

*Université d'Oran*

**Ecole Doctorale de Français  
Pole Ouest  
Antenne D'Oran**

**Magistère de Français**

Spécialité: Didactique

**LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS : ENTRE  
REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES –  
ETUDE DE CAS À ORAN -**

Présenté par : M<sup>elle</sup> Gasmi Amina

**Membre de Jury:**

**Encadreur:** Mme Benamar Aicha

**Président de jury:** Mme Bendjelid.F

**Examinatrices :** Mme Mehadji.R

Mme Hamidou.N

**Année universitaire  
2006/2007**



# Dédicace

*A mes très chers parents qui n'ont pas cessé de prier pour moi, et de me soutenir jusqu'au bout.*

*A mon conjoint « SAMIR ».*

*A mes chers frères « KADIRON, KHALED, ABDON ».*

*A mes chères sœurs « RACHIDA, SAKMA ».*

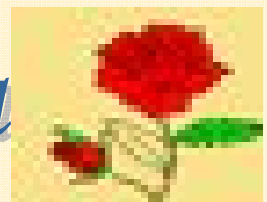
*A ma chère cousine « KARMA » et sa famille.*

*A mes chères copines : « FATMA » qui malgré la distance m'a pas oubliée, à « SARA » et « KHADIDJ ».*

*A tout ceux qui ont prié pour moi et qui m'aiment et que j'aime surtout ma deuxième famille « HAMOUDA ».*

*A vous tous, je dédie ce modeste travail.*

Gasmi Amina



# remerciement



*Je remercie tout d'abord Mme « BENAMAR ANCHA », qui m'a continuellement aidée, orientée et montrée comment analyser les faits d'une façon assez concise, je lui remercie aussi pour sa patience avec moi et son sourire qui m'encourageait toujours.*

*Je remercie, à titre particulier, mon conjoint « SAMIR » qui m'a tenue la main jusqu'à la fin.*

*Mes remerciements également à ma petite famille pour sa présence toujours près de moi (mes chers parents, mes chers frères et sœurs).*

# SOMMAIRE

Introduction.....P 01-05

## CHAPITRE I :

### I. Cadre méthodologique :

<b>1-Echantillonnage.....</b>	<b>P 06-07</b>
1.1-Caractéristiques de l'échantillon.....	P 07-08
1.2-Outils méthodologiques et déroulement de l'enquête.....	P 08-10
1.3-Présentation du questionnaire.....	P 10-13

## CHAPITRE II :

### II. Présentation et analyse des résultats :

<b>1-Les difficultés rencontrées par les enseignants :.....</b>	<b>P 14-17</b>
<b>1.1-Difficultés d'ordre pédagogique :</b>	
a/ Incompréhension du principe fondateur de la nouvelle réforme.....	P 17-19
b/ Incompréhension de l'approche par compétences.....	P 20-25
c/ Méconnaissance des concepts investis dans cette approche.....	P 25
<b>1.2-Qu'est ce qu'une compétence ?.....</b>	<b>P 26-27</b>
<b>1.3-difficultés d'ordre psychologique :</b>	
a/ Résistance aux changements.....	P 28-31
b/ Sous-estimation du métier d'enseignant.....	P 31-32
<b>1.4- Difficultés d'ordre scientifique.....</b>	<b>P 32-35</b>

## CHAPITRE III :

### III- Approche par compétences :

<b>1-Approche par compétences et apprentissage linguistique.....</b>	<b>P 36-38</b>
1.1-Développer des compétences.....	P 37-50



**PDF Complete**

*Your complimentary use period has ended.  
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

.....	excellence scolaire.....	<b>P 50-56</b>
.....	.....	<b>P 56-62</b>
.....	.....	<b>P 63-94</b>

- **CONCLUSION**
- **BIBLIOGRAPHIE**
- **ANNEXES**

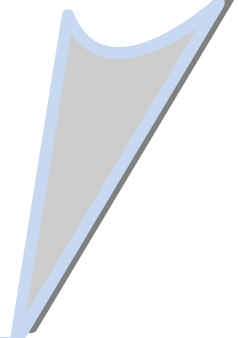


**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

# Introduction





Apprendre, l'acte d'apprentissage, l'éducation, ...etc., et tous les termes qui renvoient à un besoin essentiel chez l'être humain, ne sont pas de simples termes qui expriment une simple habitude ou obligation d'apprendre, ce n'est absolument pas ça ! L'apprentissage veut dire plus que tout cela, c'est la vie des sociétés et leur évolution, c'est par là que se construit la force d'un peuple ! Quand nous apprenons bien, nous sommes bien !

L'apprentissage donc, c'est la base sur laquelle on se développe et on évolue. Une base pareille doit avoir l'importance qui lui faut pour survivre, et pour donner les résultats attendus, mais cette importance de l'apprentissage touche une partie plus large !

L'apprentissage ne vient pas à tout le monde, l'apprentissage ne concerne que ceux qui veulent apprendre, ceux qu'on appelle « apprenants », et ce ne sont pas tous les gens qui savent apprendre et ou faire apprendre, il n'y a que des professionnels qui font ça, et c'est ce qu'on appelle « enseignants » et ces derniers donnent le savoir ; entre ces trois pôles (Enseignant + Apprenant + Savoir) il y a une relation qu'on appelle une « situation d'apprentissage ».

Chaque situation d'apprentissage est gérée par l'enseignant, il est le dirigeant, ce qui veut dire qu'il est le pôle le plus important. Mais malgré cette importance qu'il a, on ne lui donne pas ce qu'il lui faut pour bien gérer sa classe, sa part est perdue, on fait surtout des recherches sur l'apprenant (enseigné) et ses difficultés pour apprendre, ses difficultés avec le savoir.

Mais concernant l'enseignant, c'est "l'objet" le moins travaillé en didactique [(...) pour n'en prendre qu'un seul exemple, il est de plus en plus fréquent d'entendre affirmer qu'il serait souhaitable de développer des recherches sur le travail enseignant, la part du maître, dans la mesure où ce pôle aurait fait moins d'investigations en didactique du français que ceux des savoirs et des

êt porté à la part de l'enseignant vient, peut être, t que sa formation et en plus son expérience lui donne la capacité d'intervenir en classe, auprès de ses élèves, même ceux en difficulté. On considère, donc, la formation initiale de l'enseignant déterminante.

Notre travail de recherche s'intéresse d'une façon particulière à cette idée, de considérer la formation initiale terminale et qu'elle assure à elle seule une compétence professionnelle à l'épreuve du temps et des changements sociaux et scolaires, et quand nous disons changement nous devons parler des derniers changements que l'école algérienne vient de subir depuis **2003**, une nouvelle réforme qui n'a pas seulement perturbé que les apprenants et leur parents mais même les enseignants, et quand nous parlons des enseignants nous parlons des experts qui exercent le métier depuis plus de **20** ans, qu'en est- il donc des débutants ?

La dernière réforme est imposée aux enseignants qui n'ont aucune idée des principes fondateurs de cette dernière. Chaque année, il y a de nouvelles propositions et décisions sans aucune implication des enseignants. Nous ne leur demandons pas leur avis, on ne voit plus leurs capacités, ni les moyens disponibles ni rien d'autre ! On fait que leur imposer des changements.

Cette situation est devenue fatigante pour les enseignants. Avant même de l'application de cette nouvelle réforme, ils avaient un problème de communication avec les élèves, qu'est -il le cas maintenant avec des élèves fatigués, surchargés, et qui ne comprennent rien de ce nouveau programme ?

En outre, parler de l'enseignant et de sa formation initiale exige de parler de sa formation continue, qui doit, dans le cas normal lui assurer l'accompagnement et le soutien, mais est ce le cas en Algérie ? Est ce que nous pouvons parler

---

<sup>(1)</sup> Jean- Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter, (2005), Dédactique du français – Fondements d'une discipline- ...p63.



ue pour l'enseignant ? C'est un deuxième point  
ns notre recherche !

Le travail auquel nous nous sommes attachés s'inscrit dans le cadre suivant :  
voir les capacités de la formation initiale pour assurer des compétences  
professionnelles aux enseignants, notant bien l'absence de la formation continue et  
l'incompréhension de la nouvelle réforme ?

A partir de là, nous pouvons formuler notre problématique de recherche : qui  
s'intéresse à la formation des enseignants et à son impact sur leurs pratiques  
pédagogiques quotidiennes ?

Pour ce faire, nous allons à partir d'un questionnaire adressé aux  
enseignants du cycle moyen (**C.E.M**). Notre corpus se constitue d'enseignants de  
six établissements différents à **Oran**.

Notre objectif de recherche est d'étudier en premier lieu l'efficacité de la  
formation initiale et à quel point elle aide l'enseignant à gérer les différentes  
situations en classe. En deuxième lieu, nous cherchons à étudier la présence de la  
formation continue et son rôle dans le suivi pédagogique en cours d'activité  
professionnelle. Et en dernier lieu, de voir l'influence de la nouvelle réforme sur  
les enseignants et à quel point ils comprennent ses principes fondateurs et étudier  
ensuite leurs capacités pour vivre les changements.

Notre objectif dans cette recherche est d'éclairer la situation actuelle,  
difficile dans laquelle se trouvent les enseignants algériens en général, et les  
enseignants de la langue française en particulier. Il nous a semblé également  
indispensable de clarifier l'incompréhension de la nouvelle réforme et l'incapacité  
des enseignants à s'adapter aux changements proposés par les responsables  
pédagogiques afin de montrer et mettre l'accent sur l'insuffisance et la non  
professionnalité de la formation initiale, mentionnant bien l'absence de la  
formation continue qui est une phase très importante dans la construction de  
l'expérience et la compétence des enseignants.

rgé de la situation difficile, voire alarmante, de  
niveau, la démotivation des apprenants, la  
démotivation des enseignants incapables à communiquer avec leurs élèves...etc.

Nous ne savons plus où est le problème ? Est-ce que c'est l'élève qui n'est plus capable d'apprendre ? Ou bien c'est l'enseignant qui ne joue plus son rôle ? Ou alors ce sont les nouvelles réformes et les nouveaux programmes qui sont au-delà des capacités des enseignants et des apprenants ?

Qui faut-il incriminer ? L'école ? L'enseignant ? Les responsables ? Où se situent les imperfections ? Que faut-il faire pour sonner l'alarme et faire revivre l'école ?

Il s'agit donc de mettre l'accent sur la situation actuelle de l'école algérienne à travers la situation des enseignants perdus avec tout ce nombre de changements et d'innovations.

Il faut changer certes, mais il faut aussi impliquer les concernés pour assurer la réussite de chaque innovation, il faut avant tout étudier les finalités et préciser le point de départ et celui de l'arrivée, nous n'avons pas à faire les expériences au hasard et si ça ne marche pas nous changeons tout d'un seul coup oubliant les influences de ces changements hasardés. S'il est indispensable de s'entourer des garanties nécessaires à une cohérence interne et externe du système de formation, cette cohérence doit être recherchée avant tout dans le choix des finalités. D'après **R. Tyler**, cité par **De Landsheere**<sup>(\*)</sup>, il faut tenir compte des cinq facteurs suivants pour effectuer ce choix :

- L'analyse de la société
- L'étudiant
- Les contenus
- Le contrôle de la compatibilité avec la philosophie de l'éducation à laquelle on adhère.

---

<sup>(\*)</sup> De Landsheere (V et G), définir les objectifs de l'éducation, Paris : PUF, 1975. P 34-36.

### **Finalités de la recherche :**

Vérifier l'hypothèse de notre recherche consiste à essayer de voir précisément l'influence de la formation initiale et le manque du suivi pédagogique (formation continue) et la résistance aux changements. Mettre l'accent sur ces trois points peut aider, nous l'espérons, à :

- Mettre sur table la situation difficile des enseignants afin de mettre en évidence un type d'aide.
- Améliorer leur formation initiale.
- Renforcer leur formation continue.

Dans cette perspective ; notre travail comportera les parties suivantes :

**I. Cadre méthodologique** qui aura pour but d'identifier les différentes difficultés chez les enseignants de la langue française. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'élaboration d'un questionnaire orienté vers ces difficultés.

Les résultats seront présentés et expliqués pour dresser finalement un état des lacunes.

**II. Cadre théorique** dans lequel on va présenter un élément qui fait la différence entre l'ancienne et la nouvelle réforme, un élément qui vient d'être imposé aux enseignants qui ne sont pas formés pour l'appliquer. Nous allons parler de l'approche par compétences.

---

<sup>(2)</sup> Gilbert Dalgalian, Sémone Lieutaud, François weiss, (1991), pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants. P 85.

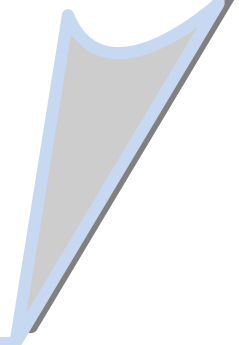


**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

# Chapitre I



## **I- Cadre méthodologique :**

Notre recherche est motivée par l'état actuel de l'enseignement du français en **Algérie**. Nous avons formulé l'hypothèse que la formation initiale est déterminante dans la mesure où elle prépare les enseignants à leurs fonctions et/ou pratiques pédagogiques.

Elle a pour objectif de présenter les difficultés et les problèmes rencontrés par une population d'enseignants. Cela nous permettra, après l'analyse des résultats obtenus, de vérifier notre hypothèse, et de dresser un état précis des difficultés de ces enseignants.

### **1- Echantillonnage :**

Notre recherche est de type qualitatif. La population cible est constituée de **30** enseignants de français <sup>(1)</sup> contactés dans six **CEM** de la ville **d'Oran** :

- **Ben Ahmed Houari** (USTO)
- **Bellahcène Houari** (Les Castors)
- **Benchneb Mohamed** (Rue =Capitaine Hadri Mohamed)
- **El Mahas Tifni** (Rue Colonel Abd ERRAZAK, 4ème arrondissement).
- **CEM BELAZRAK MOHAMED** (Haï Sabah)
- **CEM SIDI OKBA** (MAGENTA)

Sur les **30** questionnaires adressés aux enseignants, nous avons pu en recueillir **28** renseignés seulement parce que le moment que nous avons choisi pour faire passer le questionnaire coïncidait avec les examens de fin d'année ; ce qui explique l'absence et la préoccupation de quelque

---

(1) Le choix s'est fait sur la base des recommandations d'un inspecteur de français de la circonscription pédagogique.

s a posé problème dans plusieurs

Notre panel donc fait un total de **28** enseignants dont **-25** femmes et **03** hommes

### 1.1-Caractéristiques de l'échantillon :

*-Sexe :*

Masculin	11%	03enseignants
Féminin	89%	25enseignants

*-Nombre d'années d'ancienneté :*

	Taux	Effectif
1an à 10ans	25%	07enseignants
10ans à 20ans	18%	05enseignants
Plus de 20ans	57%	16enseignants
Sans réponse	0%	0

*-Diplôme :*

	Taux	Effectif
BAC	14%	04 enseignants
Licence	14%	04 enseignants
CAPEM	14%	04 enseignants
CAPEF	36%	10 enseignants
ENS	04%	1 enseignant



Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

	07%	02 enseignants
Sans réponse	11%	03 enseignants

*-Formation initiale :*

	Taux	Effectif
L'université	18%	05 enseignants
I.T.E	78%	22 enseignants
ENS	04%	01 enseignant
Sans réponse	0%	0

## 1.2 : outils méthodologiques et déroulement de l'enquête :

Afin d'identifier les difficultés rencontrées par les enseignants lors de l'exercice du métier, nous avons élaboré un questionnaire orienté vers ces difficultés : incompréhension des principes de la nouvelle réforme, incompréhension de l'approche par compétences, résistances au changement, insuffisance de la formation initiale, absence d'un suivi pédagogique, etc....

