

Actes du 15^e colloque
de l'AQPC

Pour s'y **RETROUVER,**
POUR se retrouver

Le renouveau de l'enseignement collégial

9B71

Des savoirs aux compétences
De quoi parle-t-on en parlant de compétences ?

par
Philippe PERRENOUD
professeur
Université de Genève



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Des savoirs aux compétences De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève

Réussir à l'école n'est pas une fin en soi. Certes, chaque apprentissage prépare aux suivants dans le cursus scolaire. Mais au bout du compte, en principe, l'élève devrait être capable de mobiliser ses acquis scolaires en dehors de l'école, dans des situations diverses, complexes, imprévisibles. L'accent mis sur le réinvestissement des acquis scolaires répond à un souci d'efficacité de l'enseignement, d'adéquation plus grande des apprentissages scolaires aux situations de la vie au travail et hors travail. Aujourd'hui, cette préoccupation s'exprime dans ce qu'on appelle assez souvent la problématique du transfert des connaissances ou de la construction de compétences. Les deux expressions ne sont pas interchangeables, mais elles désignent toutes deux une face du problème :

- pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables ;
- mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Tout cela pourrait sembler aller de soi. Mais la scolarité est une longue marche, une tranche importante de l'histoire de vie des enfants, des adolescents et même des jeunes adultes. Parce que « l'entrée dans la vie active » est souvent éloignée des études, il est facile de perdre de vue l'objectif final, en particulier durant la scolarité obligatoire qui a pour mission de donner une culture générale sans référence à un avenir professionnel particulier. S'il l'on revient régulièrement, dans des termes qui changent d'une époque à l'autre, au problème du transfert des connaissances et de la construction des compétences, c'est parce qu'il n'est toujours pas résolu en pratique.

L'école développe à coup sûr une compétence : elle prépare ses meilleurs élèves à mobiliser des savoirs en situation d'exercice scolaire ou d'examen, c'est-à-dire dans un type très particulier de contexte. Et il se peut que cela suffise à la plupart des acteurs : les enseignants ont couvert leur programme, les élèves ont obtenu le droit de poursuivre leurs études. Ce qu'il en restera plus tard, hors de la vie scolaire, n'est pas nécessairement une question cruciale dans la vie des maîtres et des élèves. À certains égards, c'est une question encombrante,

embarrassante. L'école ne tient guère à l'affronter. Prendre conscience des limites du transfert des apprentissages scolaires, reconnaître que les élèves qui réussissent en classe ne sont pas nécessairement capables de mobiliser les mêmes savoirs dans d'autres situations, aurait, si l'on voulait ne pas se résigner à ces constats, des implications considérables en matière de contrat pédagogique, de transposition didactique, de travail scolaire, de gestion de classe, mais aussi, sans doute, de coopération professionnelle, de fonctionnement des établissements, de rôle de l'autorité scolaire.

Je tenterai ici de cerner ce qu'une approche par compétences et le souci du transfert des acquis impliquent pour le métier d'enseignant et le métier d'élève (Perrenoud, 1994 a, 1994 b). Je préciserai au préalable le sens que je donne provisoirement à la notion de compétences.

Nous sommes tous en quête d'une définition claire et partagée des compétences. Hélas, le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition. Que faire alors ? Se résigner à la tour de Babel ? Tenter d'identifier le sens le plus courant dans une institution ou un milieu professionnel ? Avancer une définition explicite et s'y tenir ? Je passerai d'abord en revue trois acceptions de la notion de compétences qui, à mon avis, n'apportent pas grand chose à la compréhension des problèmes. Je proposerai ensuite une conception plus exigeante des compétences, en les liant au transfert et à la mobilisation des connaissances.

Trois acceptions qui n'apportent pas grand chose

On peut assimiler une compétence à un **objectif**, à une **performance potentielle** ou à un **savoir-faire**. Ces trois acceptions sont légitimes, mais me semblent peu fécondes.

- ◆ Parfois, on parle de compétences simplement pour insister sur la nécessité d'exprimer les objectifs d'un enseignement en termes de conduites observables ; on renoue alors avec la « tradition » — vieille maintenant de 30 ans ! — de la pédagogie de la maîtrise ou des diverses formes de pédagogie par objectifs. Je n'ai donc rien contre l'approche par objectifs. Elle n'est nullement dépassée, à condition d'en

* Texte rédigé suite à la conférence de clôture du 15e colloque annuel de l'AQPC (Rivière-du-Loup, 7, 8 et 9 juin 1995). Je remercie Danielle Bonneton, Christiane Durand, M^{me} Yves Mariani et Eric Baeriswyl de leurs précieuses suggestions.

maîtriser les excès maintenant connus : behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. (Hameline, 1979 ; Saint-Onge, 1995 ; Goulet, 1995). Connaissant ces limites, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans en évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation, d'abord à des fins de régulation (évaluation formative), ensuite, lorsqu'il ne reste plus de temps d'enseignement-apprentissage, à des fins certificatives. Il me semble que parler à ce propos de compétences n'ajoute rien. On peut d'ailleurs parfaitement enseigner et évaluer par objectifs sans se soucier du transfert des connaissances, encore moins de leur mobilisation, parmi d'autres ressources, face à des situations complexes. L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère à tort que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence.

