobiliser, donc les lie rapidement à des situations et à des pratiques sociales, elle leur confère davantage de *sens* aux yeux des apprenants les moins portés sur l'assimilation de connaissances pour elles-mêmes. Mais en même temps, elle exige un rapport plus personnel aux savoirs et elle prive une partie des élèves faibles des exercices scolaires les plus traditionnels et du relatif confort du métier d'élève, celui qui leur permet de « s'en tirer » sans véritablement comprendre.

- Le second problème touche à l'émergence d'objectifs de formation nouveaux : les compétences. Si l'on vise la construction de compétences, on crée de nouvelles exigences, de nouvelles formes et normes d'excellence scolaire, par rapport auxquelles une nouvelle forme d'inégalité peut surgir.

Examinons ces deux aspects séparément.

Des savoirs mobilisables

Hors de l'école, la plupart des savoirs sont investis dans des pratiques sociales complexes, qui puisent leurs ressources dans plus d'un champ disciplinaire. On peut donc travailler le transfert ou la mobilisation au carrefour de plusieurs savoirs, dans des projets pluridisciplinaires. Mais on peut aussi s'intéresser aux pratiques proprement disciplinaires que sont la recherche, l'enseignement, le débat scientifique.

Ces deux modes d'entraînement à la mobilisation ne rencontrent pas les mêmes obstacles.

Des savoirs investis dans la résolution de problèmes complexes

« Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie », disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés.

L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en *ressources* pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils « comprendront plus tard à quoi elles servent », les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale ce rapport au savoir *particulier* qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi. Ce rapport gratuit, presque « esthétici-

que » au savoir n'est en effet familial qu'aux enfants dont les parents ont fait des études longues et valorisent l'érudition dans leur vie privée comme dans leur travail. Si les enfants d'enseignants réussissent très bien à l'école, c'est sans doute parce que leurs parents connaissent les règles du jeu scolaire, en classe, devant l'évaluation et au moment de l'orientation, mais c'est aussi parce ces enfants vivent dans un milieu où le savoir est important même – certains diront surtout ! – s'il n'est pas investi dans une pratique utilitaire.

Évoquons ce dessin de Daumier (1848) dans lequel le professeur dit à ses élèves ébahis : « *Demain, nous nous occuperons de Saturne... et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir !...* ». Ou encore cet autre dessin où le même professeur tance un élève qui ne répond pas à sa question : « *Comment, drôle, vous ne savez pas le nom des trois fils de Dagobert... mais vous ne savez donc rien de rien... mais vous voulez donc être toute votre vie un être inutile à la société !...* »

On peut espérer qu'une mise en relation des savoirs et des pratiques sociales permettra aux élèves qui n'ont pas acquis ce sens de la culture pour la culture de trouver d'autres clés pour donner du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leur manquent cruellement dans les systèmes éducatifs centrés sur les savoirs disciplinaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995),

Il ne suffira pas cependant de saupoudrer les cours traditionnels d'exemples, même clairs et bien choisis, d'usages sociaux des savoirs enseignés. C'est mieux que d'enseigner des savoirs purement abstraits, mais pour faire comprendre que les savoirs sont des outils indispensables, il faut partir non d'une illustration, mais d'un *problème*. C'est ce que l'on fait dans les écoles alternatives centrées sur les méthodes actives et les démarches de projet et, plus récemment, dans une partie des facultés de médecine, des *business schools* ou dans le cadre d'autres formations professionnelles de haut niveau. Ce n'est pas simple, car il faut organiser le curriculum en conséquence, le construire délibérément de sorte à rejoindre cet idéal proclamé par Dewey : « *Toute leçon est une réponse* ».

En formation générale, cela suppose une rupture avec les logiques curriculaires et disciplinaires dominantes, qui prévalent encore même dans les systèmes éducatifs qui ont adopté l'approche par compétences. Prenons un exemple : pour optimiser l'alimentation d'un athlète de haut niveau avant, pendant et après la compétition, il faut des connaissances de physique, de chimie, de biophysologie, de diététique. Détachées les unes des autres, ces connaissances sont des savoirs scolaires, « ni théoriques ni pratiques » (Astolfi, 1992). En physique, on apprendra à mesurer l'énergie et les lois de sa dissipation. En chimie, on apprendra comment des transformations absorbent ou dégagent de l'énergie, en biophysologie, on apprendra comment tels efforts musculaires consomment des calories et à quel rythme elles se reconstituent, en diététique, on étudiera les aliments et leurs effets sur le métabolisme. Ces connaissances ne sont pas toutes enseignées. Lorsqu'elles le sont, c'est à des moments liés à l'agenda propre de chaque discipline, par des professeurs différents et ne coordonnant pas leurs démarches, parfois sans aucune référence à des exemples concrets, à coup sûr sans référence commune aux dépenses énergétiques d'un athlète.