Ce questionnaire comporte **3** parties :

- Identification
- Formation
- Pratiques professionnelles

Il est constitué d'un total de **16** questions que nous pensons utiles pour identifier des problèmes et des difficultés rencontrés par les enseignants de français. Il faut sans doute noter que ce questionnaire a fait l'objet de plusieurs remaniements avant d'acquies sa forme définitive, ces remaniements ont été possibles suite à une mise à l'essai des questions (pré-questionnaire) auprès d'un échantillon réduit d'enseignants (**05 enseignants**) ; ce qui a révélé de nombreux défauts de constructions.

avons dire que les questions sont choisies pour  
examiner trois types de difficultés chez les enseignants présentées comme  
suit :

**a- difficultés d'ordre pédagogique :**

\*incompréhension du principe fondateur de la nouvelle réforme, pour  
mettre l'accent sur ce point, nous avons posé les deux questions suivantes :

-êtes-vous impliqué dans le processus de réforme ?

- Si oui, depuis quand ?

\*incompréhension de l'approche par compétences :

-quelle approche utilisez-vous dans l'enseignement de la langue  
française ?

- si vous êtes tenus(e) d'utiliser l'approche par compétences vous a-t-  
on formé pour ce faire ?

- si oui quel a été le contenu de cette formation ?

- rencontrez-vous des difficultés dans l'utilisation de cette approche ?

-Si oui, lesquelles ?

-selon vous, quelles sont les conditions nécessaires pour garantir  
l'efficacité de cette approche ?

Nous avons posé ces questions pour arriver à déterminer les difficultés  
des enseignants pour s'adapter à l'approche par compétences.

**b-difficultés d'ordre psychologique :**

\*Résistance aux changements, pour définir ces difficultés, nous avons  
eu recours à ces deux questions suivantes :

-bénéficier-vous d'un suivi pédagogique ?

-si oui, lequel ?

\*Sous-estimation du métier d'enseignant :

-comment voyez-vous le métier d'enseignant ?

-Selon vous, est ce que le métier d'enseignant est valorisé ?

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Les questions nous pouvons peut être voir comment  
l'enseignant algérien estime son métier, ce qui influence par conséquence ses  
pratiques professionnelles.

### c-difficultés d'ordre scientifique :

La réponse aux questions suivantes nous le montre bien :

- formation continue ?
- vous avez reçu une formation initiale à l'université, pensez-vous qu'elle a  
été complète (académique et professionnelle) ?
- s'il s'agissait d'une formation à l'I.T.E ? Quelle a été la part des contenus  
académiques ?

## Questionnaire :

### I-Identification :

Sexe : F  M

Nombre d'années d'ancienneté :

- 1 an à 10 ans

-10 ans à 20 ans

-Plus de 20 ans

Dernier Diplôme :.....

-formation initiale :

-université

-ITE

-ENS

Formation continue :

-Stages

-Journées pédagogiques

-Séminaires

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

2- Quel est le métier d'enseignant ?

- Un métier facile
- Un métier difficile
- Un métier très difficile

3- Selon vous, est ce que le métier d'enseignant est valorisé?

Oui  Non

4- Si oui comment?

.....  
.....  
.....

5- Etes vous impliqué (e) dans le processus de réforme ?

Oui  Non

6- Si oui depuis quand ?

- 2003 / 2004
- 2004/ 2005
- 2005/ 2006
- 2006/ 2007

## II -Formation:

7- Vous avez reçu une formation initiale à l'université, pensez vous qu'elle a été complète (académique et professionnelle) ?

Oui  Non

8- S'il s'agissait d'une formation à L'I.T.E, quelle a été la part des contenus académique?

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

es contenus professionnels

- Moins important

### III- Pratiques professionnelles :

9 -Bénéficiez-vous d'un suivi pédagogique ?

Oui

Non

10- Si, oui lequel ?

- Conseils du chef d'établissement

-Visite de chef d'établissement

- Conseils de l'inspecteur

- Visite de l'inspecteur

- Autre  ? Précisez :

.....

.....

11 -Quelle approche utilisez-vous dans l'enseignement de la  
langue française ?

- Pédagogie du projet

- Pédagogie par objectif

- Approche par compétences

- Autre  Précisez ?

.....

.....

12- Si vous êtes tenus (e) d'utiliser l'approche par compétences,  
vous a-t-on formé (e) pour ce faire ?

Oui

Non

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

contenu de cette formation ?

- Principe methodologique
- Modèles d'application
- Définition des compétences de base
- Définition des objectifs d'apprentissage dans cette approche

14- Rencontrez vous des difficultés dans l'utilisation de cette approche ?

Oui  Non

15- Si oui, les quelles ?

- Difficultés matérielles
- Difficultés relationnelles
- Difficultés pédagogiques
- Difficultés didactiques
- Autre  Précisez

.....  
.....

16-Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires pour garantir l'efficacité de cette approche?

- Réduction des effectifs élèves
- Dédoublément de classes (constituer des groupes)
- Outils didactiques personnels
- Outils didactiques collectifs



## II. Présentation et analyse des résultats :

### 1- Les difficultés rencontrées par les enseignants :

A force de focaliser le projet éducatif sur l'apprenant et sur l'apprentissage, personne n'ose plus parler d'enseignant et d'enseignement! Encore une fois, le balancier de l'histoire est allé trop loin. Si on apprend à mieux connaître les mécanismes d'apprentissage, il faudra bien que cela serve un jour à mieux enseigner. Mais d'ici-là, il est impérieux de faire quelque chose pour l'enseignant. Nous pensons que c'est par la formation des enseignants et uniquement par elle que le fonctionnalisme s'inscrira ou nom parmi les grands mouvements de rénovation de l'enseignement apprentissage des langues <sup>(2)</sup>.

Il nous semble que la part de l'enseignant est souvent occultée dans les recherches faites dans le domaine de **l'enseignement /apprentissage** dans le sens où les recherches sont souvent centrées sur l'apprenant et son apprentissage dans diverses matières, mais n'est-il pas temps de centrer les recherches d'aujourd'hui sur l'enseignant qui est l'acteur principal du processus ?

Dans chaque situation d'apprentissage lorsque nous parlons de l'enseignant nous pensons à sa formation, ou plutôt à sa professionnalisation <sup>(3)</sup> qui fait l'objet de nombreux travaux. « *Peut-on orienter la formation des maîtres autrement que vers l'acquisition de compétences, s'interroge Perrenoud?* »<sup>(4)</sup>.

Seule une professionnalisation des enseignants pourrait garantir l'évolution du système éducatif. Mais la plupart du temps la formation reçue

---

<sup>(2)</sup> Robert Galisson, (1991), D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères –Du structuralisme au fonctionnalisme –Paris .P116-117.

<sup>(3)</sup> Marguerite Altet, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, 2002.

<sup>(4)</sup> Perrenoud Philippe (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève

pose problème à l'enseignant auquel on impose une formation à laquelle il n'est pas préparé et des théories pédagogiques et didactiques sans lui donner l'occasion de connaître les origines de ces dernières. Tout enseignant a une conception plus ou moins implicite de l'apprentissage, qu'il s'est forgée par son expérience, la formation qu'il a reçue, ses lectures et ses rencontres pédagogiques.

En général, on évolue au cours d'une carrière, le monde pédagogique évolue, on se recycle, on «bouge» mais sait-on toujours pourquoi et sur quoi est fondée cette évolution ? Si l'on veut se forger une idée valide de la manière dont on apprend une langue, il faut pouvoir être informé des recherches faites en psychologie de l'apprentissage, Cela veut dire que l'enseignant ne doit pas être un simple répétiteur d'un ensemble de connaissances qu'il a reçues ou qu'on lui impose mais il doit participer à toutes recherches qui l'engagent en tant qu'acteur et les changements proposés pour qu'il puisse créer et mettre au point ses propres démarches et/ou approches afin de faire face aux différentes situations de classe parce que l'enseignant est le seul qui connaît bien ses élèves et peut prendre les mesures nécessaires pouvant aider l'apprenant <sup>(5)</sup>.

*« A une époque où l'information circule en abondance et rapidement, il devient souhaitable que les enseignants aient accès non seulement aux innovations pédagogiques telles qu'elles ont été pensées par des spécialistes mais aussi aux sources et aux fondements qui les ont rendues possibles. Un recours, non pas à la théorie en soi mais aux découvertes issues de recherches fondées sur des hypothèses comme le sont toutes les recherches, peut permettre d'expliquer de renforcer ou de nuancer ses propres conceptions pédagogiques. Cela constitue pour l'enseignant **une étape réflexive, propice à faire le point sur le bien fondé de ses pratiques.**»<sup>(6)</sup> .*

---

(5) Janine courtillon, (2002), élaborer un cours de FLE .Hachette [collection =21-edition n=1] .P07

(6) Janine courtillon, (2002) Elaborer un cours de FLE-Hachette –P08-

avoir un esprit créatif pour faire face aux problèmes de classe. On évoque souvent le problème de formation, en distinguant les enseignants qui ont reçu une bonne formation et ceux dont la formation est qualifiée d'insuffisante. Il faudrait aller plus loin et admettre que les enseignants peuvent se former continuellement en opérant des choix raisonnés parmi les activités pédagogiques proposées dans les méthodes ou initiées par eux-mêmes en observant les résultats, en élaborant en quelque sorte leur propre « recherche – action » c'est-à-dire en constituant petit à petit leur propre méthode<sup>(7)</sup>.

La formation de l'enseignant ne doit pas être seulement professionnelle ; elle doit prendre en considération le public que l'enseignant va affronter parce que même si sa formation est parfaite aux plans théorique et pratique, elle ne peut pas atteindre ses buts, car l'enseignant ignore comment affronter ses publics divers surtout lorsqu'on pense aux manques aux plans de la psychologie de l'apprentissage dans la formation, ce qui rend difficile la communication avec les apprenants surtout ceux en difficulté.

Actuellement, le domaine scientifique de la psychologie de l'apprentissage semble réservé aux spécialistes (enseignants, chercheurs, auteurs de méthodes et didacticiens). Si la linguistique et partiellement la sociologie ont pénétré le champ de la didactique et ont été considérées comme objets de formation dans des stages, il n'en est pas de même de la psychologie de l'apprentissage qui, à de rares exceptions près, n'est pas au programme des stages de formation<sup>(8)</sup>.

Parler de l'enseignant veut dire parler de ses préoccupations, ses problèmes et comment faire pour lui faciliter l'exercice de son métier ? C'est aussi parler de sa formation qui, normalement, doit être son « **arme** » pour s'imposer sur le terrain professionnel ! Mais malheureusement ce n'est pas le cas en **Algérie**, ou du moins dans les milieux scolaires que nous avons

---

<sup>(7)</sup> Idem, pp. 08-09

<sup>(8)</sup> Janine courtillon, (2002) Elaborer un cours de FLE-Hachette –P07-08

cherchons à montrer dans notre recherche et à travers le questionnaire adressé aux enseignants du cycle moyen, les résultats que nous allons présenter par la suite vont montrer ces préoccupations et le cas des formateurs. L'élaboration de ce questionnaire nous a permis aussi de distinguer **03** catégories de difficultés :

- d'ordre pédagogique.
- d'ordre psychologique.
- d'ordre scientifique.

A travers ces résultats nous pourrions peut être éprouver <sup>(9)</sup> notre hypothèse et même éclairer, nous l'espérons, les problèmes de ces enseignants !

## **1.1- Difficultés d'ordre Pédagogique :**

### **a) Incompréhension du principe fondateur de la nouvelle réforme :**

L'application d'une nouvelle réforme peut poser problème aux enseignants qui ne sont ni informés ni préparés pédagogiquement. Elle ne doit pas être envisagée au hasard mais très bien définie en prenant en compte les pôles essentiels de cette réforme et les principaux changements introduits pour éviter au maximum l'échec ou, au moins assurer le bon fonctionnement de cette dernière.

En **Algérie**, on vient d'appliquer une nouvelle réforme depuis **2003** sans prendre en compte l'avis et les capacités des enseignants ; alors que la mise en place des réformes nécessite un dialogue entre les principaux acteurs du système éducatif afin d'éviter toute résistance.

*« L'image dominante est la suivante : le chercheur produit des connaissances, le formateur les transforme, les adapte et les transmet et l'enseignant qui applique en se livrant certes à quelques réglages de détail*

---

<sup>(9)</sup> Confirmer ou infirmer notre hypothèse de recherche

...ologie en kit, fabriquée par des experts : Faites-  
... de vrais outils de remédiation, entraînez les  
enseignant et l'affaire est gagnée).»

La participation de l'enseignant à la mise en œuvre de la réforme est salubre pour tous. « *Je suis convaincu que la liberté du choix des contenus et des activités d'apprentissage est parfaitement possible et apporte des résultats si elle est fondée sur une charpente méthodique. Elle ne peut que consolider la motivation de l'enseignant ; elle s'oppose à une conception dévalorisée de l'enseignement qui réduit la tâche du professeur à celle d'un témoin passif de la bonne volonté des élèves, de leur plaisir ou déplaisir face à telle ou telle activité. Le véritable rôle de l'enseignant est celui d'un Maître d'œuvre organisateur ou ingénieur d'apprentissage attentif à la construction progressive de la compétence de ses élèves* »<sup>(10)</sup>.

Chaque innovation, impliquée dans n'importe quel domaine nécessite :

-Une période de transition pour étudier les influences de cette innovation avant de l'appliquer directement, mais ce n'est pas le cas en **Algérie**, la nouvelle réforme était, nous pouvons dire imposée à l'enseignant et l'élève, ni l'enseignant n'a pu s'adapter ni l'apprenant et le champ d'essais est largement ouvert. « *Il en résulte que les réformes, introduites au rythme des prises de conscience et des résistances d'un plus large public ne peuvent être que graduelles. C'est ainsi que la réforme des programmes s'impose ici comme un instrument privilégié de l'innovation, moins spectaculaire mais aux effets retentissants sur l'ensemble du système tout en tolérant un temps d'adaptation et de transition suffisant. En effet, elle crée les conditions d'une pratique et d'une réflexion nouvelle des enseignants et appelle à court terme des modifications dans les orientations de la formation continuée et à moyen terme dans celle de la formation initiale des maîtres* »<sup>(11)</sup>.