- ◆ La notion de compétences peut s'opposer à celle de performances : la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence, supposée plus stable, mais qui n'est mesurable qu'indirectement. Dans ce contexte, la compétence est une promesse de performance de tel niveau moyen. C'est une acception développée en linguistique aussi bien qu'en psychométrie, mais sa seule vertu est d'opposer des dispositions virtuelles à leur actualisation, sans rien dire de leur nature « ontologique ».
- ◆ Les compétences sont souvent synonymes de savoir-faire. Cet usage n'est pas illégitime, mais il place dans le même ensemble des savoir-faire extrêmement spécifiques — savoir ouvrir une boîte de conserve — et des savoir-faire composites, par exemple gagner une élection.

Une définition plus exigeante

Je propose de réserver la notion de compétences à des savoir-faire de haut niveau, qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes. Ce qui suggère immédiatement qu'une compétence peut être décomposée en composantes plus spécifiques, les « éléments de compétence » dans la terminologie du collégial québécois, les « capacités » dans d'autres approches. Quel que soit leur nom, on reconnaîtra que la somme de ces composantes n'équivaut pas à la compétence globale. Comme toujours dans les systèmes vivants, le tout est plus que la simple réunion des parties, parce qu'elles forment un système, comme le rappelle Tardif (1992, 1995).

Comme capacité de traitement d'une classe de problèmes, autrement dit d'un ensemble de situations de même structure appelant des décisions et des actions de même type, la compétence évoque le schème piagétien, structure invariante de l'action qui permet, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations semblables. La différence

est que le schème est une totalité constituée, qui sous-tend un seul geste ou une seule opération mentale, alors que la compétence est investie dans une entreprise plus complexe, mobilisant de multiples ressources cognitives d'ordres différents : schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinion, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'une estimation des probabilités respectives de divers événements, d'un diagnostic à partir d'un ensemble d'indices, etc. En pratique, un schème sophistiqué permet de faire face à certaines situations complexes aussi bien qu'une compétence élémentaire, mais c'est parce que cette dernière, initialement constituée au travers d'une chaîne de raisonnements explicites et de décisions conscientes, s'est graduellement automatisée, devenant un nouveau schème apte à fonctionner comme cet « inconscient pratique » dont parle Piaget, ou ces « connaissances-en-actes » dont parle Vergnaud (1990).

Connaissances et compétences ne s'excluent pas

Écartons d'emblée une idée fautive, selon laquelle, pour développer des compétences, il faudrait renoncer aux connaissances. Ces dernières, au sens classique de l'expression, sont des représentations organisées du réel ou de l'action sur le réel. À ce titre, elles sont des ressources cognitives souvent essentielles dans la constitution d'une compétence. On le concédera sans doute volontiers si l'on pense aux compétences des professionnels de haut niveau, médecins, avocats ou architectes par exemple. Les tâches des travailleurs manuels moyennement qualifiés font appel à des connaissances plus « pratiques », moins publiques. Un peu plus de considération pour les compétences professionnelles les moins prestigieuses montrerait qu'elles comportent toujours une part de raison pratique fondée sur certains savoirs. Il n'est pas indifférent que ces savoirs soient issus de l'expérience personnelle ou collective, du sens commun, de la tradition ou d'une culture professionnelle plutôt que de la science. Ce ne sont pas moins des savoirs à part entière, qui sous-tendent l'action au même titre que les savoirs les plus savants. On sait d'ailleurs que les professionnels de haut niveau recourent à des savoirs d'expérience autant qu'à leur bagage scientifique. Leur formation clinique ou pratique les prépare à agir au delà de ce que leurs savoirs savants pourraient expliquer ou contrôler !

On se trouve cependant, en formation générale, devant un vrai dilemme : toute compétence est fondamentalement liée à une pratique d'une certaine complexité. Non pas à un geste précis, mais à l'ensemble des gestes, des postures, des paroles qui traduisent une stratégie. Il ne s'agit pas nécessairement d'une pratique professionnelle, ou du moins n'est-il pas requis d'être un professionnel pour s'y adonner. Ainsi peut-on, en amateur, donner un concert, organiser des voyages, animer une association, soigner un enfant, planter des tulipes, placer de

l'argent ou préparer un repas. Toutes ces pratiques, toutefois, admettent une forme professionnalisée. Ce qui n'a rien d'étrange : les métiers nouveaux naissent rarement *ex nihilo*, ils représentent en général l'aboutissement d'un processus de professionnalisation graduelle. Il est donc normal que toute compétence largement reconnue évoque une pratique professionnelle instituée, émergente ou virtuelle. Faut-il se battre contre ce phénomène, s'appliquer à définir des compétences sans aucun lien avec un métier ? Je ne le crois pas. Il me semble plus fécond de dégager ce par quoi une compétence particulière dépasse le métier dont elle est devenue l'emblème. Ce problème dépasse d'ailleurs le champ scolaire et se pose à propos du travail et des qualifications professionnelles (Arsac *et al.*, 1994 ; Ropé et Tanguy, 1994 ; Perrenoud, 1994b ; Stroobants, 1993 ; Trépos, 1992).