Prenons un second exemple : créer un journal d'école suppose des connaissances en français, en droit, en gestion, en graphisme et mise en page, en communication, en relations publiques, en publicité, en informatique et en publication assistée par ordinateur. Ici encore, toutes les connaissances requises ne seront pas enseignées au niveau scolaire considérés, certaines venant plus tard dans le cursus général ou n'apparaissant que dans certaines formations professionnelles.

Troisième exemple : pour construire un film vidéo de douze minutes expliquant à des adultes pourquoi on risque de graves brûlures de la rétine lorsque, durant une éclipse, on regarde le soleil en face sans lunettes noires, il faut des connaissances de physique, de biophysologie, mais aussi d'audiovisuel, de didactique et de psychologie, enseignées elles aussi en ordre dispersé.

Dans les trois cas, le projet fait appel à des *connaissances disciplinaires de haut niveau*, tout à fait à leur place dans un cursus scolaire exigeant. Il ne s'agit pas alors d'apprendre à planter des clous, tailler une haie ou remplir sa déclaration d'impôts, pratiques de référence auxquelles ont réduit volontiers l'approche par compétences.

Le problème est ailleurs. De tels projets mobilisent des savoirs *qui ne sont pas tous enseignés au bon moment ou au niveau requis pour devenir des ressources complémentaires* :

- On observera dans presque tous les cas un déficit dramatique en droit, économie, sciences humaines et sociales, alors que ces savoirs sont des ressources dans la majorité des projets et des activités humaines complexes.
- Même dans les domaines potentiellement couverts par les disciplines scolaires traditionnelles, il est peu probable que les savoirs requis par un projet aient été tous enseignés au préalable.

Aussi longtemps que chaque discipline développe son curriculum selon sa logique propre et sans référence à une approche par problèmes, les vertus d'une orientation vers les compétences resteront limitées. Si le système éducatif maintient les cloisonnements entre disciplines et ne donne pas aux compétences un « droit de gérance » sur les connaissances, selon l'expression de Gillet (1987) reprise par Tardif (1996), il est peu probable que se présentent régulièrement des problèmes et des projets susceptibles de mobiliser les acquis antérieurs. Les professeurs les plus convaincus peuvent certes tourner en partie l'obstacle en offrant un étayage approprié, en mettant à la disposition des élèves les connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises, mais cette bonne volonté trouve rapidement ses limites dans un cursus où la programmation des savoirs disciplinaires n'est en aucune manière conçue pour favoriser leur mobilisation dans des projets interdisciplinaires.

Des savoirs vraiment théoriques

Si l'on recule devant la réorganisation curriculaire que la stratégie précédente implique, il ne reste qu'à parier sur les compétences purement disciplinaires, qui mobilisent des capacités et des connaissances empruntées pour l'essentiel à la même discipline.

Cela paraît plus simple, mais il est question alors de mobiliser de véritables « savoirs théoriques ». Or, Astolfi affirme que les savoirs *scolaires* ne sont « ni théoriques ni pratiques » :

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plas-

ticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.

2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.
3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'un théorique digne de ce nom.
4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la « coutume ».
5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur conféreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants (Astolfi, 1992, p. 45).

Travailler, dans le cadre d'une discipline, autrement que par des exercices conventionnels, la mobilisation des savoirs qui la constituent, c'est faire ce qu'Astolfi appelle « *un vrai travail de pratique théorique* ». La pratique sociale de référence est alors interne à la discipline, faite d'expérimentation, d'observation, d'élucidation, de formulation d'hypothèses et de débat contradictoire.

Traiter les savoirs enseignés comme de véritables savoirs théoriques devrait accroître leur sens, potentiellement, puisqu'on revient à leur moteur initial, la volonté de rendre le monde intelligible. Il est généreux de prêter cette curiosité fondamentale à tout être humain. Peut-être caractérise-t-elle presque tous les très jeunes enfants. Ensuite, la socialisation familiale prend le dessus et impose souvent un rapport plus pragmatique ou plus dogmatique au monde. Le développement d'une véritable pratique théorique en classe pourrait donc, au moins dans un premier temps, éloigner plus encore des savoirs scolaires les élèves issus des classes populaires et d'une partie des classes moyennes, dans lesquelles l'expérimentation, la recherche, la conceptualisation, le débat théorique n'évoquent rien.

Faisons l'hypothèse optimiste qu'une véritable pratique théorique, conduite en classe avec passion et con-

tinuité, pourrait, même si elle ne correspond à aucune valeur ou pratique familiale, donner davantage de sens aux savoirs disciplinaires. Encore faudrait-il franchir au moins ce pas, c'est à dire *instituer* la classe comme véritable lieu de recherche et de débat théorique. Ici, l'obstacle n'est pas dans le découpage du curriculum en disciplines, il est dans la structuration du programme de chacune en chapitres, et dans sa surcharge.