<sup>(10)</sup> Jean-Louis Chiss, Jacques David, Yves Reuter (2005), Didactique du français Fondements d'une discipline de Boeck P147.

<sup>(11)</sup> Gilbert Dalgalian, Simone lieutaud, François Weiss, (1991) –Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants Paris P 137.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

Plus les acteurs du système éducatif et surtout l'enseignant, et que cette formation se focalise sur la qualité du public ciblé pour permettre à l'enseignant de s'adapter aux diverses situations qu'il rencontrent en classe. En **Algérie**, la nouvelle réforme est appliquée depuis **2003** c'est vrai, mais est ce qu'elle a touché tous les enseignants et si oui depuis quand ?! C'est ce que nous allons voir par la suite à travers les réponses à deux questions inhérentes à cet aspect.

*-Etes vous impliqué (e) dans le processus de réforme ?*

Oui	Non	Son réponse
53%	43%	04%
15enseignants	12enseignants	01enseignant

Plus de la moitié des enseignants sont touchés par la nouvelle réforme sans avoir une idée de ses principes fondateurs, cela peut donner une idée claire sur les difficultés que rencontrent les enseignants au cours de l'application de cette nouvelle réforme.

*- Si oui, depuis quand ?*

2003 /2004	36%	10 enseignants
2004 /2005	11%	3 enseignants
2005 /2006	18%	5 enseignants
2006 /2007	0%	0
Sans réponse	07%	2 enseignants

La plupart des enseignants ont été touchés par la réforme dès sa mise en œuvre en **2003 (36%)** ; soit en **2003** soit en **2007**. L'essentiel c'est que plus que **53%** des enseignants sont touchés par la réforme, il faut cependant noter et rappeler qu'ils ne comprennent pas les fondements de cette dernière, ce qui peut donner une idée de leur difficultés à s'adapter à cette réforme qu'on vient de leur imposer.



## b) Incompréhension de l'approche par compétence :

Dans une classe, l'enseignant gère les situations d'enseignement, c'est lui qui doit choisir les contenus et stratégies qui correspondent le mieux aux diverses situations, c'est ce qui fait et construit la relation maître- élève : *« Ce domaine est complexe. Il englobe des réalités différentes touchant à la fois au savoir transmis à la vie du groupe, à la structuration du travail et à l'évaluation .Le maître cumule ainsi plusieurs fonctions correspondant à chacune de ces réalités d'une complexité de rôles (médiateur, observateur, organisateur, contrôle des acquisitions) que rien dans sa formation ne l'a préparé à distinguer. L'Enseignant, formé à l'analyse des différentes composantes de ce bloc complexe, sera mieux à même de faire les choix nécessaires et de trouver l'équilibre adéquat, afin de répondre aux besoins du groupe-classe dont il est lui –même un membre. »*<sup>(12)</sup> On peut dire que l'accès à une compétence est une tâche autant collective qu'individuelle, qui exige la participation de tous et chacun ; ce qui veut dire que *la participation des acteurs du système éducatif est indispensable, surtout l'enseignant qui est le seul qui peut être un porte-parole des apprenants, il est le seul qui peut exprimer leurs soucis et inventer des stratégies pour les aider*<sup>(13)</sup>.

C'est-à-dire l'enseignant ne peut pas que suivre des programmes qu'on lui propose à appliquer mais, il est obligé de créer ses propres stratégies et méthodes pour arriver à son but qui est la transmission des savoirs à ses apprenants.

Notre recherche a mis le point sur ce genre de difficultés pour voir finalement comment font les enseignants pour dépasser les problèmes de

---

<sup>(12)</sup> Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud, François Weiss (1991), Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants –Paris .P23-24

<sup>(13)</sup> Robert Galisson, (1991), D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères –Du structuralisme au fonctionnalisme –Paris –P117.

cause de l'utilisation de l'approche par

compétences.  
Ils étaient habitués à la pédagogie par projet, et soudainement, on leur demande d'utiliser l'approche par compétences à laquelle ils ne sont pas formés ; c'est ce que nous allons montrer par la suite en nous basant sur les résultats que nous avons obtenus.

*-Quelle approche utilisez-vous dans l'enseignement de la langue française ?*

Pédagogie du projet	75%	21enseignants
Pédagogie par objectif	14%	04enseignants
Approche par compétence	57%	16enseignants
Autre	0%	0
Sans réponse	0%	0

Les enseignants ont recours à l'utilisation des trois pédagogies à la fois pour combler les lacunes et éviter les difficultés rencontrées avec les élèves. L'utilisation de l'approche par compétences est d'un taux inférieur à celui de la pédagogie du projet ce qui peut expliquer l'incompréhension de l'approche par compétences par les enseignants qui utilisent d'autres approches afin d'atteindre leur but qui est la transmission du message. Ce recours aux autres pédagogies peut être expliqué par le fait qu'ils n'étaient pas formés pour utiliser l'approche par compétences qui leur pose problème et c'est ce que nous allons montrer par la suite :

*-Si vous êtes tenu (e) d'utiliser l'approche par compétences, vous a-t-on formé (e) pour ce faire ?*

oui	Non	Sans réponse
39%	61%	0%
11enseignants	17 enseignants	0

à ne pas avoir été formés pour appliquer

l'approche par compétences.

*-Si oui, quel a été le contenu de cette formation ?*

Principe méthodologique	29%	8 enseignants
Modèles d'application	07%	2 enseignants
Définition des compétences de base	11%	3 enseignants
Définition des objectifs d'apprentissage dans cette approche.	07%	2 enseignants
Sans réponse	0%	0

L'étude des principes méthodologiques constitue la grande partie des contenus de formation de ceux qui déclarent avoir été formés pour l'application de l'approche par compétences, la définition des compétences de base vient en 2<sup>ème</sup> position et en 3<sup>ème</sup> position nous avons les modèles d'application et la définition des objectifs d'apprentissage dans cette approche. Cependant, cette formation ne leur permet pas d'éviter les difficultés, et c'est ce que montre la question suivante :

*- Rencontrez-vous des difficultés dans l'utilisation de cette approche ? :*

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

	Non	Sans réponse
	11%	07%
23 enseignants	3 enseignants	2 enseignants

23 enseignants ont affirmé rencontrer des difficultés (82%). Les enseignants ne rencontrant pas de difficultés sont des anciens (2 plus de 20 ans d'expérience +1 entre 10-20 ans.) Peut-être leur expérience leur donne les capacités nécessaires pour dépasser les difficultés en classe ?

En ce qui concerne la nature des difficultés rencontrées, elles semblent en majorité « matérielles ».

-si oui, lesquelles ?

Difficultés matérielles	82%	23 enseignants
Difficultés relationnelles	29%	08 enseignants
Difficultés pédagogiques	46%	13 enseignants
Difficultés didactiques	39%	11 enseignants
Autre	0%	0
Sans réponse	04%	1 enseignant

En effet, les difficultés matérielles font la grande partie des problèmes des enseignants qui, non seulement, ne sont pas formés à l'utilisation de cette approche mais aussi souffrent d'un manque d'outils pour l'utiliser.

En 2<sup>ème</sup> lieu viennent les difficultés pédagogiques (46%) ce qui explique les conditions difficiles d'exercice du métier ; en 3<sup>ème</sup> lieu nous trouvons les difficultés didactiques (39%) ce qui montre l'insuffisance de leur formation, et en 4<sup>ème</sup> et dernier lieu les difficultés relationnelles expliquées par la difficile communication avec les élèves.

Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

entrent en effet que les difficultés les plus avec la formation de ces enseignants, 8 enseignants seulement ont mentionné les problèmes relationnels alors que la grande majorité mentionne des difficultés pédagogiques qui expliquent l'insuffisance de la formation reçue.

*-Selon vous, quelles sont les conditions nécessaires pour garantir l'efficacité de cette approche ?*

Réduction des effectifs élèves	93%	26enseignants
Dédoublément de classes	68%	19enseignants
Outils didactiques personnels	50%	14enseignants
Outils didactiques collectifs	46%	13 enseignants
Sans réponse	0%	0

Les résultats présentés dans ce tableau confirment ceux présentés dans le tableau précédent, le problème qui gêne le plus les enseignants est un problème d'ordre matériel ; comme solution, les enseignants ont proposé la réduction des effectifs élèves et en 2<sup>ème</sup> lieu le dédoublement de classes (constituer des groupes). Le nombre d'élèves par classe est élevé, c'est ce qui rend la tâche d'enseignement difficile. L'enseignant n'arrive pas par conséquent à contrôler toute la classe et tous les élèves, surtout les élèves en difficulté.

L'approche par compétences implique une vigilance accrue parce que le processus de construction des savoirs est quelque chose de dynamique, de vivant. Nous avons montré dans les difficultés d'ordre pédagogique d'une part la méconnaissance des concepts investis et d'autre part

che par compétences. Les enseignants ne sont pas formés pour utiliser cette approche.

Nous pensons que les inspecteurs impliqués dans la formation continue des enseignants n'ont pas suffisamment mis l'accent sur les liens existant entre la pédagogie par objectifs, à laquelle les enseignants sont habitués, et l'approche par compétences. L'observation et l'analyse de ces résultats montrent les obstacles que rencontrent l'enseignant dans l'utilisation de l'approche par compétences, ce qui nous rappelle directement de leur formation insuffisante.

### **c- Méconnaissance des concepts investis dans cette approche :**

- Compétences transversales.
- Compétences disciplinaires.
- Indicateur de compétences.

Selon Aïcha Benamar<sup>(14)</sup>, les compétences sont d'abord l'expression d'attentes sociales conduisant à privilégier des finalités éducatives axées sur le développement de l'autonomie et renvoyant à une vision renouvelée de l'apprentissage et de la réussite.

Les visées pédagogiques qui les sous-tendent imposent un certain nombre de contraintes à leur opérationnalisation. Si elles s'apparentent à des objectifs d'intégration<sup>(15)</sup>, elles s'inscrivent dans une toute autre logique que celle des programmes par objectifs.

Que faut-il entendre par compétence et quel sens revêt cette notion dans les réformes curriculaires actuelles ?

---

<sup>(14)</sup> BENAMAR A., (2007). *Le curriculum de Sciences. In L'Approche par compétences dans l'enseignement. CRASC, Cahier de Didactique.*

<sup>(15)</sup> ROGIERS X., (2000). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles, Editions de Boeck

## Compétence ?

Le maître mot de la nouvelle réforme semble être « compétence »; mot qui attire et rebute à la fois; mot valise en réalité, mot fourre-tout alors qu'il est défini et re-défini sans cesse dans les textes <sup>(16)</sup>.

Dans l'environnement éducatif, la notion de compétence <sup>(17)</sup> a fait son apparition dans le contexte des discussions pédagogiques qui ont suivi l'ère de la pédagogie par objectifs pédagogiques. Peut-être faut-il commencer par dire qu'elle fut importée du monde professionnel. *« On peut la concevoir comme une héritière de la notion d'objectif, avec cette différence essentielle: que si l'atteinte des objectifs peut être mesurée en termes de comportements observables, la compétence ne peut l'être qu'indirectement par le biais de la résolution de problèmes plus ou moins complexes où les comportements observables ne sont au mieux que des indices de la compétence. »*<sup>(18)</sup>

Il existe autant de définitions de cette notion que d'auteurs ayant écrit sur le sujet. La compétence peut être définie, à un premier niveau, comme «un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. **Guy Le Boterf affirmait en 1994** que : *«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.»*

Elle désigne un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs. Ces idées de mobilisation et d'utilisation efficaces suggèrent que le savoir-agir propre à la compétence dépasse le niveau du réflexe et de l'automatisme. Ce savoir-agir suppose en outre une

<sup>(16)</sup> Curricula, référentiel, guide, documents d'accompagnement...

<sup>(17)</sup> Le terme est issu du latin « competere » qui signifie revenir à. Son utilisation en ressources humaines remonte à 1984 : Maurice de Montmollin définit dès lors la compétence comme un « *ensemble stabilisé de savoirs, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnements que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau.* »

<sup>(18)</sup> Benamar, idem



tionnels et d'habiletés tant intellectuelles que

Une compétence est : « *Un savoir –agir fondé sur la mobilisation d'un ensemble de ressources.* »<sup>(19)</sup> Ceci implique que l'élève doit non seulement acquérir des savoirs au moyen de démarches mais il doit, de plus, être en mesure de les utiliser à bon escient dans des contextes différents et variés.

Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs déterminants, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son temps à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. « *Cette perspective peut effrayer, parce que tout les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer, qu'ils souhaitent.* »<sup>(20)</sup>

L'enseignant, donc, ne doit pas que subir des changements et des réformes mais on doit lui permettre la participation ou au moins la connaissance des fondements de telle ou telle réforme, ensuite, il faut que les enseignants et les cadres prennent conscience de ce que cela va impliquer pour eux, en pratique et expriment ouvertement leurs doutes, leurs résistances. On ne pourra pas, en formation par exemple, travailler sur le fait qu'ils ne savent pas, ne veulent pas ou n'aiment pas ce qu'ils imaginent devoir faire en vertu de la réforme.

La maîtrise des connaissances et des compétences, investies dans n'importe qu'elle réforme ou approche, est le seul moyen de la bonne application et fonctionnement de ces dernières afin d'avoir des résultats fructueux.

---

<sup>(19)</sup> Ministère d'enseignement .Québec (M..E .Q 2003).

<sup>(20)</sup> Perrenoud, Ph, (1997) Construire des compétences dès l'école ; Paris, ESF.

## lire psychologique :

### a-RESISTANCE aux changements :

Tout système éducatif peut subir des changements ou des transformations, on le sait, mais ces changements ne peuvent servir à rien s'ils ne prennent pas en compte les différents acteurs de ce système.

Le problème ce n'est pas de changer de temps en temps ce qui ne va pas mais c'est d'étudier à qui on s'adresse (le public cible) pour savoir y faire face, savoir comment appliquer ? *« Notre approche systémique nous conduit à affirmer que plus l'innovation pédagogique contrarie les habitudes et la routine, plus elle a besoin d'une justification en profondeur, d'un ancrage politique et culturel. Un changement d'horaires de programmes ou de méthodes n'a aucun sens, ni aucune viabilité en dehors d'un projet nouveau de politique culturelle et linguistique »* <sup>(21)</sup>.

L'enseignant s'habitue à une telle ou telle méthode, mais quand on lui impose un changement et surtout qu'il ne le comprend pas cela va sans aucun doute le perturber. *« Il n'y a pas plus conservateur au plan méthodologique d'un enseignant »* <sup>(22)</sup>

*« Car c'est bien là que réside la nécessité d'avoir une méthode : elle permet de comprendre d'où l'on part et où l'on arrive, et de suivre un certain chemin plutôt que de vagabonder au risque de revenir sur ses pas »* <sup>(23)</sup>.