Construction des compétences et culture générale

Lorsqu'on vise le développement de compétences, dans le sens proposé ici, à quels types de situations complexes et de pratiques se réfère-t-on ? La réponse est assez évidente dans les formations professionnelles : on prépare à un métier qui confrontera le praticien à certaines familles de problèmes typiques qui, en dépit de la singularité de chacun, sont passibles de « programmes de traitement » (Meirieu, 1989) ou de schèmes (Vergnaud, 1990) d'une certaine généralité. La qualification de l'élève, en cours et surtout en fin de parcours, se mesurera à sa capacité de faire face à des situations professionnelles classiques en mobilisant des ressources cognitives assez pertinentes et coordonnées afin de construire une décision assez rapide pour répondre à l'événement et assez sûre pour conduire, la plupart du temps, à une issue acceptable, sinon optimale.

La question est moins simple dans le cadre de la formation générale, dans la mesure où celle-ci ne conduit à aucune profession particulière, ni même à une famille de professions. D'où la crainte qu'une approche par compétences accentue le caractère préprofessionnel de l'enseignement de base et lui fasse perdre sa vocation de culture générale. Pour répondre à cette crainte, il ne suffit pas de répéter que nul ne songe à assigner à la scolarité de base la tâche de préparer prématurément à des professions. Il faut aussi démontrer que former à des compétences n'équivaut pas à former à des compétences professionnelles.

Certes, si l'on identifie la culture générale à la simple accumulation de connaissances, on ne peut qu'identifier les compétences à une formation « étroitement professionnelle », voire « utilitariste ». Toutefois, ce n'est pas la seule conception possible. Préparer les jeunes à comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent, n'est-ce pas l'essence même d'une culture générale ? De fait, l'approche par compétences ne s'oppose à la culture générale que si on donne à cette dernière un sens traditionnel et étroit. Pourquoi la culture deviendrait-elle moins générale lorsque la formation de l'esprit

ne passe pas seulement par la familiarisation avec les œuvres classiques ou les connaissances scientifiques de base, mais aussi par une capacité d'analyse, de mise en relation, de lecture critique, de questionnement ou de transposition ? On a d'ailleurs souvent crédité les langues anciennes, l'analyse grammaticale, l'explication de textes, l'apprentissage de la démarche expérimentale ou l'informatique de vertus plus globales de formation de l'esprit.

Il reste à identifier ce que sont les compétences visées par un enseignement de culture générale. Mon but n'est pas ici de procéder à un inventaire, que l'on trouve d'ailleurs dans les référentiels de compétences élaborés par les ministères ou les services spécialisés. La grille du collège Alverno (Laliberté, 1995, p. 139) me semble donner une bonne idée de la façon de concilier l'approche par compétences et le souci d'une culture générale :

On pourrait évidemment discuter de chaque élément de cette

Habilité à communiquer de façon efficace en émettant ou en décodant des messages transmis par une variété de moyens écrits, technologiques, audiovisuels.

Capacité d'analyse et ce qu'elle connote comme capacité de raisonner et de penser clairement.

Habilité à résoudre des problèmes, recherche la solution à des difficultés en tenant compte des contraintes et en ménageant une place à l'intuition et à la créativité.

Capacité d'entrer en interaction avec autrui dans des situations de personne à personne et dans des groupes de travail centrés sur l'accomplissement d'une tâche.

Facilité à formuler des jugements de valeur et à prendre des décisions autonomes, ce qui suppose que l'étudiante devienne capable de discerner des valeurs, de résoudre des conflits de valeurs à travers un processus de prise de décision et en vienne à se donner un ensemble de valeurs pour sa propre vie.

Capacité de comprendre les relations entre l'individu et son environnement, compréhension qui débouche sur un engagement à travers lequel on assume ses responsabilités face à l'environnement.

Capacité de comprendre le monde contemporain dans lequel nous vivons avec les nombreux défis qu'il pose aux personnes et aux collectivités sur différents plans : économique, politique, social, etc.

Capacité de réagir aux arts : l'étudiante d'Alverno doit notamment travailler à développer sa sensibilité esthétique et apprendre à percevoir, analyser, évaluer les diverses formes que peut prendre l'expression artistique.

liste et mettre en question l'homogénéité ou la cohérence de la conception des compétences. Je retiendrai de cette grille l'idée fondamentale qu'une compétence qu'on associe de prime abord à une pratique sociale (professionnelle ou non) renvoie

souvent à une « famille » de situations-problèmes plus générales, mais auxquelles cette pratique confronte régulièrement. La grille du Collège Alverno ne désigne pas des compétences étrangères aux compétences professionnelles ou sociales, mais des compétences utilisables dans plusieurs champs de pratique.

Pourquoi l'enseignement de culture générale ne préparerait-il pas à faire face à des familles de problèmes, dans un sens très large : il y a problème lorsque l'intention de l'acteur se heurte à un obstacle qu'il n'a pas le moyen de tourner en appliquant simplement des routines ou des algorithmes, qu'il ne peut surmonter qu'en construisant une stratégie originale.

Compétences et disciplines

Développer des compétences générales oblige-t-il à renoncer aux disciplines d'enseignement ? Nullement. La question est plutôt de savoir à quelle conception des disciplines scolaires on se rattache. Il est évident, on l'a dit, qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances, et ces dernières sont pour la plupart disciplinaires, dans la mesure où la production des savoirs savants, et notamment scientifiques, obéit à une division du travail correspondant aux découpages disciplinaires du réel. Les connaissances sont en quelque sorte les ingrédients indispensables des compétences.