Pour adopter un rapport théorique aux savoirs théoriques, il faut évidemment que les élèves passent du statut de consommateurs à celui de producteurs de savoirs. Il n'est ni possible ni nécessaire que tous les savoirs disciplinaires soient reconstruits par des démarches de recherche. Cela prendrait un temps démesuré. De plus, une formation scientifique et un certain niveau de maîtrise théorique permettent d'assimiler de nouveaux savoirs sans les avoir soi-même conçus et vérifiés, par confiance dans la méthode et l'éthique des collègues. Ce qui permet d'accepter les résultats de recherche et les conclusions théoriques d'autres chercheurs, donc une division du travail au sein de la communauté scientifique.

Il reste en revanche indispensable que les élèves « découvrent » par eux-mêmes certains savoirs disciplinaires de base, par une démarche patiente et laborieuse proche de la recherche et du débat. Il importe notamment qu'ils accèdent de la sorte aux questions fondatrices qui constituent la « matrice disciplinaire » (Develay, 1992). Il est probable que la physique de Pascal et de Newton peuvent être reconstruites en classe plus facilement que celle d'Einstein ou Heisenberg. L'idée n'est pas de parcourir durant la scolarité, en accéléré, sur le seul mode de la recherche et de la controverse, l'entier de l'histoire des sciences et des autres disciplines. Il suffit de reconstituer *une partie* de ce parcours sur le mode de la découverte, d'une découverte certes étayée, encadrée, simplifiée, didactisée, mais néanmoins très distante de la pédagogie transmissive.

Les élèves s'approprient de la sorte une *posture* scientifique et expérimentale. En outre, les savoirs théoriques leur paraîtront d'autant plus significatifs qu'ils sauront à quelles questions scientifiques ou philosophiques ils prétendent répondre.

La première compétence disciplinaire est de *questionner le réel* à l'intérieur d'un découpage et à partir d'acquis qu'on s'approprie progressivement et dans le

respect de certaines méthodes. Pour développer une telle compétence, il faut :

- d'une part, alléger les programmes pour trouver le temps de *construire* certains savoirs au gré de démarches apparentées à la recherche ;
- d'autre part, bouleverser la façon d'enseigner, travailler par énigmes, débats, situations-problèmes, petits projets de recherche, observation, expérimentation, etc.

Il n'est plus très original de proposer une telle évolution, préconisée depuis longtemps par les mouvements d'école nouvelle et plus tard par la didactique des sciences. Il reste à passer à l'acte.

Une nouvelle forme d'excellence scolaire ?

Dans le monde du travail, il est banal d'être évalué selon ses compétences. Ce n'est pas absent du monde scolaire, ne serait-ce que parce qu'un examen, une épreuve écrite ou une interrogation orale sont des situations qui exigent, pour s'en sortir honorablement, non seulement des savoirs, mais des savoirs mobilisables à bon escient, au bon moment, dans les formes requises et avec une certaine prise de risques, une capacité de reconstruire, voire d'inventer ce que l'on ne sait pas.

En dehors des situations d'évaluation, l'école développe et exige plutôt des *capacités*, les unes transversales - par exemple rechercher une information, poser clairement de « bonnes questions » ou participer activement à un débat -, d'autres disciplinaires, par exemple construire une maquette, faire une mesure correcte ou rendre compte d'une observation.

L'accord sur ce point est difficile, puisque le sens de ces mots n'est pas stabilisé. Certains ne font pas la différence entre capacités ou compétences. D'autres la font, mais nomment « compétence » ce que j'appelle ici « capacité ». Parce qu'il faut bien prendre un parti, j'ai proposé (Perrenoud, 2000 c) de parler de *capacités* lorsqu'on désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes ; et de parler de *compétences* lorsqu'on désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion *globale* d'une situation complexe. Je vais tenter de me tenir à cette convention.

Si on l'admet au moins provisoirement, on s'accordera sans doute à dire qu'à l'école on travaille des ca-

pacités davantage que des compétences. Il est plus simple, d'un point de vue didactique, d'exercer des opérations sans contexte précis, par exemple résumer ou traduire un texte, faire une coupe en biologie, résoudre une équation, dessiner un plan, analyser une substance. Les capacités travaillées à l'école sont dans une large mesure disciplinaires. On y ajoute volontiers désormais des « compétences transversales » dont Rey (1996) a discuté l'existence même et dont je dirais que ce sont avant tout des capacités, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc.

Ce qu'on appelle « approche par compétences » se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les *capacités*, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où je les définis. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce qu'on appelle parfois des « éléments de compétences », ce que je préfère, avec Le Boterf (1994), appeler des *ressources cognitives*.

Certes, mettre l'accent sur les capacités modifie les règles du jeu scolaire, mais ce n'est pas une révolution. D'ailleurs, le poids respectif des connaissances et des capacités varie selon les disciplines et selon la conception qui prévaut dans chacune. Les élèves sont habitués à être évalués sur des savoir-faire. Ces savoir-faire sont d'ailleurs entraînés à travers des exercices scolaires classiques.

Exiger et évaluer le traitement global d'une situation complexe, sous toutes ses facettes, représente une *attente nouvelle*, qui passe par un travail d'intégration, de mise en synergie, d'orchestration de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées et évaluées séparément.