Cela veut dire que l'enseignant doit être libre dans le choix de ses méthodes et outils de travail en classe, il ne faut surtout pas lui imposer des méthodes qui ne servent qu'à le mettre en situation difficile avec ses élèves.

---

<sup>(21)</sup> Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud, François Weiss, (1991), Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris .P139.

<sup>(22)</sup> Propos tenus par un inspecteur de français.

<sup>(23)</sup> Janine Courtillon (2002) Elaborer un cours de FLE Hachette P05.

« sans contraintes d'une méthode jouée pleinement  
son rôle de promoteur en assurant ses responsabilités et en mobilisant ses  
capacités créatrices, pour faire face à l'imprévu quotidien. »<sup>(24)</sup>

Toute innovation nécessite une période d'essai pour voir son utilité ou son échec, mais l'application directe de cette innovation ne fait que perturber les acteurs d'une situation d'apprentissage et c'est ce qui arrive à l'école en **Algérie**. Des innovations sont introduites tous les ans dans le système mais les résultats ne semblent pas à la hauteur. Les apprenants et encore moins les enseignants s'adaptent difficilement.

Les enseignants étaient habitués à la pédagogie par objectifs « consistant à définir une tâche et à la découper en sous tâches et capacités à mettre en œuvre ou à acquérir pour bien la maîtriser, la pierre angulaire de cette pédagogie est l'enfant : ses projets, ses désirs et ses réalisations, il est donc l'acteur principale de sa formation ».

Et soudainement, les responsables pédagogiques leur demandent d'utiliser l'approche par compétences « Une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun pour identifier et résoudre de vrais problèmes. » Selon **M .Develay**, les concepts-clés de la pédagogie par compétences chez l'élève sont définis comme un savoir-agir réfléchi faisant intervenir des connaissances, des capacités, des aptitudes en vue d'une action finalisée.

Il est bien clair que l'enseignant algérien n'est pas satisfait de sa pratique ; ce qui explique sa démotivation au cours de sa pratique enseignante. La grande majorité (**soit 89%**) est convaincue que l'enseignant n'est pas valorisé. Une information pareille que porte chaque enseignant à l'intérieur de la communauté explique vraiment la démotivation voire le dégoût et par conséquent une résistance aux changements.

<sup>(24)</sup> Robert Galisson (1991) D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères Paris-P84.

Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features

s qui ont répondu par l'affirmative ce n'est pas parce qu'ils sont satisfaits de leur situation mais parce qu'ils n'ont pas bien compris la question. Nous avons vu ça dans les réponses à la question suivante (Si, oui comment ?) où ils donnaient des suggestions pour valoriser l'enseignant et son métier .Tout cela n'a qu'un seul sens c'est que tous les enseignants sont d'accord que le métier d'enseignant n'est guère valorisé.

*-Bénéficiez- vous d'un suivi pédagogique ?*

Oui	Non	Sans réponse
61%	39%	0%
17 enseignants	11 enseignants	0

Le taux élevé des réponses par « oui » peut paraître à priori significatif mais lorsque nous passons à la question suivante nous nous posons des questions.

*-Si oui, lequel?*

Conseils du chef d'établissement	21%	06 enseignants
Visite du chef d'établissement	07%	02 enseignants
Conseils de l'inspecteur	57%	16 enseignants
Visite de l'inspecteur	43%	12 enseignants
Autre	0%	0
Sans réponse	0%	0

Nous apprenons que ce suivi pédagogique ne veut pas dire une formation continue qui peut renforcer les capacités professionnelles de l'enseignant, ni un suivi continu.

Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features

ent les enseignants ne dépasse pas la visite de l'inspecteur (10%) et ses conseils (57%) mais est-ce que c'est suffisant pour un enseignant en difficulté ou un enseignant débutant ?

Ce qui reste se partage entre les conseils du chef d'établissement (21%) et sa visite (avec bulletin), que 2 enseignants ont mentionné cela! Il va sans dire que dans la réalité le rôle du chef d'établissement est d'abord d'ordre administratif. Il ne peut pas suivre tous les enseignants dans leurs disciplines respectives. Il n'est pas de formation pluridisciplinaire.

Il peut en outre (il doit/il est tenu de..) assurer un rôle de soutien psychopédagogique surtout auprès des enseignants débutants.

### **b- sous-estimation du métier d'enseignant :**

Les données recueillies, au niveau des questions suivantes, le montrent amplement.

- Comment voyez- vous le métier d'enseignant ?

Un métier facile	0%	0
Un métier difficile	29%	08enseignants
Un métier très difficile	71%	20enseignants
Sans réponse	0%	0

Personne ne déclare que le métier d'enseignant est facile, Le taux de réponses à cette question est quasiment nul. L'enseignement est un métier difficile pour 8 répondants et très difficile pour 20 répondants (71%).

La perception de la difficulté du métier, autrement dit de « l'enseignement » influence sans doute les pratiques professionnelles de l'enseignant, qui sent la fatigue avant même d'exercer son métier.

le métier d'enseignant est valorisé ?

Oui	Non	Sans réponse
11%	89%	0%
03 enseignants	25 enseignants	0

#### 1.4- Difficultés d'ordre Scientifique :

La formation de l'enseignant joue un rôle très important dans l'orientation de sa carrière vers le bon ou le mauvais sens, mais le problème qui se pose c'est : est-ce que cette formation est suffisante et comment peut elle être professionnelle au vrai sens du mot ?

L'enseignant est avant tout un individu, c'est ce qu'il faut investir au cours de la formation : En effet, *« il ne suffira pas à l'enseignant de disposer de bonnes notions de psychologie de l'apprentissage et d'un bon répertoire méthodologique ; il lui faudra, en outre, la disponibilité, la flexibilité, les capacités d'écoute et d'adaptation qui lui permettront d'identifier les besoins des apprenants, de faciliter leur expression et de trouver, avec eux un éventail de solution adaptées. A ce niveau, la formation doit se fonder sur le vécu même du formé plus que sur des notions théoriques. »*<sup>(25)</sup>

La diversité des contenus est un droit pour l'enseignant en cours de formation : *« Par ailleurs, en tant qu'individu et preneur de formation, le formé a un droit à la diversité des contenus dans son information professionnelle (tous apports de la linguistique, de la psychologie de l'apprentissage de la psychologie sociale) ainsi qu'à une initiation à la diversité méthodologique. »*<sup>(26)</sup>

Une formation professionnelle ne doit pas rendre l'enseignant seulement formateur mais un vrai pédagogue qui peut s'adapter à toutes les

<sup>25</sup> Gilbert Dalgalian, Simone Lieutaud, François Weiss, (1991), Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris .P 88.

<sup>26</sup> Idem, p. 88



ent de mettre entre ses mains un large éventail d'informations et de méthodes lui permettant de ne plus être un simple « enseignant » mais de se former soi-même, puis de former les autres comme doit le faire un véritable « ingénieur d'apprentissage »] <sup>(27)</sup>

Le souhait sans cesse formulé est que l'enseignant acquière une formation pluridisciplinaire (en linguistique, psychologie, sociolinguistique, sciences de l'éducation, en animation de groupes... etc....) qui puisse le rendre apte à :

- Faire équipe avec des spécialistes divers.
- Formuler pour chaque apprenant un diagnostic susceptible de l'aider à réduire ses difficultés.

Parler de la formation nous conduit à parler de la formation continue qui est une phase très importante pour assurer la professionnalisation de l'enseignant : [*« On insiste sur la nécessité d'une formation continue au cours de laquelle (entre autres choses) l'enseignant participe, de manière suivie, à des expériences et à des travaux de terrain. »*] <sup>(28)</sup> .

*« Si cette formation nouvelle est pensée à l'image d'un stage, c'est bien, d'une part, pour fournir les méthodes et le lieu de ce transfert et d'autre part, pour dépasser une formation étroitement fonctionnaliste en donnant à « l'ingénieur d'apprentissage » les moyens intellectuels et relationnels de vivre sa formation et de philosopher sur elle »* <sup>(29)</sup> .

La formation, soit initiale soit continue, joue un rôle aussi important dans l'aide des enseignants à dépasser leur difficultés et constituer leur statut professionnel. Notre recherche a pour objectif de montrer l'insuffisance de la formation initiale et l'absence de la formation continue, la formation initiale reçue ne permet pas à l'enseignant de s'adapter aux changements, d'autant

---

<sup>(27)</sup> Op. Cit, p. 89

<sup>(28)</sup> Robert Galisson. (1991), D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères, Paris .p82.

<sup>(29)</sup> Idem



Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ue est inexistante par endroits, cela va être présente à travers les 3 questions inhérentes à cet aspect.

*-Formation continue ?*

Stage	71%	20 enseignants
Journées pédagogiques	71%	20 enseignants
Séminaires	68%	19 enseignants
Sans réponse	07%	1 enseignant

Si le taux des réponses est élevé, cela ne veut pas dire que la formation continue est parfaite, car la formation continue n'est pas seulement une rencontre durant toute l'année scolaire avec les inspecteurs et puis on laisse l'enseignant seul face à de problèmes majeurs, au contraire cela devra être une formation continue au sens plein du terme. C'est-à-dire la continuité et l'accompagnement surtout lorsqu'on s'implique (on s'engage) dans une nouvelle réforme. Pour aider l'enseignant à s'adapter, selon **Philippe Perrenoud**, « *l'accompagnement est toujours le parent pauvre des réformes.* »

L'on mobilise beaucoup d'intelligence d'énergie pour concevoir, rédiger et négocier des textes, souvent tout à fait intéressants et on oublie (ou on ne pense pas) à l'accompagnement.

*-Vous avez reçu une formation initiale à l'université, pensez vous, qu'elle a été complète (académique et professionnelle) ?*

Oui	Non	Sans réponse
11%	89%	0
3 enseignants	25 enseignants	0%

Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features

endu par non (89%) c'est un taux qui n'a pas  
besoin de commentaire pour juger la formation initiale que reçoivent les  
enseignants.

- S'il s'agissait d'une formation à l'I.T.E ? Quelle a été la part des  
contenus académiques ?

Plus important que les continus professionnels	54%	15 enseignants
Moins important	32%	9 enseignants
Sans réponse	14%	4 enseignants

Selon les réponses apportées, la part des contenus académiques est  
dominante dans la formation par rapport aux contenus professionnels, cela  
peut expliquer la non- professionnalisation de la formation des enseignants.  
04 enseignants n'ont pas répondu, peut être qu'ils ne voient pas en quoi cette  
formation est soit professionnelle, soit académique.

Ce qui est sur c'est que les enseignants ne sont pas satisfaits de leur  
formation. La présentation de ces résultats montre l'état dans lequel les  
enseignants se situent, un état « désespérant » qui n'est guère convenable à la  
situation très importante des enseignants dans la construction, non seulement  
d'un système éducatif, mais dans l'institution de toute la société.



**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

# Chapitre III

## III- Approche par compétences :

### **1- Approche par compétences et apprentissage linguistique :**

A 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, affirme **Perrenoud** <sup>(1)</sup> 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 élitiste 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...

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.

---

<sup>(1)</sup> Ouvrage cité.

Il ne faut pas avoir l'impression que la question des inégalités et de la justice sociale se résout 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.

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.

a) Dans un premier temps, nous tenterons donc d'identifier ce qui change ou est censé changer dans les finalités et les contenus de la scolarité lorsque nous adoptons une approche par compétences.

b) Dans un second temps, nous examinerons 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.

c) Nous montrerons 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.

ons qu'à interprétation semblable du curriculum  
érimente 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. Nous verrons que l'approche par  
compétences modifie sensiblement les données du problème.

### 1.1- Développer des compétences :

Que la formation professionnelle ait vocation de développer des compétences ne fait pas l'ombre d'un doute. Nous pouvons 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 métier 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 que nous ne saurons, 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 :

état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit

Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. Nous pouvons connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. Nous pouvons 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*



autorise pas à diaboliser la compétence, à la réduire  
omphant.

Certains ont tenté 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**). Le transfert et la 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 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 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

mobilisation orchestrée. On rend alors justice au fait que se trouvent 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 grande 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**, on convient qu'un savoir parfaitement intégré devient opératoire, 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

mais difficile à défendre (Mendelsohn, 1996, 1998 ;  
end, 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** :

*« Nous avons parfois 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'en 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 jusqu'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

au savoir permettant soit d'accepter l'idée 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 démocratisant, il faut toutefois que plusieurs conditions improbables soient réunies. Nous allons en esquisser l'inventaire. 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.

\*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

ie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie  
oires, 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 " esthétique " au savoir n'est en effet familier 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 !... "

...ise en relation des savoirs et des pratiques sociales  
...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 leurs  
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 en formation générale. Lorsqu'elles le sont, c'est à des moments liés à l'agenda propre de chaque discipline,



ne coordonnant pas leurs démarches, parfois sans 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 langue maternelle, 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 considéré, 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 auxquelles on 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



...es et ne donne pas aux compétences un " droit de  
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* " :

- a) Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne  
disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment  
des savoirs pratiques.
- b) 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.
- c) Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux  
exigences d'une théorie digne de ce nom.
- d) 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 ".
- e) Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur  
confèreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de

pratique théorique que seul rendrait possible l'usage,  
des 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 continuité, 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

sans les avoirs soi-même conçus et vérifiés, par  
thique 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.

## ence scolaire :

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'on appelle ici " capacité ". Parce qu'il faut bien prendre un parti, on a 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. On va tenter de se 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 capacités 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 on dira que ce sont avant tout des capacités, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc.

...e par compétences " se limite souvent, dans les à mettre l'accent sur les capacités, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où on les définit. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce qu'on appelle parfois des "éléments de compétences", ce qu'on 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

favorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable les ressources 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



contextualiser, à les intégrer à des champs conceptuels  
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**).

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.



pour les professeurs du secondaire, en particulier pour les professeurs universitaires, en particulier pour les professeurs universitaires 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> cycle. Devenus professeurs au secondaire, ces étudiants 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.

ieux ne va pas de soi. Elle passe par un exercice de 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 familier 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 "*.

strophe, il faut sans doute, à moyen terme, agir sur la  
rs, 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.

## **2-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.

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 :

a) Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.

...e chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche

- c) Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.
- d) Maîtriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.
- e) 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 ne le résout pas magiquement. On a exploré ces pistes plus longuement ailleurs (**Perrenoud, 1997**). On ne les reprend 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 ouverts. 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.

## zone de proche développement :

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.

d, dans la mise en scène d'un spectacle, de confiner le meneur 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, 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



forcer la confrontation à l'obstacle en l'aménageant

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 doublée 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.



pourquoi, dans l'enseignement post-obligatoire, en particulier, 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.

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. Quelque 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

échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si  
nces 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...

**Jérôme Bruner** disait récemment dans un entretien accordé au Monde : « *A 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...

### 3- L'approche par compétence :

La formulation des programmes en terme de compétences, comme toute réforme du système éducatif, devrait être explicitement et fortement connectée à la lutte contre l'échec scolaire.