Mais le rôle des disciplines est tout aussi important dans la formation des compétences comme capacités de mobiliser des ressources cognitives face à des situations-problèmes complexes. Toute compétence de haut niveau est « transversale » au sens où elle mobilise des connaissances et des méthodes issues de plus d'une discipline. Cela ne signifie pas qu'il existe beaucoup de compétences complètement indépendantes de savoirs particuliers. L'accent mis sur les compétences transversales peut, paradoxalement, nuire à l'approche par compétences, qui ne nie pas les disciplines, mais qui les combine dans la résolution de problèmes complexes. On peut d'ailleurs concevoir des compétences purement disciplinaires. Ce sont en général celles qu'on exige d'un chercheur ou d'un enseignant spécialisé. La transversalité totale est sans doute un rêve, le rêve d'un *no man's land* où l'esprit se construirait hors de tout contenu, ou plutôt, en n'utilisant les contenus que comme des terrains d'exercice plus ou moins féconds de compétences « transdisciplinaires ». Je ne peux ici que renvoyer aux réflexions de Marc Romainville.

La tentation de s'en remettre à la vie

On peut aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire notamment, prétendre dispenser des connaissances sans se soucier de leur intégration à des compétences ou de leur investissement dans des pratiques. Cette position peut se fonder :

- soit sur l'impression que cette intégration se fera d'elle-même une fois le sujet aux prises avec des situations complexes ;
- soit sur le refus d'assumer cette intégration, en renvoyant le souci à d'autres formateurs, à un encadrement par des praticiens plus expérimentés ou à « la vie ».

Ces deux raisons appellent des réfutations distinctes. La première est tout simplement démentie par les faits : beaucoup d'élèves n'ont ni les ressources personnelles ni les aides suffisantes pour utiliser pleinement leurs connaissances si cette utilisation n'a pas fait l'objet d'une formation, ou du moins d'un entraînement.

Quant à savoir si l'on peut confier l'intégration et la mobilisation des connaissances à d'autres formateurs, intervenant en aval dans le cursus, elle peut être débattue. Je ne vois pas, en ce qui me concerne, sur qui l'école ou l'université pourraient compter à coup sûr dans la famille, la cité ou le monde du travail, du moins pour une fraction des jeunes. Ce qui conduit Meirieu et Tardif à soutenir, par exemple, que le désétayage ou plus globalement l'exercice du 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 (Perrenoud, 1995).

Il me semble donc évident que la scolarité générale peut et doit, autant que les formations professionnelles, contribuer à construire des compétences. Ce n'est pas uniquement une question de motivation ou de sens, c'est une question didactique centrale : apprendre à expliquer un texte avec pour seule intention d'apprendre à expliquer un texte n'est pas apprendre, sauf à des fins scolaires, parce qu'il y a autant de façons d'expliquer ou d'interpréter un texte que de perspectives pragmatiques.

Décomposer les compétences peut les faire disparaître...

Encore faut-il que l'effort d'explication ou d'interprétation s'inscrive dans une intention de l'apprenant... L'école se contente trop souvent de présupposer cette intention d'une part, de la réduire d'autre part à l'intention d'apprendre à expliquer ou interpréter des textes. On peut certes admettre qu'au niveau du collégial, les étudiants sont capables de voir l'intérêt de travailler des éléments de compétences.

En formation générale, on peut être tenté de travailler séparément des éléments de compétences définis à un niveau élevé d'abstraction : savoir communiquer, raisonner, argumenter, négocier, organiser, apprendre, chercher des informations, conduire une observation, construire une stratégie, prendre ou justifier une décision sont des expressions qui font sens, mais laissent la porte ouverte à de multiples interprétations. On peut comprendre la tentation des spécialistes des programmes et de

l'évaluation standardisée lorsqu'ils illustrent les compétences et les fractionnent en éléments de compétences. On peut craindre que ce soit une mauvaise pente : une compétence est un moyen puissant de traiter une classe de problèmes complexes. À trop l'analyser, on risque tout simplement de la perdre de vue.

Incidences de l'approche par compétences sur le métier d'enseignant

En travaillant par compétences dans le sens proposé ici, on transforme considérablement le métier d'enseignant. Voyons en quoi.

Travailler par situations-problèmes

On ne pousse un étudiant à construire des compétences qu'en le confrontant régulièrement, intensivement, à des situations-problèmes relativement complexes, qui mobilisent divers types de ressources cognitives. Sans doute est-il raisonnable de les travailler jusqu'à un certain point séparément, à la manière dont un athlète s'entraîne à divers gestes isolés avant de les intégrer à une conduite globale. Il demeure qu'au bout du compte, leur intégration exigera des situations-problèmes complexes et réalistes (Meirieu, 1989).

Pourquoi ne pas parler tout simplement de problèmes ? Pour insister sur le fait que, pour être « réaliste », un problème doit être en quelque sorte « enkysté » dans une situation pragmatique qui lui donne du sens. L'école a proposé à tant de générations d'élèves des problèmes tellement artificiels et décontextualisés (les fameuses histoires de trains ou de robinets) que le terme est usé. Le problème scolaire « à résoudre », parce que tel est le métier d'élève, est très loin de ce qu'on appelle dans certaines facultés de médecine « l'apprentissage par problèmes ». La notion de situation rappelle par ailleurs la « révolution copernicienne » opérée par les pédagogies constructivistes et les didactiques des disciplines : le métier d'enseignant ne consiste plus aujourd'hui, si l'on suit ces courants de pensée, à enseigner, mais à faire apprendre. Or, pour faire apprendre, on ne peut que créer des situations favorables, accroître la probabilité d'un apprentissage quelconque et, dans le meilleur des cas, de l'apprentissage visé.