Si l'on vise véritablement des compétences, au sens retenu ici, il faut les évaluer, de façon formative et certificative, seule façon de les rendre *crédibles*. Du coup, on crée une *exigence supplémentaire*, du moins si l'on attend des élèves et des étudiants qu'ils manifestent un degré suffisant de maîtrise de situations globales, à travers des performances observables (décisions, solutions, réalisations) aussi bien qu'en se prêtant à un entretien métacognitif.

Cette forme d'excellence, incontournable en formation professionnelle, n'est pas habituelle en formation

générale. Les élèves se sont plutôt accoutumés à retenir et restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à vide (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1995, 1996). Il se pourrait que, prise au sérieux, l'exigence de compétences constitue un handicap de plus pour les élèves en difficulté. Cela pour deux raisons bien distinctes :

- il ne peut y avoir de compétence si les ressources requises (capacités et connaissances) ne sont pas disponibles ; les élèves présentant de graves lacunes à ce niveau seront donc d'emblée défavorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable la maîtrise des ressources requises et qu'on dissocie leur certification de celle de la compétence qui les mobilise ;
- une fois les ressources disponibles, leur mobilisation et leur transfert passent par des processus mentaux de haut niveau, qu'il est difficile de scolariser pleinement, puisqu'ils sont de l'ordre de la synthèse, de l'anticipation, de la stratégie, de la planification, de la pensée systémique ; dans tous ces domaines, il se peut hélas que la socialisation familiale soit, en milieu favorisé, plus efficace que l'action éducative de l'école...

Il y a donc toutes les raisons de croire que la valorisation de compétences ne résoudra pas *ipso facto* la question des inégalités sociales devant l'école et risque même les accroître. Une telle approche pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève (Perrenoud, 1996). Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre, ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir « si c'est juste ou faux » et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir peur de l'approche par compétences.

Donner une réelle importance au transfert et à la mobilisation de ressources, c'est, on l'a vu :

- construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ;
- confronter les élèves à des situations inédites, évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques.

C'est donc, du moins dans un premier temps, accroître les inégalités. En tout cas les inégalités visibles. Comme c'est le cas chaque fois qu'on déplace les objectifs de formation et les exigences vers de plus hauts niveaux taxonomiques.

Dans l'absolu, cela semble raisonnable : à quoi bon masquer les inégalités réelles ? On se leurre sur le sens de la scolarisation si, une fois les individus confrontés aux situations de la vie ou simplement à d'autres contextes d'étude, ils ne réinvestissent guère les savoirs acquis, non parce qu'ils leur font défaut, mais parce qu'ils n'ont pas appris à les décontextualiser, à les intégrer à des champs conceptuels et à les mobiliser dans de nouveaux contextes. Mieux vaudrait alors attaquer le problème à sa racine.

Plus sociologiquement, plus cyniquement peut-être, on peut se demander si l'école peut se permettre d'accroître les inégalités visibles. Ne risque-t-elle pas d'enfoncer plus encore les élèves en difficulté, de les décourager, de les pousser plus vite à l'abandon ? Paradoxalement, l'illusion d'une certaine maîtrise - fût-elle liée à l'absence d'évaluation du transfert - favorise l'estime de soi, donne de l'espoir et peut protéger du décrochage. Sachant qu'une fois sorti du système éducatif, l'élève devient inaccessible, on peut se demander si la « vérité » des inégalités est toujours bonne à dire...

Pour ne pas trancher ce dilemme dans l'abstrait, il importe de se demander si les systèmes éducatifs qui adoptent en ce moment l'approche par compétences ont les moyens de contrôler ses dérives élitistes. Le plus fou serait en effet de prétendre développer des compétences sans s'en donner les moyens pédagogiques.

L'un de ces moyens est de l'ordre de la formation des professeurs, de leur adhésion à l'approche par compétences, mais aussi au modèle socio-constructiviste de l'apprentissage (Bassis, 1998 ; De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996 ; Groupe français d'éducation nouvelle, 1996 ; Jonnaert et Vander Borgh, 1999 ; Vellas, 1996, 1999, 2000).

III. Le rapport au savoir des professeurs

On aborde ici un sujet très délicat, en particulier lorsqu'on s'intéresse à l'enseignement secondaire, et plus encore à l'enseignement préuniversitaire. On admet assez volontiers que les enseignants primaires n'ont pas

tous des compétences pointues dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner, en particulier en mathématiques et en sciences. On peut donc facilement mettre en doute leur capacité de développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir, de les initier à une quête épistémologique, à une curiosité fondamentale, puisqu'ils manifestent eux-mêmes un rapport *scolaire*, peu critique et peu autonome, aux savoirs qu'ils enseignent.

Il en va différemment pour les professeurs du secondaire, en particulier lorsqu'ils ont reçu une formation universitaire complète dans une ou plusieurs disciplines. Ils sont alors censés être formés minimalement à la recherche, donc capables d'y initier leurs propres élèves. Mieux vaudrait toutefois se départir de l'illusion qu'il suffit d'être un chercheur pour mettre des élèves en situation de recherche. Et de cette autre fiction qui ferait de tous les universitaires des chercheurs.