Une autre réforme scolaire est inutile. On peut viser la  
éducatif ou du curriculum, la décentralisation, la  
professionnalisation du métier d'enseignant sans mettre nécessairement les difficultés  
d'apprentissage au centre du projet. Il reste que le principal problème de l'école, celui  
qui résiste aux réformes successives depuis des décennies, c'est la difficulté  
d'instruire chacun, sinon également, du moins de telle sorte que tous atteignent, au  
seuil de l'âge adulte, un niveau acceptable de culture et de compétence, dans le monde  
du travail comme dans la vie.

Avant les années soixante, on ne se préoccupait guère de l'échec scolaire massif  
des enfants de classes populaires, il participait de l'ordre des choses et avait d'ailleurs  
été longtemps masqué par une structure scolaire faite de deux réseaux cloisonnés, l'un  
populaire, débouchant sur la vie active, l'autre élitaire, préparant aux études longues  
**(Isambert-Jamati, 1985).**

Depuis que le système éducatif est intégré et qu'on considère l'éducation  
comme un investissement, l'échec scolaire est devenu un problème de société. Les  
réformes scolaires successives prétendent régulièrement s'attaquer aux inégalités  
devant l'école, pour mieux " démocratiser l'enseignement ". Les taux de scolarisation  
se sont élevés, les études se sont allongées, mais l'essentiel demeure : l'échec pousse  
les uns vers des filières moins exigeantes, ils " passent à la trappe ", s'en vont vers la  
vie active ou le chômage, sans diplôme ou avec un bagage minimum ; les autres  
suivent la voie royale des études longues et sortent du système éducatif avec un  
parchemin. Les figures de l'inégalité se sont modifiées, parce que les classes sociales  
se sont transformées et que la scolarisation s'est globalement développée, mais le lien  
de la réussite avec l'origine sociale reste toujours aussi fort.

La question de savoir si l'échec scolaire est l'échec de l'élève ou celui de  
l'école divise aujourd'hui les acteurs. D'une bonne conscience absolue, fondée sur  
une idéologie du don légitimant l'impuissance à instruire, nous sommes passés au  
fatalisme moins confortable du " handicap socioculturel ", puis à la prise de  
conscience de l'arbitraire de la norme scolaire, de l'indifférence aux différences, des

nement dans la reproduction des classes et des

Depuis les années **1970**, idéologie du don, pédagogie compensatoire et critiques radicales du système coexistent et, selon les lieux ou les périodes, s'ignorent courtoisement, s'affrontent sourdement ou s'opposent ouvertement. Si bien que les réformes scolaires qui prétendent s'attaquer à l'échec scolaire sont pour les uns un leurre, pour des raisons différentes, pour d'autres une réelle occasion de faire progresser la démocratisation de l'enseignement et pour d'autres encore une simple occasion de moderniser les programmes et les structures.

Si une réforme éducative est acceptée, mise en œuvre et dans une certaine mesure suivie d'effet, c'est qu'elle est soutenue par une fraction suffisante de l'opinion publique, de la classe politique, des gens d'école. Elle se fonde donc nécessairement sur des alliances et des compromis, l'esprit de la réforme est une auberge espagnole. C'est pourquoi, il ne suffit pas de dire qu'on adhère à une approche par compétences, il faut dire pourquoi.

On estime qu'une réforme de curriculum n'est vraiment un enjeu majeur que si elle profite en priorité aux élèves qui, aujourd'hui, ne réussissent pas à l'école. Les élèves les mieux dotés en capital culturel et les mieux encadrés par leur famille suivront de toute façon leur chemin, quel que soit le système éducatif. Les élèves " moyens " finiront par tirer leur épingle du jeu, au prix d'éventuels redoublements ou changements d'orientation. C'est au sort des élèves en réelle difficulté qu'on peut mesurer l'efficacité des réformes. Ont-il quelque chose à gagner dans les mouvements en cours qui privilégient une redéfinition des programmes en termes de compétences ?

Ces mouvements se manifestent dans les pays anglo-saxons et gagnent le monde francophone. En **Belgique**, l'enseignement catholique a pris les devants, il y a déjà plusieurs années. Au **Québec**, l'approche par compétences a présidé à une refonte complète des programmes des " collèges ", qui sont dans la structure canadienne situés entre le lycée et l'université, à l'exemple des " collèges " américains. L'approche par compétences n'est donc pas particulière à la **France**,

hexagonale autour du collège, dans sa définition la question des compétences, ainsi que le rapport connaissances-compétences, sont au cœur d'un certain nombre de réformes, notamment dans le second degré, dans de nombreux pays. Cela signifie probablement qu'il y a là quelque chose qui importe. Mais de quoi s'agit-il, au juste ?

Peut-être avez-vous, le sentiment mélangé d'être à la fois au cœur des problèmes de fond et dans une inlassable répétition. En plaidant pour les têtes bien faites plutôt que bien pleines, Montaigne défendait-il autre chose que le primat des compétences sur les connaissances ? Le combat pour de vraies compétences, au sortir de la formation de base, n'est-il pas le combat des écoles nouvelles, puis des écoles alternatives et de tous les mouvements pédagogiques ? Ne sommes nous pas, dans un langage nouveau, en train de rééditer le procès de l'encyclopédisme et de savoirs scolaires qui ne serviraient qu'à passer des examens ? Un grand pédagogue, aujourd'hui à la retraite et qui a connu, dès les années **20**, toutes sortes de rénovations de l'école, disait un jour avec tristesse qu'il n'était pas sûr de voir, avant la fin de sa vie, s'étendre à large échelle les principes de l'école active pour lesquelles il avait combattu depuis **50** ans. Chaque génération ouvre le débat autour des programmes, de leur surcharge ; elle redécouvre la nécessité de prendre en compte la globalité de la personne ; elle insiste sur le sens des savoirs, leur mise en contexte ; elle a le sentiment d'avoir enfin mis le doigt sur le fond du problème et de tenir la solution. A-t-on vraiment progressé ?

L'approche par compétences dans la réécriture des programmes scolaires n'est peut-être que le dernier avatar d'une utopie très ancienne : faire de l'école un lieu où chacun apprendrait librement et intelligemment des choses utiles dans la vie...

On le pressent, ce qu'on dira ne sera donc pas forcément positif, au moins dans un premier temps. Il n'est en effet pas jugé "constructif", lorsque s'esquisse une utopie nouvelle, de se demander à voix haute si ce n'est pas "beaucoup de bruit pour rien". De belles phrases sur l'éducation, on en prononce aussi et on se range en partie parmi les auteurs qui contribuent à remettre les utopies au goût du jour. Il est difficile

On ne prend pas le parti de se limiter à l'analyse ou à l'indispensable de remettre régulièrement au fronton de l'école quelques principes ambitieux, mais préférons, avec Hameline, les " militants déniaisés " et ne montons pas sans réfléchir dans le train de la dernière réforme à la mode, simplement parce qu'elle réveille des espoirs enfouis, maintes fois déçus, toujours prêts à renaître.

Si d'autres dimensions du système éducatif ne sont pas transformées, si rien d'autre ne change que les programmes ou le langage avec lequel on parle des finalités de l'école, l'approche par compétences, comme la rénovation des collèges, ne sera qu'un nouveau feu de paille, une péripétie dans la vie du système éducatif.

Les nouveaux textes sur le collège français et d'autres, équivalents, dans d'autres pays, capitalisent tout ce qu'on peut dire d'intelligent sur les programmes scolaires à partir des travaux et des propositions des sciences de l'éducation et des mouvements pédagogiques. Aujourd'hui, les textes ministériels deviennent de plus en plus sophistiqués et séduisants, parce qu'ils sont écrits ou inspirés par la fraction la plus lucide de la noosphère. Est-ce que cela suffit ? Les nouveaux programmes, écrits par des intellectuels plus que des décideurs ou des gestionnaires, vont-ils se traduire en réels changements des pratiques et des contenus de l'enseignement ? Cela dépendra de la force de la pensée systémique et de la volonté politique. Il est vain, à notre sens, de fonder de grands espoirs sur une approche par compétences si, dans le même temps :

- a- On ne renverse pas le rapport entre savoirs et action en situation.
- b-On ne change pas de rapport à la culture générale.
- c-On ne reconstruit pas une transposition didactique à la fois réaliste et visionnaire.
- d-On ne touche pas aux disciplines et aux grilles horaires.
- e-On persiste à attendre avant tout d'un cycle d'études qu'il prépare au suivant.
- f-On ne change pas radicalement de façon d'enseigner et de faire apprendre.
- g-On n'invente pas de nouvelles façons d'évaluer.



ire la suite du cursus sur du sable.

tion des enseignants.

Cette énumération semblera sans doute décourageante. Elle vise simplement à mettre en évidence le fait qu'une approche par compétences aura d'autant plus de sens qu'on la mettra rapidement et explicitement en connexion avec plusieurs autres composantes du système éducatif.

Nous allons développer chacun de ces points. Auparavant, un détour s'impose pour clarifier la notion de compétence, telle que on l'entend ici.

Faire du neuf avec du vieux :

La notion de compétence peut amener à se perdre dans une analyse abstraite, d'ailleurs difficile à mener, car les termes mêmes de "compétences", de "connaissances", de "socle", sont des expressions polysémiques plutôt que des concepts stabilisés et bien identifiés ; on n'est jamais très sûr de parler de la même chose quand on les emploie, et on passe beaucoup de temps à s'expliquer, sans être sûr d'y parvenir. **Rey (1996)** propose une synthèse des plus convaincantes sur l'état actuel de la littérature et des concepts qui touchent à ce sujet... pour conclure que les compétences transversales n'existent pas vraiment, ou alors que toute compétence est transversale au sens où elle relie des situations analogues, mais pas identiques. On rejoint en partie cette dernière thèse : les compétences sont intéressantes parce qu'elles permettent de faire face à des familles de situations complexes à partir de différentes ressources cognitives, parmi lesquelles figurent des savoirs savants, issus d'une ou plusieurs disciplines, et des savoirs moins savants, qui ne s'inscrivent pas dans le découpage disciplinaire classique.

La notion de compétence pourrait se résumer à une idée très simple : si l'être humain, pour agir, n'avait que des savoirs pour unique ressource, il ne parviendrait à maîtriser aucune situation complexe, a fortiori lorsqu'il faut décider et réagir vite. Qui irait confier sa santé à un médecin qui n'aurait fait que lire tous les livres d'anatomie, de physiologie et de pharmacologie ? Sa théorie, même immense, ne suffirait pas à faire de lui un bon clinicien, capable de poser un diagnostic pertinent et de construire,



patient ou qu'elle se soit guérie spontanément, une

Le monde bouge, les situations sont singulières, évolutives, entremêlées, on n'a jamais toutes les informations, toutes les connaissances, tous les instruments, toutes les certitudes qui permettraient de déduire une action d'un ensemble exhaustif, pertinent et ordonné de prémisses. La compétence à partie liée avec l'improvisation, le bricolage, l'intuition, l'insight, l'esprit de synthèse et de décision, la confiance en soi et l'audace (**Perrenoud, 1994 a, 1996 a**).

Qu'une compétence - médicale ou autre - aille au-delà des savoirs ne veut pas dire qu'elle leur tourne le dos, bien au contraire ! Pour agir face à des situations singulières, concrètes, complexes, on a souvent besoin de savoir et de savoirs. Il arrive cependant un moment où il faut prendre une décision, aboutir à une conclusion pragmatique, qui ne saurait être entièrement dictée par des connaissances théoriques assurées. Si le savoir est une clé d'intelligibilité du monde, il ne suffit pas à garantir sa maîtrise pratique, en particulier lorsque la situation appelle une décision rapide.

Une compétence mobilise des ressources diverses pour faire face à une situation singulière, c'est un savoir-mobiliser (**Le Boterf, 1994**). Y a-t-il alors autant de compétences que de situations ? C'est l'un des débats aujourd'hui ouverts et qui n'est pas des plus faciles. Chacun est invité à se situer entre deux conceptions extrêmes : pour certains, chaque situation appellerait une compétence singulière, rien ne serait alors généralisable ou transférable ; pour d'autres, à l'inverse, on pourrait faire face à toutes les situations du monde avec un certain nombre de capacités très générales : intelligence, faculté d'adaptation, capacité de représentation, de communication, de résolution de problèmes.

Ces deux positions extrêmes correspondent à certaines réalités : il y a des choses qu'on ne sait faire que parce qu'on les a déjà faites, parce qu'elles sont tellement spécifiques et difficiles que le transfert est infime. À l'inverse, il existe beaucoup de situations inédites suffisamment simples pour qu'on puisse les affronter

étant tout bonnement observateur, attentif et

La notion de compétence n'est réellement intéressante que dans les situations de " l'entre-deux ", trop singulières et complexes pour qu'on les domine en se servant uniquement du sens commun, mais que le sujet peut néanmoins rattacher à une famille de situations-problèmes, ce qui lui permet, au prix des transpositions et adaptations nécessaires, la réutilisation d'un certain nombre d'outils, de procédures, de schémas, de façon de penser, de décider et de faire.

**Rey (1996)** rappelle que pour Chomsky la compétence est " *une capacité de produire infiniment* ", c'est-à-dire de prononcer un nombre infini de phrases différentes. En généralisant, on pourrait dire qu'une compétence permet de produire un nombre infini d'actions non programmées et qui ne seront véritablement connues qu'une fois réalisées. Dans une conversation, nul ne sait en général quelle phrase il prononcera une minute plus tard, ni quel geste il fera. Il ne puisera ni ses paroles, ni ses actes, dans un répertoire, où ils attendraient son bon vouloir.

Un être humain n'a pas besoin de conserver un grand livre contenant toutes les phrases qu'il pourrait être amené à dire " un jour ", parce que sa capacité d'invention est immense. La compétence, telle que Chomsky la conçoit, serait cette capacité d'improviser et d'inventer continuellement du neuf.

Vue dans cette perspective, la compétence serait une caractéristique de l'espèce humaine, la capacité de créer des réponses sans les prélever dans un répertoire. On se situe alors au cœur de la psychologie et de l'anthropologie cognitives, en reconnaissant que ce qui fait la spécificité de l'espèce humaine (par rapport aux espèces animales), c'est une certaine capacité d'apprendre et de transférer des acquis, d'où la force et la fragilité de l'espèce. On se trouve ici devant une théorie de l'être humain en tant qu'apprenant, capable à la fois de variations et de répétitions, d'invariance et d'innovation.

Il y a là confusion possible des niveaux. Les êtres humains ont certainement la faculté, ancrée dans leur patrimoine génétique, de construire des compétences. Pour

ique ne se construit spontanément, juste au gré d'une  
Nous devons apprendre à parler, quand bien même  
que nous en sommes génétiquement capables. La compétence n'est pas donnée au  
départ, c'est une virtualité, qu'il faut transformer en compétence réelle au gré  
d'apprentissages qui ne se produisent ni automatiquement, ni au même degré pour  
tous. Face à une famille de situations analogues, la compétence se construit.