Une situation-problème n'est pas une situation didactique quelconque, car elle doit placer l'apprenant devant une série de décisions à prendre pour atteindre un objectif qu'il a lui-même choisi ou qu'on lui a proposé, voire assigné. Pragmatique ne signifie pas utilitariste : on peut se donner comme projet de comprendre l'origine de la vie autant que de lancer une fusée, d'inventer un scénario ou une machine à coudre.

Viser le développement de compétences, c'est donc « se creuser la tête » pour créer des situations-problèmes à la fois mobilisatrices et orientées vers des apprentissages spécifiques.

Ce qui passe par une transposition didactique plus difficile, qui part des pratiques sociales de référence et non seulement des savoirs savants. On peut enseigner des savoirs biologiques ou chimiques sans avoir une expérience de la recherche et de l'expérimentation. On ne peut enseigner des compétences touchant à de tels domaines sans avoir une certaine familiarité avec les pratiques des chercheurs ou d'autres professionnels qui « manient » ces connaissances quotidiennement.

D'autres moyens d'enseignement

On ne peut attendre d'un professeur qu'il imagine et fabrique à lui seul, à jet continu, des situations-problèmes toutes plus passionnantes et pertinentes les unes que les autres. Il importe donc que les éditeurs ou les services de didactique mettent à sa disposition des idées de situations, des pistes méthodologiques et des matériaux adéquats. Cela existe en partie déjà :

- parce que l'approche par compétences n'est pas entièrement nouvelle et que tous les mouvements d'école active ont proposé des activités complexes, par exemple la réalisation d'un journal chez Freinet ;
- parce que les exercices les plus intéressants et les plus ouverts des manuels classiques peuvent être utilisés, voire détournés, dans le sens d'une approche par compétences.

Il reste indispensable que les grands producteurs de moyens d'enseignement réorientent leurs « gammes de produits » ; si un ministère de l'Éducation veut promouvoir l'approche par compétences, il doit stimuler l'édition et l'informatique scolaires dans ce sens, et donner des garanties quant à la stabilité de sa politique. Il importe aussi que les enseignants les plus avancés et les chercheurs concernés soient associés à la conception des nouveaux moyens. Le pire serait de retrouver à la place des exercices scolaires traditionnels des situations-problèmes aussi stéréotypées, sorte de « prêt-à-enseigner » d'un genre nouveau, mais aussi artificielles et souvent dénuées de sens pour les élèves.

Des projets négociés avec des groupes d'acteurs

On ne peut imaginer que le professeur définisse seul les situations-problèmes. Sa tâche consiste certes à en proposer, mais en les négociant suffisamment avec les élèves pour qu'elles deviennent significatives et mobilisatrices pour beaucoup d'entre eux. Ce n'est pas une question d'éthique d'abord : la relation pédagogique est fondamentalement asymétrique, et le professeur n'est pas là pour répondre aux demandes des élèves. La négociation est simplement un détour nécessaire pour « embarquer » le plus grand nombre possible d'élèves dans des démarches de résolution de problèmes. Cela ne marchera, bien entendu, que si le pouvoir est réellement partagé avec les élèves.

L'approche par compétences rejoint donc les pédagogies du projet, ce qui appelle non seulement des modifications du contrat didactique, mais une gestion de classe plus ouverte. Elle rejoint aussi les pédagogies coopératives, qui tiennent l'interaction et l'interdépendance entre acteurs pour des facteurs favorables aux apprentissages de haut niveau.

Une planification souple

On ne peut enseigner par compétences en sachant en août ce qu'on traitera en décembre. Cela dépendra du niveau et de l'implication des élèves, des projets qui auront pris corps, de la dynamique du groupe-classe ou de sous-groupes. Cela dépendra surtout des événements précédents, car les situations-problèmes en engendrent d'autres. Il est certes possible et sans doute nécessaire de couper court à certaines suites et de repartir d'un tout autre point. Mais on ne peut se fermer à l'éventualité de construire toute l'année scolaire de proche en proche, une question entraînant une autre, un projet qui s'achève suggérant une autre aventure.

Aventure ? Le mot peut sembler trop fort, s'agissant d'une institution aussi bureaucratisée et obligatoire (socialement, sinon légalement) que l'école. C'est pourtant bien d'aventures intellectuelles qu'il est question, d'entreprises dont nul ne connaît d'avance l'issue, que nul, même pas le professeur, n'a jamais vécu exactement dans les mêmes termes.

Un autre contrat didactique

Dans une pédagogie centrée sur les savoirs, le contrat de l'élève est d'écouter, de tenter de comprendre, de faire consciencieusement ses exercices et de restituer ses acquis dans le cadre de tests de connaissance papier-crayon, le plus souvent individuels et notés.

Dans une pédagogie des situations-problèmes, le rôle de l'élève est de s'impliquer, de 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. Il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de comprendre, de mémoriser, de communiquer. On lui demande en quelque sorte, dans le cadre de son métier d'élève, de devenir un praticien réflexif (Schön, 1983, 1987, 1991). On l'invite à un exercice constant de métacognition et de métacommunication. Un tel contrat exige beaucoup de cohérence et de continuité d'une classe à la suivante et un effort incessant d'explicitation et d'ajustement des règles du jeu. Il passe aussi par une rupture avec la compétition et l'individualisme. Ce qui renvoie à l'image de la coopération entre adultes et au contraste possible entre la culture professionnelle individualiste des enseignants et l'invitation faite aux élèves de travailler ensemble...