Dans l'université de masse vers laquelle nous allons aujourd'hui, les étudiants ne sont formés à la recherche qu'en fin de 2^e cycle. Encore faut-il pour cela non seulement qu'ils aient atteint une excellente maîtrise des savoirs théoriques et méthodologiques, mais encore qu'ils soient attirés par la recherche et n'aient pas fait, dès le début de leurs études universitaires, par réalisme ou manque d'intérêt, le deuil d'une carrière de recherche. Même lorsqu'elles proposent une formation substantielle aux méthodologies de recherche, les universités ne sont pas certaines de développer l'esprit scientifique chez leurs étudiants, en particulier chez ceux qui se font des études pour obtenir une formation professionnelle ou atteindre un certain niveau du diplôme. Ces étudiants peuvent rester relativement indifférents aux contenus disciplinaires et en tout cas aux démarches de recherche et à l'histoire mouvementée des savoirs qu'on exige d'eux à l'examen. Assimiler les savoirs comme des produits finis, à mémoriser pour faire bonne figure devant l'évaluation ne prépare aucunement à les faire découvrir avec passion à des élèves de onze ou dix-sept ans !

Les universités ne sont guère plus capables que les collèges et lycées, pour des raisons partiellement semblables, de développer des compétences, du moins aussi longtemps que les étudiants ne sont pas impliqués dans des études de cas, des enquêtes, des démarches cliniques, des projets, des travaux de laboratoire ou toute autre pratique, ce qui ne survient souvent qu'en fin de 2^e cycle. Devenus professeurs au secondaire, ces étu-

dants reproduisent assez spontanément, dans leurs propres cours, le rapport au savoir qu'ils ont intériorisé durant leurs propres. Pour eux, le développement de compétences n'est pas devenu une seconde nature. La boucle est donc bouclée.

La rupture de ce cercle vicieux ne va pas de soi. Elle passe par un exercice de *lucidité inconfortable* et un engagement dans une quête de savoir théorique, assortie d'un intérêt pour l'histoire et l'épistémologie des sciences et d'une vive curiosité pour les pratiques sociales dans lesquelles finissent par s'investir les savoirs disciplinaires.

Aussi longtemps que ces conditions ne sont pas réalisées, on peut craindre que les curricula les plus novateurs soit ramenés aux pratiques courantes. Or, c'est l'inverse qu'il faudrait : des professeurs capables d'aller au-delà des textes, de réinventer l'approche par compétences en s'inspirant de leur propre expérience de la recherche, mais aussi de leur connaissance de certaines pratiques sociales dans lesquelles leur discipline est investie. On peut rêver d'un professeur de chimie qui s'intéresserait par exemple passionnément à l'agriculture, à la coiffure, aux produits de beauté, à l'alimentation et à la peinture. Il en saurait assez sur ces pratiques pour montrer la façon dont elles se servent de la chimie.

Le pire serait que l'approche par compétences ne soit présente que dans les textes, les professeurs n'y adhérant pas et revenant rapidement aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles. Du coup, les règles du jeu scolaire seraient encore plus difficiles à déchiffrer pour les élèves, écartelés entre les objectifs et l'esprit du programme, d'une part, et d'autre part le rapport au savoir et aux compétences effectivement à l'œuvre dans les classes.

C'est pourquoi on ne peut juger des aspects démocratisants ou élitistes des nouveaux curricula sur la seule base de leurs intentions et de leurs contenus. Ce qui fera la différence, c'est le curriculum réel. Dans le scénario le plus optimiste, les professeurs mettront toute leur inventivité didactique à faire construire activement des savoirs et à développer des compétences. Dans le scénario le plus pessimiste, restant sceptiques et cyniques, ils feront le minimum pour avoir l'air en règle, mais l'esprit de la réforme n'aura pas passé. Mieux vaudrait alors qu'ils fassent avec conviction ce à quoi ils croient plutôt que d'entonner ce couplet fami-

lier de tous les bureaucrates « *Je fais ce qu'on me dit mais je n'y crois pas ; ne m'en tenez pas pour responsable ; je ne suis qu'un pion dans l'organisation* ».

Pour éviter le scénario catastrophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la formation initiale des professeurs, non seulement leur formation pédagogique et didactique, mais leur formation scientifique, philosophique, épistémologique. De ce point de vue, la stricte séparation des études académiques et de la formation pédagogique et didactique n'est pas heureuse.

En formation continue, il serait fécond de travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. Il est inutile de se demander comment former et évaluer des compétences aussi longtemps que les professeurs ne voient pas *pourquoi changer*. L'urgence n'est tant de les instrumenter que de le leur donner des *raisons* d'adhérer à la réforme curriculaire. Pour cela, la seule voie efficace est d'interroger leur propre rapport au savoir et la schizophrénie douce dans laquelle sont installés de nombreux enseignants du secondaire : leur propre expérience de la formation et de la vie dément la valeur absolue qu'ils accordent aux « savoirs purs », mais ils ne se rendent pas compte qu'ils professent une idéologie du savoir qu'ils ne pratiquent pas. C'est un enjeu majeur de formation.