Ce rattachement à une famille permet d'affronter avec succès les situations  
inconnues, pour peu qu'une forme d'intuition analogique permette de mobiliser des  
ressources (savoirs, schèmes, attitudes) élaborées ou mises à l'épreuve au gré  
d'expériences antérieures. Ces ressources ne permettent pas toujours de forger  
immédiatement une réponse adéquate, elles ne s'intègrent à une action nouvelle qu'au  
prix d'un travail de transfert (**Mendelsohn, 1996 ; Perrenoud, 1997**). Ce  
fonctionnement cognitif est à la fois de l'ordre de la répétition et de la créativité, la  
compétence mobilise des expériences passées et divers acquis, pour inventer des  
solutions partiellement originales, réponses adéquates à la singularité de la situation  
nouvelle. L'action compétente est une " invention bien tempérée ", une variation sur  
des thèmes partiellement connus, une façon de réinvestir le déjà vécu, déjà vu, déjà  
compris ou maîtrisé pour faire face à des situations juste assez différentes pour que la  
pure et simple répétition soit inadéquate juste assez semblables pour ne pas être  
totalement démunie de ressources.

Les compétences sont au fondement de la flexibilité des systèmes et des  
rapports sociaux. Dans une société animale, la programmation des conduites interdites  
toute invention et la moindre perturbation extérieure peut désorganiser une ruche, par  
exemple, qui est réglée comme une machinerie de précision. Les sociétés humaines  
sont, au contraire, des ensembles flous et des ordres négociés, elles ne tournent pas  
comme des horloges et admettent au contraire une part importante de désordre et  
d'incertitude, qui ne sont pas fatales parce que les acteurs sont à la fois désireux et  
capables de créer du neuf.

... des situations nouvelles que nous tentons de maîtriser à la poudre, en puisant dans nos acquis et notre expérience, entre innovation et répétition. Une bonne partie de nos conditions d'existence sont de ce type. Notre vie n'est en effet pas stéréotypée au point que chaque jour nous ayons exactement les mêmes gestes à faire, les mêmes décisions à prendre, les mêmes problèmes à résoudre. En même temps, elle n'est pas à ce point anarchique ou changeante qu'on ait à tout bouleverser tous les jours. La vie humaine trouve un équilibre - variable d'une personne à une autre, d'une phase du cycle de vie à une autre - entre les réponses de routines à des situations similaires et des réponses à apporter à des problèmes nouveaux (au moins pour nous). Nos compétences nous permettent de faire face avec une certaine continuité à des situations inédites, qui ne nous sont pas familières, mais pas non plus étrangères au point de devenir méconnaissable et de nécessiter un nouvel apprentissage.

On avancera l'idée qu'il n'y a compétence que si l'action passe par un fonctionnement réflexif minimal. L'acteur se demande, plus ou moins confusément : on a déjà vécu une situation comparable ? Qu'avons-nous fait alors et pourquoi ? La même réponse serait-elle adéquate aujourd'hui ? Sur quels points devons-nous adapter nos actions ? Dès le moment où on sait ce qu'il faut faire sans même y penser, parce qu'on l'a déjà fait, on n'est plus dans le champ de la compétence de haut niveau, mais dans celui du skill, de l'habitude, du schème d'action automatisé.

La notion de compétence n'appartient pas d'abord au monde de l'école, mais au monde des organisations, du travail, des interactions sociales. Elle ne devient une notion pédagogique qu'à partir du moment où on veut la construire délibérément, dans des situations de type didactique. Il serait absurde de faire comme si l'école découvrait ce concept et le problème. Former des êtres humains, notamment à l'école, vise depuis toujours à développer des compétences. L'approche dite " par compétences " ne fait qu'accentuer cette orientation. Pourquoi cette insistance aujourd'hui ? Ceux qui, à toutes les époques, ont plaidé pour que l'école forme prioritairement à des compétences, appartenaient en général aux cercles les plus

matrice, d'une société démocratique, d'êtres humains  
s et d'organiser leur vie de façon autonome.

Si ce souci devient un mot d'ordre à l'échelle de systèmes éducatifs entiers dans la dernière décennie du siècle, ce n'est pas par regain d'utopie : l'évolution du monde, des frontières, des technologies, des modes de vie, appelle une flexibilité et une créativité croissantes des êtres humains, dans le travail et dans la cité. Dans cet esprit, on assigne parfois à l'école la mission prioritaire de développer l'intelligence, au sens " piagétien " du terme, comme capacité multiforme d'adaptation aux différences et aux changements. Le travail sur les compétences ne va pas aussi loin. Il ne rejette ni les contenus, ni les disciplines, mais il ne consiste pas non plus à ne rien changer dans les pratiques en adoptant un vocabulaire nouveau pour rédiger les programmes.

Aller vers une approche par compétences relève donc à la fois de la continuité, parce que l'école n'a jamais prétendu vouloir autre chose, et du changement, voire de la rupture, parce que les routines didactiques et pédagogiques, les cloisonnements disciplinaires, la segmentation du cursus, le poids de l'évaluation et de la sélection, les contraintes de l'organisation scolaire, la nécessité de routinier le métier d'enseignant et le métier d'élève ont conduit à des pédagogies et des didactiques qui, parfois, ne construisent guère de compétences, ou seulement celles de réussir des examens...

Le changement consiste non à faire surgir l'idée de compétence dans l'école, mais à accepter que *" dans tout programme axé sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gérance sur les connaissances disciplinaires "* (Tardif, 1996, p. 45). Citant Gillet (1991), Tardif propose que la compétence soit *" le maître d'œuvre dans la planification et l'organisation de la formation "* (ibid, p. 38) ou affirme que *" la compétence doit constituer un des principes organisateurs de la formation "* (ibid, p. 35). Ces thèses, qui sont avancées pour la formation professionnelle, sont également au principe d'une formation générale orientée vers l'acquisition de compétences.

Il serait aujourd'hui bien présomptueux de proposer une " didactique des compétences ", alors que nul ne sait pas exactement comment elles se construisent et

çon univoque. Toutefois, malgré ce flou, il importe  
signe, plutôt qu'un modèle conceptuel stabilisé, un  
champ de problèmes ouverts. On en apprendra davantage d'autant plus vite que  
beaucoup de gens réfléchiront aux compétences disciplinaires et transdisciplinaires  
visées par la formation de base et sur les dispositifs de formation correspondants.

Quand les sciences humaines et les sciences cognitives seront nettement plus  
avancées, on y verra sans doute plus clair. Aujourd'hui, on ne peut pas vraiment dire  
qu'on travaille sur des bases solides. Ce n'est pas confortable, mais il serait pire  
encore de le nier et de faire comme si on savait exactement comment se forment  
l'esprit et les compétences fondamentales. La réforme du collège et le débat actuel sur  
l'école nous ramènent à des questions théoriques de fond, notamment sur la nature et  
la genèse de la capacité de l'être humain de faire face à des situations inédites.

Parallèlement à ce débat de fond, il convient de mesurer les implications d'une  
approche par compétences pour l'ensemble du fonctionnement pédagogique et  
didactique.

a. Il est inutile de parler de compétences si on ne renverse pas le rapport  
entresavoirs et action en situation.

Nul ne soutient, même parmi les gens d'école, que les savoirs, réduits à eux-  
mêmes, puissent guider l'action humaine. Même l'érudit ou le chercheur, qui font  
métier de " savoir ", doivent mettre leurs connaissances en pratique. Leur pratique est  
simplement plus théorique et symbolique que celle du médecin, de l'ingénieur ou du  
chef d'entreprise, et les confronte moins souvent à des décisions urgentes à prendre  
dans l'incertitude (**Perrenoud, 1996 a**).

Passer et réussir des examens écrits ou oraux est une pratique, qui mobilise  
certaines compétences. Dans les situations d'évaluation les plus conventionnelles, les  
savoirs ne sont socialement reconnus qu'à condition d'être mis en scène et en valeur  
par des schèmes de communication, de présentation, de négociation.

L'école ne prétend donc pas que les savoirs se suffisent à eux-mêmes. Elle  
n'ignore pas qu'ils prendront toute leur valeur en s'intégrant, en fin de compte, à des



...pe assez peu de cette intégration, sauf en formation  
...r des cas. Cette intégration participe de ce que  
**Meirieu** appelle le " désétayage ", qui consiste à se libérer graduellement des  
contextes et des conditions d'apprentissage et d'évaluation des savoirs, pour les  
transposer et les investir dans des situations extrascolaires.

Ce détachement à l'égard des contextes passe notamment par la capacité de  
mobiliser des savoirs dans des situations où rien n'indique, a priori, qu'ils sont  
pertinents et où rien ne guide leur usage, sinon le jugement de l'acteur : pas de  
consignes, de modèles, de rails, comme dans les exercices scolaires. L'école fait  
comme si le désétayage allait se produire spontanément, alors que la recherche  
démontre (**Mendelsohn, 1996**) que le transfert ne survient que s'il est entraîné, pris en  
compte dans les stratégies de formation. Il ne suffit pas que les gens soient plongés  
dans le " vrai monde " et sa complexité pour que leurs savoirs scolaires se  
transforment magiquement en ressources mobilisables.

Pourtant, sans être opposée au transfert, l'école refuse de perdre du temps à  
l'exercer. Elle préfère multiplier les apports disciplinaires plutôt que de s'en tenir à un  
champ moins large de savoirs, en prenant le temps de travailler leur réinvestissement  
dans des situations complexes. Lorsque l'école prend le temps de travailler une  
compétence - la dissertation, l'explication ou la contraction de textes par exemple - on  
s'aperçoit souvent que c'est parce que cette compétence a cours d'abord dans  
l'enceinte scolaire : la travailler prépare au baccalauréat, éventuellement aux examens  
universitaires.

**Nunziati (1990)** propose d'aller au bout de cette logique, par exemple, pour la  
dissertation littéraire ou philosophique : dès le moment où l'on accepte que le  
baccalauréat évalue des compétences très spécifiques, on en repère les composantes et  
on les travaille comme telle, en aidant les élèves à décoder la norme d'excellence. On  
développe leur compétence à réussir cette partie du baccalauréat.

Peut-être est-ce de bonne tactique, les examens étant ce qu'ils sont. Est-ce de  
bonne stratégie pur la formation ? Renverser le rapport entre savoirs et action en



vent des situations et interroger les savoirs, voire les complexité d'une pratique. Cela ne signifie aucunement un retour à l'utilitarisme le plus étroit. Les actions humaines sont loin d'être toutes utilitaires, nombre d'entre elles visent le pouvoir, la justice, le salut, l'établissement du sens, la compréhension de l'univers, la beauté. Il serait tout à fait absurde de réduire les mathématiques au calcul du budget familial et la biologie à quelques notions de prévention. La référence à l'action n'est pas utilitariste, elle est d'ordre fondamentalement épistémologique. Mais elle oblige à sortir de l'univers scolaire !

Cela revient sans doute à enraciner plus explicitement les savoirs dans une histoire, faite souvent de passions et de stratégies. Cela revient tout aussi sûrement à prendre du temps, à l'école, pour donner à voir les usages sociaux des savoirs, des plus " terre à terre " aux plus idéalistes. D'un point de vue didactique, cela suppose un autre type de curriculum, qui donnerait moins d'importance au déroulement linéaire et planifié du texte du savoir, et davantage à l'invention de situations-problèmes. On peut ajouter à cette pragmatique inscrite dans le travail scolaire un travail métacognitif plus intense, sur le rapport au savoir et aux compétences. La contextualisation des tâches scolaires est non seulement d'ordre pratique, elle est aussi symbolique. Un élève peut trouver du sens à des exercices qui ne répondent à aucun problème réel s'il se représente des situations de la vie dans lesquelles les compétences exercées à travers de telles tâches sont pertinentes. Il n'est ni possible ni peut-être souhaitable de faire entrer concrètement " la vraie vie " dans l'école. Qu'elle existe au moins dans l'imaginaire de la classe !

b. Il est inutile de parler de compétence si on ne change pas de rapport à la culture générale.

L'école obligatoire vise à donner une culture générale. L'individualisme contemporain, ajouté à la violence montante dans les établissements, incite à redonner de l'importance à la " culture commune ". Faut-il pour autant réinventer l'école républicaine de la fin du siècle dernier ? Pense-t-on vraiment qu'on peut aujourd'hui, face aux hypermédias, aux voyages, à la diversité des modes de vie, aux mouvements

l'ordre social sur une communauté de langue et de culture ?

Les ordres cimentés par une pensée unique, ce sont désormais du côté des totalitarismes et des intégrismes qu'ils subsistent. Ce qui nous importe, c'est que les individus et les groupes soient capables de construire un ordre négocié à une échelle pertinente. Sans doute, cela requiert-il un minimum de valeurs communes, comme le refus de recourir à la violence et le respect d'autrui, de ses idées, de son mode de vie. Faut-il pour cela avoir acquis la même culture littéraire, mathématique, philosophique, géographique, historique, biologique, etc..?

Les nouveaux programmes des collèges n'ont pas fait un choix très clair à ce sujet. Ils dénoncent l'encyclopédisme, auquel on n'en finit pas de tordre le cou, mais ils n'osent pas faire véritablement le deuil de toute une série de savoirs que l'école juge traditionnellement indispensables. Le schéma est connu : dans un premier temps, on tente sincèrement d'alléger les programmes, d'aller à l'essentiel ; puis, au gré des marchandages, on " réinjecte " peu à peu dans les textes toutes sortes de savoirs qu'un groupe ou un autre juge utiles, voire cruciaux, constitutifs d'une " culture de base ". Nul, aujourd'hui, ne défend ouvertement l'encyclopédisme.

Mais qui le combat avec détermination, en étant prêt à renoncer à une partie de ses propres prétentions ? Au compromis entre puissances disciplinaires s'ajoute le fait que la quantité de savoirs nécessaires est toujours surdimensionnée en regard des possibilités des élèves. Peut-être est-ce parce que la norme est fixée par des décideurs qui ont, eux, de nombreux moyens d'élargir constamment leurs connaissances, et pour lesquels tout supplément de savoir est, sinon un supplément d'âme, du moins un supplément de pouvoir sur le monde ou de distinction. Il n'en va pas de même pour la plupart des élèves.

Cette course à l'indispensable ne se fonde-t-elle pas sur une vision dépassée de la culture générale ? On peut contester l'espèce d'évidence selon laquelle il faut une très large culture commune pour vivre ensemble. Peut-être suffit-il de deux choses élémentaires, qui sont de l'ordre de l'éthique plus que des savoirs : le refus de la

individualité et de la pensée des autres. La culture  
commun, une forme de raison partagée, de rapport  
raisonné au réel, fondé sur des savoirs, des méthodes, une observation, un dialogue  
contradictoire.

N'est-ce pas ce que fait l'école ? Sans doute les professeurs ont-ils toujours  
prétendu que l'appropriation des savoirs disciplinaires était une éducation du  
jugement. Historiquement, il est évident que la science et les savoirs ont partie liée  
avec la raison. Cette liaison subsiste-t-elle vraiment dans les programmes scolaires, les  
contenus effectifs de l'enseignement et surtout ce qu'il en reste dans la tête des  
élèves ? Il y a tant de savoirs trop vite exposés, trop peu problématisés, trop  
hâtivement assimilés aux seules fins de les restituer à l'examen.