Une évaluation différente

Cette transformation du contrat didactique suggère déjà que l'évaluation formative s'intègre presque « naturellement » à la gestion collective des situations-problèmes. La source du feedback varie : c'est parfois le professeur ou un autre élève, mais c'est souvent la réalité elle-même qui résiste et dément les pronostics. L'engagement dans un projet conduit inévitablement à travailler sur des objectifs-obstacles, de préférence de façon différenciée, parce que tous les élèves ne sont pas confrontés aux mêmes tâches, parce que tous ne rencontrent pas les mêmes obstacles.

Quant à l'évaluation certificative, elle doit inévitablement s'exercer dans le cadre de situations-problèmes de même structure que celles qui s'incarnent dans les situations d'enseignement-apprentissage. Dans la mesure où les formes d'évaluation certificatives influencent considérablement le travail scolaire quotidien et les stratégies des élèves, il est clair qu'une évaluation centrée sur des connaissances décontextualisées ruinerait toute approche par compétences. Jacques Tardif (1992) a montré que c'est l'un des points faibles même dans certaines formations professionnelles de haut niveau (médecins, ingénieurs). Les seuls « examens de compétences » qui vaillent n'ont guère de rapport avec un ensemble d'étudiants peinant simultanément, mais chacun pour soi, sur une tâche papier-crayon standardisée, optimisée pour faciliter les corrections et la notation. Une évaluation à travers des situations-problèmes ne peut être que l'observation individualisée d'une conduite complexe, orientée par un projet.

Un moindre cloisonnement disciplinaire

Il est rare de trouver une situation-problème qui alimente un seul apprentissage. Et presque aussi rare que les apprentissages concernés relèvent d'une seule discipline. Cela ne conduit pas à condamner les élèves à une tiède soupe interdisciplinaire, servie par des moniteurs de colonies de vacances ou autres « gentils organisateurs ». Il faut un ou plusieurs ancrages disciplinaires et une forte réflexion épistémologique pour conduire des projets d'action sans s'écarter du projet de formation qui donne son sens à l'école. L'obstacle n'est pas dans les disciplines, mais dans l'usage paresseux des disciplines, sans réflexion sur la matrice de la discipline (Develay, 1992) ou son histoire, sans travail non plus sur les frontières entre disciplines et leur arbitraire ou sur les mécanismes communs que cherchait à identifier Piaget. Un cloisonnement disciplinaire moins rigide exige, paradoxalement, du moins au secondaire, une formation disciplinaire et épistémologique plus poussée des professeurs.

Des savoirs reconstruits au gré des besoins

Une approche par compétences change la place des savoirs dans l'enseignement. Plutôt que d'occuper tout le terrain, ils deviennent des ressources pour résoudre des problèmes. Mais,

dira-t-on, ne faut-il pas anticiper, donc proposer aux élèves de progresser de façon organisée dans le « texte du savoir » ? N'est-ce pas la seule voie d'accès à des savoirs cohérents et complets ? Les professeurs habitués à une approche disciplinaire n'imaginent pas, en effet, pouvoir « transmettre leur matière » à propos d'un problème, alors que toute leur « tradition pédagogique » les conduit à autonomiser l'exposé des savoirs et à concevoir les situations de mise en œuvre comme de simples exercices de compréhension ou de mémorisation de savoirs décontextualisés.

On touche là à une forme de « révolution culturelle ». Pour qu'une situation-problème crée le besoin de savoir et le besoin de savoirs, il faut évidemment la concevoir autrement que comme un exercice scolaire classique. C'est ainsi que les facultés de médecine ayant opté pour l'apprentissage par problèmes ont pratiquement renoncé aux cours *ex cathedra*. Dès la première année, le cursus confronte les étudiants à des problèmes cliniques complexes, qui les obligent à aller chercher des informations et des savoirs. La tâche des professeurs n'est pas alors d'improviser un cours. Elle porte sur la régulation du processus et, en amont, sur la construction de problèmes de complexité croissante. Là est l'investissement majeur : on voit bien qu'il renvoie à une autre épistémologie et à une autre représentation de la construction des savoirs dans l'esprit humain. Aujourd'hui, malgré plus d'un siècle de mouvements d'école nouvelle et de pédagogies actives, malgré plusieurs décennies d'approches constructivistes, interactionnistes et systémiques en sciences de l'éducation, les modèles transmissifs et associationnistes conservent leur légitimité et tiennent encore, ici ou là, le haut du pavé.

Incidences de l'approche par compétences sur le métier d'élève

Les transformations qui affectent le métier d'élève appellent une autre analyse. Même s'ils restent à l'école dix à quinze ans de leur vie, les élèves ne font que passer dans une classe, ils progressent dans le cursus et affrontent de nouveaux apprentissages. Ils ne peuvent guère devenir de véritables partenaires d'une réforme globale d'un ordre d'enseignement, qui souvent s'amorce avant leur venue et se développe après leur départ.