IV. Approche par compétences et pédagogie différenciée

Supposons que les nouveaux programmes soient bien conçus, fondés et praticables. Supposons encore que les professeurs soient convaincus et compétents. Alors, les pratiques de formation seraient consistantes et de qualité, il y aurait cohérence entre les intentions et leur mise en œuvre.

Même alors, la question des *inégalités sociales devant l'école* demeurerait et appellerait une réponse qui ne passe pas par les programmes mais par la prise en compte des différences au quotidien et la mise en place de dispositifs permettant de placer chaque élève, aussi souvent que possible, dans des situations didactiques à sa mesure, susceptibles de les faire progresser vers les objectifs communs.

La lutte contre l'échec scolaire passe par au moins cinq stratégies *conjuguées* :

1. Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.
2. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.
3. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.
4. Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
5. Individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.

Dans chacun de ces registres, l'approche par compétences renouvelle le problème mais le résout pas magiquement. J'ai exploré ces pistes plus longuement ailleurs (Perrenoud, 1997). Je ne les reprends ici que dans le contexte spécifique de l'approche par compétences.

Des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages

Idéalement, l'approche par compétences offre de meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.

Il reste à construire de telles situations au quotidien et à les rendre productrices d'apprentissages. Il convient donc de ne pas les borner à un rôle de motivation ou de sensibilisation, mais de s'en servir pour favoriser des apprentissages fondamentaux.

L'approche par compétences est un atout pour donner du sens au travail scolaire, mais elle confronte à des difficultés supplémentaires dans la conception et l'analyse des tâches proposées aux élèves. Il ne suffit plus en effet de proposer des exercices intéressants et bien conçus, il faut projeter les apprenants dans de vraies situations, des démarches de projet, des problèmes ouvertes. Il surgit alors une tension entre la logique de production et la logique de formation, avec ce paradoxe : plus une situation a du sens, mobilise, implique, plus il devient difficile de réguler finement les apprentissages sans casser la dynamique en cours et couper les individus du groupe.

Solliciter chaque élève dans sa zone de proche développement

Différencier, c'est *organiser* les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes *pour lui*.

Pour cela, il faut le « saisir » dans une zone qui rend une progression à la fois nécessaire et possible. Nécessaire en cela qu'il ne peut faire face à la tâche en se servant simplement de ce qu'il sait déjà. Il *doit* apprendre pour réussir et comprendre. Apprendre du neuf ou au minimum affiner, consolider, compléter ses acquis ou entraîner leur transfert et leur mobilisation.

Il faut aussi qu'il *puisse* apprendre : si le défi est démesuré, la mission devient impossible, l'élève abandonne ou fait semblant de travailler ; dans les deux cas, il n'apprend rien. Une pédagogie différenciée cherche constamment la distance optimale, dans deux registres :

- celui du développement intellectuel ; le concept de zone proximale proposé par Vygotski ne fait plus du développement opératoire un préalable absolu des apprentissages ; des situations didactiques peuvent entraîner un développement intellectuel ou l'accélérer ; mais il faut évidemment qu'il soit en quelque sorte « à portée de main », accessible ;
- celui des connaissances, compétences et attitudes disponibles ; l'apprenant aborde toujours une situation avec un capital culturel qui, s'il est trop pauvre ou décalé, ne lui permet pas d'entrer dans la tâche, de comprendre le problème et les enjeux, de participer à une démarche collective.

L'approche par compétences complexifie et simplifie à la fois ce problème. Elle le *complexifie* parce que les situations d'apprentissage ne sont pas des exercices scolaires individuels, mais des tâches ouvertes et souvent collectives, inscrites de préférence dans une démarche de projet ou une conduite de recherche. En même temps, cette inscription *simplifie* l'ajustement des situations d'apprentissage aux possibilités et intérêts de chacun, dans la mesure où s'opère une division du travail, spontanée ou négociée, qui propose à chacun une tâche à sa mesure et à son goût. Bien sûr, le risque est grand, dans la mise en scène d'un spectacle, de confiner le bègue au maniement du projecteur ou de donner un travail d'exécution au membre le moins qualifié

d'une équipe qui travaille sur une situation-problème. Toutes les démarches de projet ou de recherche devraient être attentives à cette dérive. Elles peuvent en revanche profiter pleinement d'une régulation par le travail à faire ou l'énigme à résoudre plutôt que par l'assignation à chacun, par le professeur, de tâches bien calibrées.