À l'école, le rapport des élèves au savoir est devenu largement instrumental,  
voire cynique. L'accumulation prend le pas sur la réflexion critique, parce que les  
groupes de pression disciplinaires n'ont cessé de charger le bateau, pour agrandir  
ou maintenir leur territoire et leur part du gâteau dans la grille horaire.

La culture générale sera peut-être alors la capacité d'inventer d'autres façons de  
définir ce que nous avons en commun, plutôt que vouloir couler les individus dans le  
même moule, comme si on ne pouvait vivre ensemble que si on se ressemble  
fortement. Aujourd'hui, on se ressemble, d'une certaine manière, plus que jamais à  
cause de la culture de masse et de la production industrielle, et moins que jamais du  
fait qu'on n'est plus obligés (comme jusqu'aux années 50) de voir la vie de la même  
façon, d'avoir la même foi ou le même rapport à l'État. Face au développement de  
l'individualisme et à l'ouverture des frontières, il faut chercher une forme de culture  
générale qui ferait son deuil d'une uniformité de langue, de pensée, de goûts, de  
valeurs. L'approche par les compétences est peut-être l'une des voies qui y conduit,  
parce qu'elle insiste sur la capacité de se parler, de construire des choses ensemble,  
plus que sur l'identité des cultures et des savoirs (**Authier et Lévy, 1996**).

c. Il est inutile de parler de compétences...si on ne reconstruit pas une  
transposition didactique à la fois réaliste et visionnaire.

est la chaîne de transformation qui fait passer des cultures qui ont cours dans une société à ce qui figure dans les objectifs et les programmes de l'école, puis à ce qu'on trouve dans les contenus effectifs du travail scolaire, et enfin - dans le meilleur des cas - à ce qui se construit dans la tête d'une partie des élèves ! (Verret, 1965 ; Chevallard, 1991 ; Arzac et al. 1994 ; Raïsky et Caillot, 1996).

Si on veut travailler sur les compétences, il faut probablement remonter à l'origine de cette chaîne et commencer par se demander quelles sont les situations auxquelles les gens sont et seront véritablement confrontés dans la société qui les attend. Pendant longtemps, et aujourd'hui encore, l'école a été très largement conçue par des intellectuels, des gens de pouvoir et de savoir qui avaient l'impression de " connaître la vie ". En fait, ils se fondaient sur leur familiarité avec leur propre vie, doublée d'une vision normative des classes populaires, les classes " à instruire ".

Au XIX siècle, de façon presque caricaturale, les classes dominantes affirmaient un véritable projet philanthropique de socialisation et de moralisation des classes qu'on appelait " dangereuses " (Chevalier, 1978). Peut-être pouvait-on alors se permettre de définir les programmes scolaires à partir de l'expérience de vie des classes instruites, parce que l'instruction était alors conçue comme un moyen de gagner les individus aux valeurs et aux savoirs requis par une société industrielle en voie de développement, qui devait fonctionner sur des bases plus ou moins républicaines. Le programme transposait à l'éducation scolaire non pas la culture et les valeurs bourgeoises, mais une version simplifiée et normative à usage des classes populaires. Les classes moyennes émergeaient à peine.

Ce modèle de pensée vit encore. Toutefois, si l'on change de paradigme, si l'on se dit que l'école devrait préparer les futurs adultes à affronter les situations qui les attendent effectivement dans dix, vingt ou trente ans, on doit se demander ce que nous savons de ce qui les attend. Les intellectuels, qui pensent la complexité " en chambre ", ont-ils la moindre idée de ce qui constituera la vie quotidienne des gens dans la société qui s'annonce ?

se nourrissent-ils d'une connaissance de la société ?  
brique-t-on un programme scolaire ? On réunit des experts autour d'une table, ils discutent et négocient des textes. Où vont-ils chercher leurs idées ? Ils les trouvent dans leur tête, dans leur expérience de l'école, des savoirs, du travail, mais pas dans une prise en compte méthodique et neutre de la vie des gens, dans sa diversité. Quand ils puisent quelque chose dans la vie des gens, c'est forcément - comme tout le monde, quand on ne se donne pas les instruments d'une enquête - dans leur réseau d'interconnaissance, c'est-à-dire dans des milieux sociaux proches du leur. Prenons un exemple : aujourd'hui, pour une partie des gens, le travail n'a plus de signification : ceux qui font les programmes (et qui travaillent à **150 %**) sont-ils capables d'imaginer une vie faite de petits boulots qui permettent juste de vivre ? Peuvent-ils envisager qu'on puisse choisir de vivre de cette façon et même être heureux ?

Si on veut vraiment former à des compétences à la hauteur des situations de l'existence, ne faisons pas comme si on les connaissait. Adoptons plutôt une démarche d'enquête. Dire qu'il faut savoir gérer la complexité reste une abstraction. Concrètement, à quelles formes de complexité les gens sont-ils et seront-ils confrontés dans leur vie, c'est-à-dire au travail, hors travail ou entre deux jobs ?

Nous vivons par exemple à une époque où on ne peut laisser sa valise deux minutes dans un hall de gare sans craindre d'être volé. Il y a eu des sociétés dans lesquelles on avait des rapports confiants avec les autres, mais maintenant, dans les villes, chacun est poussé à protéger ses biens, parce qu'il doit coexister avec des gens en qui il ne peut avoir confiance. Réfléchissons à des situations concrètes, aux rapports sociaux qui se développent dans la ville, les immeubles, le travail : autant d'éléments pour saisir la complexité concrète et les compétences qu'elle exige.

On n'a pas l'impression que l'école s'organise pour connaître la société à laquelle elle prétend préparer. En regardant la télévision, on en sait davantage sur la vie des gens qu'en lisant les programmes scolaires. Les gens d'école ne regardent pas

quent et tournent le bouton, parce que le spectacle du  
école connaît peu la vie de ses élèves.

Elle semble organisée pour ne pas apprendre grande chose de la société, sous prétexte qu'elle l'instruit. Il y a là une forme de cécité et un manque de familiarité (ethnologique et sociologique) avec les courants profonds qui traversent le monde où nous vivons. Chaque fois qu'on veut réformer les programmes, on reste entre spécialistes et on se met des œillères, parce qu'on est pressé par l'urgence des textes à publier. On repart, comme d'habitude, sur les mêmes bases, essentiellement idéologiques, sur des évidences partagées, plutôt que de faire un travail de repérage et transposition didactique à partir de pratiques sociales attestées.

Il est vrai que les exercices de futurologie sont à hauts risques, les expériences des dernières décennies le démontrent. Certes, l'analyse des changements technologiques en cours ou prévus peut aider à camper une partie du décor : media, CD interactif, réalité virtuelle, réseau planétaire, communication totale, systèmes experts capables d'assister les activités humaines les plus complexes. Une partie des anticipations et des analyses sont nourries par ce qu'on prévoit de l'évolution des technologies, avec la part de simplification (et d'aberration) que cela suppose : il y a quinze ans, tous les élèves de l'école primaire auraient dû apprendre le BASIC ; maintenant, tous devraient être initiés aux réseaux télématiques pour " surfer sur Internet " !

Des apprentissages aussi contextualisés n'ont aucun avenir. L'anticipation technologique est vaine si on se fixe sur les outils du moment, qui auront évolué avant que les programmes correspondant soient adoptés ! Nul par exemple n'avait prévu il y a trente ans la diffusion de la microinformatique dans toutes les activités humaines et sa décentralisation. On imaginait plutôt Big Brother, une informatique centralisée, contrôlant chacun, alors qu'Internet déjoue les législations, les frontières et les polices... Même dans ce domaine, l'expérience montre qu'on peut au mieux préparer à des modes de pensée et de traitement de l'information. Il reste un immense travail



nologies pour en inférer la nature des compétences à

La vie se transforme également dans maints autres registres. N'est-il pas temps d'y aller voir ? De remplacer la réflexion spéculative et idéaliste qui préside à la confection des programmes scolaires par une transposition didactique fondée sur une analyse prospective et réaliste des situations de la vie. Il ne s'agit pas de devenir étroitement utilitariste. La plupart des gens ont autant de problèmes métaphysiques ou sentimentaux que de problèmes d'emploi, de logement ou d'argent. La question est plutôt de savoir à quoi ils seront effectivement confrontés à fin du **XXe** ou au début du **XXe**. Il n'est pas inutile à cet égard d'observer l'évolution des mœurs familiales, sexuelles, politiques, et les transformations du travail. Une partie des sciences sociales - l'anthropologie, la sociologie, les sciences politiques, la démographie, l'économie - contribuent à étudier la vie des gens et des groupes humains, et pourraient aider les systèmes éducatifs à mieux imaginer l'avenir.

On ne croit plus aux futurologues, mais quelques tendances lourdes sont discernables. Comment faire de ces savoirs sur les pratiques et les cultures émergentes des sources de transposition didactique, comment les penser comme des familles de situations qui appellent des compétences identifiables ? Pour cela, il faut sans doute rompre avec deux idées simplistes :

\*la première serait de préparer les élèves en fonction de visions précises de ce qui nous attend ; aucune n'est fiable ;

\* la seconde serait de limiter la formation un petit nombre de compétences transversales et très générales, dont découleraient toutes les actions efficaces, par différenciation et généralisation.

Pour affronter des situations diverses, il faut des compétences elles-mêmes diverses. Elles ne se construiront pas par le simple transfert de schèmes généraux de raisonnement, d'analyse, d'argumentation, de décision. L'école ne peut préparer à la diversité du monde qu'en la travaillant explicitement, en alliant savoirs et savoir-faire à propos de situations sinon réelles, du moins réalistes. Transformer une maison,

éer une association, trouver et suivre un régime  
tour de l'Europe pour peu d'argent, se protéger du  
SIDA sans s'enfermer chez soi, trouver de l'aide en cas de conflit ou de déprime, être  
branché sans être aliéné... autant de problèmes face auxquels les individus se trouvent  
démunis, non pas tant faute de savoirs fondamentaux que faute de méthodes,  
d'entraînement à la résolution de problèmes, à la négociation, à la planification ou tout  
simplement à la recherche des informations et des connaissances pertinentes.

d. Il est inutile de parler de compétences...si on ne touche pas aux disciplines et  
aux grilles horaires.

Si on reconnaît que les compétences transversales ne sont pas faciles à  
identifier, on pourrait être conduit à conforter le découpage disciplinaire tel qu'il a été  
institué. Après tout, si les compétences sont essentiellement disciplinaires, pourquoi  
ne pas conserver des grilles horaires et des spécialisations conventionnelles ?  
Certaines compétences à construire sont clairement disciplinaires, si l'on accepte  
qu'une discipline ne renvoie pas seulement à un champ de savoirs de référence, mais à  
des pratiques, *" les lieux, les corps, les groupes, les outillages, les dispositifs, les  
laboratoires, les procédures, les textes, les documents, les instruments, les hiérarchies  
permettant à une activité quelconque de se dérouler "* (Latour, 1996).

D'autres compétences, sans être vraiment transversales, se trouvent au carrefour  
d'au moins deux ou trois disciplines. Ainsi, une activité menée conjointement par un  
professeur de sciences et par un professeur de français, autour de l'écriture  
scientifique (rapports d'expériences, comptes rendus d'observations), peut développer  
une compétence qui, sans être transversale, m'appartient ni purement aux sciences, ni  
purement aux lettres. S'il faut renoncer à l'hypothèse de compétences transversales  
qui embrasseraient constamment toutes les disciplines et toutes les facettes de  
l'existence, on peut par contre aller un peu plus loin dans la mise en relation de  
disciplines voisines, celles qui occupent des champs assez proches, par exemple la  
biologie et la chimie, ou l'histoire et l'économie.

ns l'exemple cité, marier des disciplines dont l'une  
pression pour mieux communiquer et formaliser les  
contenus de l'autre. Ce ne sont pas là des tentatives extrêmement ambitieuses, elles  
exigent pourtant que les spécialistes s'aventurent hors de leurs domaines respectifs et  
s'exposent à travailler sur des problèmes qui, à certains égards, les dépassent. Il se  
peut, par exemple, que le professeur de physique, quand il s'agit de problèmes  
d'écriture, soit moins compétent que certains de ses élèves ; il est certain que le  
professeur de français se sentira a priori nul en physique, lui qui a justement choisi la  
littérature parce qu'il " détestait les mathématiques ".

Il faudra alors que l'un et l'autre franchissent une barrière dans les  
représentations qu'ils ont de leur légitimité et du ridicule qu'il pourrait y avoir, à leurs  
yeux, à ne pas maîtriser certains savoirs mieux que les élèves.

Dans ce domaine, nous pouvons nous inspirer de ce qui se fait dans certains  
collèges expérimentaux, où on réserve la moitié seulement du temps scolaire aux  
contenus disciplinaires organisés selon une grille horaire conventionnelle. Pour le  
reste, on travaille sur des projets décloisonnés, les professeurs devenant des  
animateurs et des personnes-ressources.

Les savoirs disciplinaires ne sont pas absents, mais ils sont mobilisés dans une  
démarche de projet, c'est à dire de façon incomplète, non planifiée, non systématique,  
bref, peu sérieuse, diront sans doute les tenants d'un texte du savoir parcouru dans le  
bon ordre. En contrepartie, les connaissances seront mobilisées dans des situations où  
leur pertinence est évidence, où elles deviennent de véritables outils plutôt que des  
matières d'examens, où elles ont du sens...

e. Il est inutile de parler de compétences si on persiste à attendre avant tout d'un  
cycle d'études qu'il prépare au suivant.

Historiquement, les programmes scolaires ont toujours été définis par les  
attentes de l'ordre d'enseignement suivant, plus exactement par ses filières les plus  
exigeantes. En ce sens, toutes les classes du second degré, dès le collège, sont  
" préparatoires " : il importe de conformer aux attentes du cycle d'études qui suit bien

Tant pis pour ceux qui n'accéderont pas à ce cycle  
a filière d'excellence qui définit ses exigences.

Cette logique reste dans le droit fil de la volonté de faire émerger une élite, en anticipant sur leur destin annoncé des meilleurs élèves. Aujourd'hui encore, dans certains système éducatifs, on prétend maintenir le grec ancien comme une discipline indispensable à offrir aux élèves de douze ou treize ans, sous prétexte que ceux qui feront des études classiques doivent pouvoir s'initier aussi vite que possible aux langues et aux cultures gréco-latines, dont ils deviendront comme il se doit les ardens défenseurs pour le bien de la génération suivante...