Les élèves peuvent, en revanche, en général sans le savoir, rendre difficile la mise en œuvre des réformes qui touchent à leur métier. D'où la nécessité d'analyser les transformations de la condition et du métier d'élève induites par une nouvelle politique de l'éducation. Les résistances des professeurs sont d'ailleurs en partie liées à l'anticipation des résistances ou des stratégies de fuite des élèves. « Ça ne marchera jamais ! » veut dire souvent : « ils » n'entreront pas dans un tel contrat didactique, dans une telle redéfinition de leur métier. L'expérience prouve le contraire : lorsqu'ils sont confrontés à des enseignants qui tentent réellement d'accroître, donc de

négoier le sens du travail et des savoirs scolaires, les élèves, après une période de scepticisme, sont en général « preneurs » et ils se mobilisent si on leur propose un contrat didactique vraiment respectueux de leur personne et de leur parole. Ils deviennent alors des partenaires actifs et créatifs, qui coopèrent avec l'enseignant pour créer de nouvelles situations-problèmes ou à concevoir de nouveaux projets.

Il reste à affronter cette reconversion des postures et des stratégies des élèves. Pour le faire sereinement, il n'est pas inutile de mesurer ce que l'approche par compétences leur demande.

Implication

On ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles, dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes. Or, comme le dit parfois Philippe Meirieu, chacun voudrait savoir, mais pas forcément apprendre. Pour persévérer face à l'obstacle plutôt que de le contourner ou de renoncer au projet, il faut plus que la motivation scolaire traditionnelle, mélange de désir de bien faire, de plaire, de ne pas avoir d'ennuis...

La démarche orientée vers la formation de compétence exige de l'étudiant une beaucoup plus forte implication dans la tâche. Non seulement une présence physique et mentale effective, requise par les autres élèves autant que par l'enseignant, mais un investissement qui demande imagination, ingéniosité, suite dans les idées, etc.

Cela modifie considérablement le contrat didactique et interdit à l'élève de se replier aussi facilement 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 rythmes et les façons de penser et d'agir. L'élève est beaucoup moins protégé et le jugement des autres ne porte pas sur son classement en vertu de normes d'excellence abstraites, mais sur sa contribution concrète à l'avancement du travail collectif. Le jeu du chat et de la souris qui se joue traditionnellement entre maîtres et élèves, notamment au moment de l'évaluation, n'a pas de sens dans le cadre d'une tâche collective (Perrenoud, 1984).

Coopération

Une approche par compétences ne permet pas de se retirer sous sa tente, même pour bien travailler. Un projet d'envergure ou un problème complexe mobilise d'ordinaire un groupe, fait appel à diverses habiletés, dans le cadre d'une division du travail, mais aussi d'une coordination des tâches des uns et des autres. Pour certains élèves, cela représente une rupture avec

leur façon de vivre l'école et peut-être de se protéger des autres. L'image que donnent les adultes qu'ils côtoient peut affaiblir la crédibilité de l'appel à la coopération : « *Faites comme je dis...* »

Ténacité

Les exercices scolaires traditionnels sont des épisodes sans lendemain. Fais ou inachevés, justes ou faux, ils « passent à la trappe » assez vite, pour être remplacés par d'autres. Dans une démarche de projet, l'investissement est à plus long terme, on demande aux élèves de ne pas perdre de vue l'objectif et de différer leur satisfaction jusqu'à l'aboutissement final, parfois plusieurs jours ou plusieurs semaines plus tard.

Responsabilité

Alors que les exercices scolaires sont sans conséquences pour autrui, une approche par compétences s'attaque à de vrais problèmes, dans la « vraie vie », et concerne souvent des gens qui n'appartiennent pas à la classe, comme destinataires du projet ou personnes-ressources dont la coopération est essentielle. Les pédagogies du projet vont dans ce sens. L'élève prend donc des responsabilités nouvelles vis-à-vis de tiers.

Il en assume aussi à l'égard de ses camarades, car si on ne peut pas compter sur lui, s'il abandonne le navire en cours de route, s'il ne fait pas sa part du travail, cela handicape l'ensemble du groupe. Alors que l'élève qui ne fait pas ses exercices ou ses devoirs à domicile ne nuit qu'à lui-même, l'approche par compétences l'insère dans un tissu de solidarités qui limitent sa liberté.

Stratégies de changement

L'approche par compétences transforme considérablement le métier d'enseignant et le métier d'élève, et sans doute les métiers des cadres et des autres professionnels intervenant au collège. Faut-il s'étonner que la perspective de telles transformations se heurtent à des résistances ?

Le pire serait de considérer que ce sont des résistances irrationnelles au changement. Elles sont au contraire, pour plusieurs, « raisonnables » si l'on admet que la raison est parfois l'envers de l'audace :

1. La justification de la réforme n'est pas suffisamment explicite ou convaincante.
2. L'approche par compétences est comprise très diversement et parfois pas comprise du tout.
3. Lorsque ce qu'on comprend apparaît très proche, avec d'autres mots, de ce qu'on fait déjà, on se dit « *Beaucoup de bruit pour rien* ».
4. Lorsqu'au contraire cela semble une révolution, on demande

à voir la preuve que c'est plus efficace. Or, cette preuve est souvent discutable et fragile, des expériences à petite échelle n'emportent pas l'adhésion.

5. Les conditions de faisabilité optimale apparaissent rarement toutes réunies : information, formation, temps, moyens matériels et pédagogiques, bonne volonté des usagers, continuité des politiques publiques.
6. Il est rare que la majorité des enseignants se soit sentie consultée et associée au processus de décision.