Développer une régulation interactive articulée aux objectifs-obstacles

On le sait maintenant, il est inutile d'espérer optimiser le « traitement pédagogique » d'un élève en accumulant à son propos toutes les informations disponibles, sur son profil psychologique, son QI, sa façon d'apprendre, son style cognitif, ses acquis, etc. Sans doute n'est-il jamais inutile de connaître ses élèves, mais il faut se déprendre du fantasme de pouvoir décider d'avance, sans coup férir, de ce qui leur convient. Une pédagogie différenciée évite de proposer des tâches absurdes, parce que trop faciles ou trop difficiles, mais elle investit, une fois la situation lancée, dans une *régulation constante* de la tâche collective et de la part qu'y prend chacun. Autrement dit, en jouant sur l'étayage et le désétayage, l'aide méthodologique, la division du travail, la structuration du problème en sous-problèmes à traiter séparément, le professeur fait évoluer la tâche, l'ajuste et fait des choix décisifs :

- d'un côté, les obstacles cognitifs (théoriques ou méthodologiques) qu'il décide de lever, parce qu'ils sont dans l'immédiat insurmontables pour les élèves ou que leur dépassement n'est pas prioritaire ; dans ce cas, l'enseignant renonce à l'apprentissage correspondant et aide lucidement les élèves à contourner l'obstacle, par exemple en prenant lui-même en charge certaines opérations qui ne sont pas encore à leur portée ;
- de l'autre, les obstacles qui ne doivent pas être évités, parce qu'ils sont au cœur du projet de formation ; du coup, ils deviennent des *objectifs-obstacles* (Astolfi, 1997, 1998 ; Martinand, 1986, 1989), des occasions de construire des savoirs nouveaux ou d'élargir ses compétences ; le rôle de l'enseignant n'est pas alors de faire à la place ou de faciliter, mais de forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant de façon optimale.

Tout cela est extrêmement difficile à réaliser en classe et exige des compétences didactiques pointues, aussi bien que de fortes capacités d'observation, d'animation, de régulation et de gestion. Ces compétences ne se développeront que si la réforme curriculaire s'accompagne d'un vaste programme de formation des enseignants.

Maîtriser les relations intersubjectives et de la distance culturelle

L'approche par compétences suppose une démarche très souvent coopérative, qui place l'enseignant, sinon à égalité avec ses élèves, du moins en position d'acteur solidaire de l'entreprise commune : produire un texte, mener à bien une expérience, conduire une enquête, etc.

Du coup, le rapport pédagogique s'en trouve changé, les personnes se dévoilent dans le travail, ce qui est, ici encore, à double tranchant :

- jusqu'à un certain point, cela permet d'échapper au face à face maître-élève, au jeu du chat et de la souris, aux mécanismes de contrôle et de défense, à la défiance et à la ruse, de part et d'autre ;
- en même temps, le travail est le théâtre de rapports de pouvoir, de conflits et d'exclusion.

Une « éducation fonctionnelle », centrée sur de vraies situations appelant des savoirs opératoires, modifie les règles du jeu scolaire, au risque de marginaliser certains élèves, plus à l'aise dans des activités scolaires traditionnelles, fermées, individuelles.

Individualiser les parcours de formation et travailler en cycles

Au primaire et au secondaire obligatoire, il est fréquent que l'approche par compétences soit associée à l'introduction de cycles d'apprentissage pluriannuels. Ce n'est pas une coïncidence : plus on vise à former des compétences, plus il faut espacer les échéances, prendre le temps de construire les apprentissages par des démarches de recherche et de projet peu compatibles avec le compte à rebours classique d'une année scolaire.

On peut se demander pourquoi, dans l'enseignement post obligatoire, en particulier l'enseignement supérieur,

on reste attaché à des années de programme alors même que les conditions pour travailler en cycles pluriannuels et en unités capitalisables sont plus faciles à réaliser, notamment en raison de l'autonomie des apprenants et de leurs capacités d'orientation et d'autorégulation.

Travailler en cycle n'éradique pas magiquement les inégalités et l'échec scolaire. Des cycles mal conçus et mal gérés peuvent même creuser les écarts. Mais à terme, l'approche par compétences commande des espaces-temps de formation plus larges, plus propices à l'individualisation des parcours de formation.

V. Pour conclure

Mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver l'inégalité devant l'école. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. Quel que soit le programme, la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation restent d'actualité.

Sur ce dernier point, le combat est engagé, contre l'idéologie du don, les attentes élitistes d'une partie des consommateurs d'école, les politiques molles de nombreux systèmes éducatifs plus prompts à se réclamer d'une pédagogie différenciée qu'à la soutenir par des actes, des moyens, des formations, des accompagnements. Les obstacles sont de taille, mais l'approche par compétences, si elle les renouvelle, ne les crée pas de toutes pièces.

L'ambiguïté et le caractère à la fois précipité et inachevé des réformes curriculaires sont plus inquiétants. Les systèmes éducatifs sont-ils prêts à faire des deuils dans le domaine des disciplines ? prêts à investir massivement dans d'autres pratiques d'enseignement-apprentissage ? prêts à affronter la résistance des élèves qui réussissent et de leurs familles ? prêts à mécontenter de nombreux professeurs qui sont attachés au *statu quo*, à la fois idéologiquement et parce qu'il les confirme dans leur rapport au savoir et leurs pratiques pédagogiques ?

On peut en douter. Or, si l'approche par compétences reste une « demi réforme », qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de com-

pétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?