En réalité, toute réforme importante est un pari qu'il vaut mieux prendre et assumer collectivement, en prenant solidairement des risques raisonnables. Ensemble ne signifie pas que tous les enseignants et tous les cadres seront convaincus. Il suffit d'une courte majorité, voire d'une minorité assez large et dispersée pour entraîner le système. Il est inévitable que tout changement divise l'opinion, aussi bien dans le public que dans la communauté professionnelle. Il est très difficile d'associer à la genèse d'une réforme cette importante fraction du corps enseignant qui se désintéresse de la politique de l'éducation aussi longtemps qu'elle n'en perçoit pas les incidences sur l'existence quotidienne.

Il est donc normal que le projet soit d'abord reçu comme une utopie, une folie, un gadget, une fantaisie ministérielle, un rêve de technocrate, un coup d'épée dans l'eau, ou toute autre qualification aussi élogieuse... Le véritable travail d'innovation commence à ce moment. Or, la meilleure façon de ne pas l'entreprendre est de considérer les résistances comme irrationnelles, soit pour les ignorer, soit pour réexpliquer à l'infini que tout va bien, que la réforme est bien pensée et a réponse à tout. Il importe au contraire de collectiviser l'incertitude, de reconnaître les limites de toute programmation du changement et d'inviter les gens de bonne foi, ceux qui veulent le progrès de l'école, à participer à la régulation du processus. Pour cela, il faut naturellement leur faire une place et accepter de renégocier une partie des orientations, des modalités, du calendrier. Les initiateurs d'une réforme doivent alors suivre un chemin de crête : à trop défendre leur premier projet, ils rejettent dans le camp des adversaires des alliés potentiels, d'accord sur les grandes lignes mais qui souhaitent s'approprier le projet, y mettre leurs mots et leurs préoccupations ; à trop ouvrir le projet, on court le risque inverse : la réforme obtient une large adhésion, mais perd sa cohérence et sa force...

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. La rationalité n'est plus alors celle du progrès du système, mais celle de l'équilibre de chacun dans le système. Il est difficile de dire tranquillement qu'on s'oppose à une réforme parce qu'elle vous complique la vie, vous donne trop de travail, met en évidence vos zones d'incompétence, menace le fragile équilibre construit avec les élèves ou les collègues, vous oblige à des

deuils insupportables, vous éloigne de vos raisons d'enseigner, vous met en défaut ou ranime vos vieilles angoisses des débuts. C'est pourtant ce qu'il faudrait oser et pouvoir dire, pour travailler à partir de ces réactions très raisonnables. Nul n'est assez fou pour contribuer à un changement qui le met en difficulté ?

Il n'y a pas de recette pour cette phase d'une réforme, sinon le « parler vrai », le renoncement à utiliser contre l'autre tout ce qu'il dira de sincère, qui l'expose au jugement d'autrui. Nier les transformations du métier d'enseignant, les minimiser ou en appeler simplement au professionnalisme pour les assumer avec le sourire, voilà qui n'est pas à la hauteur du défi et renvoie chacun à son for (ou son fort ?) intérieur. Je ne puis ici développer une stratégie de changement convenant spécifiquement à la réforme du collégial au Québec, mais seulement rappeler quelques idées simples, valables plus largement :

- On ne change pas très vite, il faut prendre le temps nécessaire au changement des attitudes, des représentations, des pratiques.
- On ne change pas tout seul, il faut entrer dans une démarche collective.
- On ne change pas sans ambivalences ni conflits.
- On ne change pas dans la peur ou la souffrance, pas plus que dans l'indifférence.

On le voit, toute réforme s'appuie sur un état du processus de professionnalisation et peut y contribuer, ou au contraire le faire régresser, selon l'attitude des réformateurs.

Références

- Arsac, G., Chevillard, Y., Martinand, J.-L., Tiberghien, A. (éd.) (1994) *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage Éditions.
- Astolfi, J.-P. (1992) *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- Chevillard, Y. (1985) *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Désilets, M. & Tardif, J. (1995) Un modèle pédagogique pour le développement des compétences, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 319-328.
- Develay, M. (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- Develay, M. (1995) (éd) *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.
- Goulet, J.-P. (1995) L'évaluation sommative des compétences : un « beau » problème, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 399-405.
- Hameline, D. (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.
- Laliberté, J. (1995) Alverno : une réforme pédagogique riche d'enseignements, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 137-144.
- Martinand, J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Lang.
- Meirieu, Ph. (1989) *L'école, mode d'emploi*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1990) *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1993) *L'envers du tableau*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1995) Eduquer, un métier impossible ? ou « Ethique et pédagogie », in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 43-59.
- Perrenoud, Ph. (1984, rééd. 1995) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz.
- Perrenoud, Ph. (1994 a) *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- Perrenoud, Ph. (1994 b) *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF.
- Ropé, F., et Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Saint-Onge, M. (1995) Les objectifs pédagogiques : pour ou contre ?, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 185-205.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books (trad. française : *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques, 1994).
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1991) *Cases in reflective practice*, New York, Teachers College Press.
- St-Arnaud, Y. (1992) *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stroobants, M. (1993) *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Tardif, J. et al. (1995) Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement, in Goulet, J.-P. (dir.) *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, pp. 157-168.
- Trépos, J.-Y. (1992) *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Vergnaud, G. (1990) La théorie des champs conceptuels, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10. n° 23, pp. 133-170.