On pourrait même craindre l'inverse. Une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhéreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses, les uns jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignant et évaluant à leur guise.

Comme souvent, le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence des réformes et le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place. Au vu des évolutions parallèles dans de nombreux pays développés, on peut craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire - des textes, des programmes - et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets d'établissements...

Jerome Bruner disait récemment dans un entretien accordé au *Monde* :

À mon sens, le but de l'école n'est pas de façonner l'esprit des élèves en leur inculquant des savoirs spécialisés dont ils ne comprennent pas le sens et la raison d'être. Il faut que les élèves s'approprient une culture, intègrent des connaissances à partir des questions qu'ils se posent. Pour cela, il faut contester les programmes tout faits. On doit mettre en doute, discuter, explorer le monde. C'est ainsi que l'on s'approprie la culture, que l'on devient membre actif d'une société.

Si la réforme curriculaire perd de vue cette idée majeure, elle ne fera que substituer des textes à des textes. Or, l'enjeu est de changer des pratiques...

RÉFÉRENCES

- Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997) *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- Astolfi, J.-P. (1998) L'important, c'est l'obstacle, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre, Cahiers pédagogiques*, n° hors série, p. 33-36.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997) *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*, Bruxelles, De Boeck.
- Bassis, O. (1998) *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996) *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette
- Develay, M. (1996) Didactique et transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 20.
- Frenay, M. (1996) Le transfert des apprentissages, in Bourgeois, E. (dir.) *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Paris, PUF, p. 37-56.
- Gillet, P. (1987) *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*, Paris, PUF.
- Guillevic, Ch. (1991) *Psychologie du travail*, Paris, Nathan.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (1999) *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Jobert, G. (1998) *La compétence à vivre. Contribution à une anthropologie de la reconnaissance au travail*, Tours, Université François Rabelais, Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (1997) *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- Martinand, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1989) Des objectifs-capacités aux objectifs-obstacles, in Bednarz, N. et Garnier, C. (dir.) *Construction des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa : Agence d'ARC, p. 217-227.
- Martinand, J.-L. (1995) La référence et l'obstacle, *Perspectives documentaires en éducation (INRP)*, n° 34, p. 7-22.
- Meirieu, Ph. (1990) *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, Ed. ESF, 5^e éd.
- Meirieu, Ph. (1998) Le transfert de connaissances, un objet énigmatique, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, p. 6-7.
- Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP.
- Mendelsohn P. (1995), Peut-on vraiment opposer savoirs et savoir-faire quand on parle d'apprentissage ?, in Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire* Paris, Nathan, p. 9-40.

- Mendelsohn, P. (1996) Le concept de transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, p. 11-20.
- Mendelsohn, P. (1998) La notion de transfert d'apprentissage en psychologie cognitive, in Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir.) *Apprendre*, Numéro hors série des *Cahiers pédagogiques*, p. 58-60.
- Perrenoud, Ph. (1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 2^e éd. augmentée.
- Perrenoud, Ph. (1996) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3^e éd.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1998) *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2^e éd.
- Perrenoud, Ph. (1999 a) *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999 b) Raisons de savoir, *Vie Pédagogique*, n° 113, novembre-décembre, p. 5-8.
- Perrenoud, Ph. (1999 c) Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ?, *Pédagogie Collégiale* (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, p. 14-22 (déjà paru in *Résonances. Mensuel de l'École valaisanne*, n° 3, Dossier « Savoirs et compétences », novembre 1998, p. 3-7).
- Perrenoud, Ph. (2000 a) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?, in Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons Éducatives*, p. 45-60.
- Perrenoud, Ph. (2000 b) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck, p. 21-41.
- Perrenoud, Ph. (2000 c) *Compétences, langage et communication*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998) Transfert et psychologie cognitive, *Éducatives*, n° 15, mars-avril, p. 11-17.
- Rey, B. (1996) *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rochex, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Romainville, M. (1996) L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation..., *Enjeux*, n° 37-38, mars-juin, p. 132-142.
- Ropé, F. (1996) « Pédagogies des compétences » à l'école, « logique des compétences » dans l'entreprise, in Marouf, N. (dir.) *Le travail en question*, Paris, L'Harmattan, p. 73-120.
- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992) *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1996) Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, p. 31-46.
- Tardif, J. (1999) *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Presseau, A. (1998) Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages, *Vie pédagogique*, n° 108, p. 39-45.
- Tardif, J. et Meirieu, Ph. (1996) Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril, p. 4-7.
- Vellas, E. (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple !, in Groupe français d'éducation nouvelle, *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.
- Vellas, E. (1999) *Autonomie citoyenne et sens des savoirs : deux constructions étroitement liées*, in Barbosa, M. (dir.) *Ohlares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*, Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, p. 143-184.
- Vellas, E. (2000) Une gestion du travail scolaire orientée par une conception « auto-socio-constructiviste » de l'apprentissage, in Nault, Th. et Fijalkow, J. (dir.) *L'organisation de la classe*, Bruxelles, De Boeck, sous presse.