Dans cette logique, la mission de l'école primaire n'est pas de préparer à la vie, mais au collège, qui, lui, prépare au lycée, ce dernier préparant à l'université, dont la finalité est de préparer à la recherche. Pour tenir ce discours, il faut ignorer délibérément que les trois quarts de ceux qui sortent de l'université ne feront pas de recherche, que tous ceux qui achèvent le lycée n'iront pas en faculté, etc. Les fictions ont la vie dure : tout au long du cursus, on ne se réfère pas à des situations de la vie, mais à l'étape suivante de la scolarité. L'école travaille donc largement en circuit fermé et s'intéresse davantage à la réussite aux examens ou l'admission au cycle d'études suivant qu'à l'usage des savoirs scolaires dans la vie.

C'est pourquoi un enseignant peut faire carrière sans jamais se sentir obligé, ni même invité, à se demander sérieusement à quelles compétences il est censé former les élèves au-delà de l'horizon scolaire. Tout se passe comme si cette question relevait toujours des enseignants travaillant en aval dans le cursus, les plus proches de " l'entrée dans la vie, active ".

L'usage des savoirs dans la vie est évidemment une question qu'on se pose davantage en formation professionnelle, avec deux nuances cependant :

- \* la formation de compétences n'est pas toujours au centre du dispositif, comme le montre **Tardif (1996)**.

- \* les compétences visées à ce stade du cursus se limitent à l'exercice d'un métier.

de compte, à tout ce qui déborde le travail salarié, petits jobs, vie privée, vie associative, vie politique, etc. ? Nous allons vers une société dans laquelle, tôt ou tard, le travail deviendra marginal dans la vie des adultes. Peut-être faudrait-il s'écarter de la ligne droite " culture générale - formation professionnelle - métier " comme seul scénario digne d'intérêt...

f. Il est inutile de parler de compétences si on ne change pas radicalement de façon d'enseigner et de faire apprendre.

Si on veut développer des compétences plutôt que des savoirs, il faut évidemment créer des situations qu'on appellera des " situations-problèmes " (ou des " situations ouvertes ", notion voisine). Ce sont des situations où la solution du problème n'est pas obtenue par application immédiate du bon algorithme. L'enseignant n'est pas censé avoir la solution, il la cherche avec ses élèves. On s'écarte alors des exercices scolaires, qui exigent simplement la mise en œuvre rigoureuse de la procédure adéquate.

Dans les situations ouvertes, on développe des compétences parce qu'on investit des compétences ! On se trouve dans la situation que décrit **Meirieu (1996)** : "*Faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire*". Cela suppose évidemment que la tâche proposée se situe dans la zone proximale de développement, que les élèves ne se sentent pas complètement dépassés. Il appartient au professeur de fournir des indices, de mettre en place un étayage qui évite le sentiment d'impuissance et le découragement. Il ne lui est pas interdit de prendre en charge certaines opérations délicates, qui sont des passages obligés, mais demandent aux élèves tellement de temps et d'énergie que l'activité se perdrait dans les sables s'ils n'étaient pas déchargés d'une partie des opérations.

Le travail sur des situations-problèmes est à la fois cognitif et social, parce qu'il est très rare qu'on puisse affronter tout seul la complexité en phase d'apprentissage. Le groupe n'est pas à tous égards un facilitateur, la coopération rencontre elle-même

e de projet portée par une équipe a plus de chances

Le travail par " situations-problèmes ", proposé par **Meirieu (1989, 1990)**, **Astolfi (1992)** et d'autres didacticiens, ne peut guère utiliser les moyens d'enseignement actuels, conçus dans une autre perspective. On n'a pas besoin de livrets d'exercice ou de fiches à perte de vue, mais de situations intéressantes et en même temps réalistes, compte tenu de l'âge et du niveau des élèves, du temps dont on dispose, des compétences qu'on veut développer.

Ces moyens sont davantage des idées, des esquisses de situations, et non plus des activités livrées " clef en main ". Alors qu'on peut mobiliser les élèves sur des tâches traditionnelles par un simple " Prenez votre livre et faites l'exercice 54 à la page n° 10 ", on ne peut amorcer une démarche autour d'une situation-problème de façon aussi unilatérale, autoritaire et économique. Les professeurs qui pensent que la construction des savoirs et des compétences se fait à travers la résolution de problèmes ouvrent un débat, posent une énigme, suggèrent un projet qui concerne l'ensemble des élèves, plutôt que d'assigner à chacun, à sa place, une tâche individuelle papier-crayon.

On pourrait soutenir de telles démarches par des moyens d'enseignement produits à une certaine échelle, mais ils différeraient de ceux qu'on trouve chez les libraires spécialisés dans le livre scolaire, ils seraient conçus et réalisés par des gens orientés vers l'approche par compétences, qui appelle d'autres didactiques. Toute évolution dans ce sens se heurtera à la puissance de l'édition scolaire, à laquelle les programmes notionnels par degrés garantissent des marchés fabuleux ! Des moyens orientés vers la formation de compétences seraient plus difficiles et coûteux à concevoir, parce qu'ils seraient moins répétitifs et demanderaient à leurs auteurs plus de génie que de compilation.

En même temps, les tirages seraient beaucoup plus réduits, car, souvent, un exemplaire par classe suffirait. Réinventer des moyens d'enseignement en fonction d'une pédagogie des situations-problèmes et des compétences ne va donc pas du tout



êts économiques majeurs. L'écriture de nouveaux impasse sur l'inertie du système due au mode de production des fournitures scolaires, des espaces scolaires, des matériels et autres moyens d'enseignement.

Ce n'est pas la seule difficulté. Les situations-problèmes ne fonctionnent que si les élèves acceptent de s'impliquer, dans un rapport à la tâche très différent de celui qui suffit aux exercices scolaires décontextualisés et sans enjeu, dont ils s'acquittent pour avoir la paix, une bonne note et le droit de faire autre chose. Cette posture différente passe inévitablement par un autre rapport entre les enseignants et les élèves, qui se rapproche de celui qu'on observe dans les pédagogies institutionnelles et les démarches de projet, dans le sens d'une relative redistribution des pouvoirs au sein de la classe.

En effet, on ne peut imaginer que des démarches de projet centrées sur des situations complexes voient le maître qui les conçoit " embarquer " ses élèves dans la tâche comme il le fait dans les cours traditionnels. Ici, c'est la classe qui engendre elle-même ses projets et les situations complexes auxquelles elle veut s'affronter. C'est un autre défi didactique et pédagogique, qu'une partie des enseignants d'aujourd'hui ne veulent ou ne peuvent relever.

Une telle pédagogie ne va pas sans une planification didactique souple. Quand on travaille sur des projets et des situations, on sait quand une activité commence, rarement quand et comment elle finira, parce que la situation porte en elle-même sa propre dynamique. Par exemple, le montage d'un spectacle conçu sur la base d'une enquête dans le quartier va exiger non pas en quatre semaines, comme on l'avait prévu au départ, mais deux mois, durant lesquels il faudra renoncer à faire d'autres choses. Les projets ont leurs exigences de réussite. Ils n'ont de sens que si on leur donne la priorité dans certaines phases cruciales. Ils empiètent donc sur d'autres parties du curriculum et exige une grande souplesse.

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

ants. Cela oblige à faire le deuil d'une bonne partie  
ncore on estime indispensables. Les nouveaux  
programmes du collège permettent-ils cet allègement ? On peut en douter, comme l'a  
montré **Christiane Durand**. L'idéal serait de passer beaucoup de temps sur un petit  
nombre de situations complexes, plutôt que très peu de temps sur un grand nombre de  
sujets à travers lesquels on doit avancer rapidement pour arriver à tourner la dernière  
page du manuel le dernier jour de l'année scolaire...

Il y a enfin rupture avec le contrat didactique classique selon lequel le maître a  
le savoir, le dispense et en évalue la maîtrise chez les élèves. Dans une approche par  
compétences, le contrat s'inspirera davantage de la pédagogie coopérative, du travail  
d'atelier, des situations dans lesquelles une équipe est confrontée à des difficultés  
qu'aucun de ses membres ne domine complètement au départ. Au jeu du chat et de la  
souris se substituent donc des formes de coopération visant à faire réussir une  
entreprise ambitieuse.

g. Il est inutile de parler de compétences...si on n'invente pas de nouvelles  
façons d'évaluer.

L'évaluation est plus déterminante que les programmes dans la marche d'un  
enseignement. On ne peut évaluer que ce qu'on a grosso modo enseigné, sans quoi  
c'est l'échec assuré. Et on a intérêt à enseigner en priorité ce que les professeurs qui  
recevront les élèves l'année suivante considèrent comme des préalables de leur propre  
travail, et qui sont définis, en creux, par les lacunes qu'ils détecteront dans leurs  
premières épreuves. Les enseignants jugent ainsi, à travers l'évaluation, le travail de  
leurs collègues intervenant en amont dans le cursus. Ce contrat tacite liant les  
enseignants situés à différents stades de la division verticale du travail scolaire est  
beaucoup plus important que l'esprit, voire la lettre des programmes. C'est pourquoi  
la surcharge des programmes relève moins des textes que de leur interprétation et des  
transactions au long du cursus. Chaque enseignant apprend qu'il sera plus facilement  
" sanctionné " par le collègue qui reçoit ses élèves que par un inspecteur qu'il voit tous  
les cent sept ans. C'est son " cher " collègue qui lui fera remarquer qu'il n'a pas fait

comme était peut-être en vigueur il y a quinze ans ou ne correspond pas à celui qui correspond au rêve de chaque professeur, à tout ce que ses élèves nouveaux devraient savoir pour qu'il puisse enseigner tranquillement son programme, sans avoir à réparer des lacunes ou des errements antérieurs, sans affronter une trop forte hétérogénéité !

Si on ne change que les programmes qui figurent dans les textes, sans toucher à ceux qui sont dans les esprits, l'approche par compétences n'a aucun avenir. Les parties du programme, voire les disciplines entières, qui sont sous-estimées et maltraitées sont celles pour lesquelles l'évaluation n'est pas claire, pas nécessaire, pas légitime, pas décisive dans la réussite. Par contre, les programmes sur lesquels il y a une sélection très forte, dans les disciplines dites principales, sont ceux qui appellent le plus de travail, le plus de répétitions, le plus d'évaluations. Au fond, l'évaluation est le vrai message : les élèves travaillent pour être correctement évalués et les enseignants pour que leurs élèves fassent bonne figure (**Perrenoud, 1993 ; 1995**).

Si l'approche par compétences ne transforme pas les procédures d'évaluation, ce qu'on évalue et comment on l'évalue, elle a peu de chances de tenir la route. Mieux vaut réformer simultanément programmes et évaluation. Cela devrait aller de soi, mais habituellement, on ne le fait pas : il est même exceptionnel de voir un système éducatif repenser l'évaluation en même temps que les programmes, parce que cela concerne d'autres spécialistes, d'autres commissions, selon d'autres calendriers.

À quelle évaluation l'approche par compétences renvoie-t-elle ? Il ne s'agit pas seulement ici de penser une évaluation formative, même si elle est indispensable dans une pédagogie des situations-problèmes ou dans des démarches de projets. Quand il apprend selon ces démarches, les élèves sont nécessairement en situation d'observation formative, amenés à confronter leurs façons de faire et à se donner mutuellement des feed-back. Dans ce cas, l'évaluation ne porte pas sur des acquis mais sur des processus en cours, au gré d'une suite d'interactions, d'explications et d'hésitations successives. Regardez ce qui se passe quand on veut monter à plusieurs

avec un mode d'emploi pas très clair ! Chacun avance des hypothèses, propose une méthode.

Il faut probablement aller plus loin, et ne pas se contenter de dire qu'une pédagogie des situations et des compétences favorise l'observation formative. En réalité, on ne peut pas évaluer des compétences de façon standardisée. Il faut donc faire le deuil de l'épreuve scolaire classique comme paradigme évaluatif, renoncer à organiser un " examen de compétences " en plaçant tous les " concurrents " sur la même ligne de départ. Les compétences s'évaluent, certes, mais au gré des situations qui font que, suivant les cas, certains sont plus actifs que d'autres, car tout le monde ne fait pas la même chose en même temps. Par contre, chacun donne largement à voir ce qu'il sait faire, y compris en prenant ou non des initiatives et des risques. Cela permet, quand il le faut, à des fins formatives ou certificatives, d'établir des bilans individualisés de compétences.

Ces bilans seront suspects d'arbitraire, surtout si l'école et les enseignants n'ont pas explicité et négocié un autre contrat d'évaluation, sans barèmes, ni compétition. Il importe que les élèves et leurs parents acceptent que le professeur juge les compétences globalement, en situation, comme on le fait en formation professionnelle, parce qu'il a lui-même une expertise et qu'il sait évaluer le maçon " au pied du mur ". Ce professeur-là ne va pas évaluer en faisant des comparaisons entre les élèves ; il fera plutôt une comparaison entre la tâche à accomplir, ce que l'élève a fait, et ce qu'il ferait s'il était plus compétent.

On s'écarte radicalement du schéma classique : " Tout le monde subit la même épreuve et que le meilleur gagne ! ". En fin de compte, l'opposition entre le formatif et le certificatif s'atténue dans ce processus, car ce sont en partie les mêmes " observables ", les mêmes feed-back qu'on considère, à des stades différents, en sachant qu'à un moment donné (par exemple à la fin de l'année scolaire ou du cycle) l'évaluation sera plutôt certificative.

h. Il est inutile de parler de compétences si on nie l'échec pour construire la suite du cursus sur du sable.

de l'échec, mais toujours de sorte à masquer son  
sensés savoir lire couramment. Une proportion très  
importante de chaque génération n'atteint pas ou ne conserve pas ce niveau de  
maîtrise de la lecture. Que fait-on de ce constat désolant ? Rien. Les maîtres d'école  
ressemblent souvent à ces médecins qui baissent les bras et se bornent à un traitement  
d'accompagnement d'une maladie inguérissable. Avant d'en arriver là, les médecins  
ont en général " tout essayé ". On ne peut en dire autant de l'école, dont l'organisation  
même empêche de tout tenter. Chaque fin d'année scolaire appellerait des mesures  
spécifiques, intensives, originales pour une partie des élèves. Que fait-on ? Les plus  
faibles redoublent, comme si c'était une solution. Les autres passent au degré suivant,  
comme si c'était le gage d'apprentissages solides.

Développer des compétences, c'est ne pas se contenter d'avoir parcouru un  
programme, c'est de n'avoir de cesse qu'elles soient construites et attestées. Peu  
importe le programme, il faut affronter le problème, et le problème est que l'action  
pédagogique n'a pas atteint son but et qu'il faut s'entêter, sans tomber dans  
l'acharnement pédagogique, sans faire " plus du même ", en cherchant de nouvelles  
stratégies.

Les programmes ne sont pas encore conçus pour favoriser une construction  
graduelle des compétences. On fait progresser les élèves de degré en degré, alors que  
les bases fondamentales n'ont pas été maîtrisées. Une approche par les compétences  
devrait être une chance de rompre avec cette logique : on arrêterait de travailler sur  
une compétence quand elle serait acquise, et non parce que c'est la fin de l'année  
scolaire ou parce qu'on doit changer de classe.

La création de cycles pédagogiques est à cet égard un progrès, car elle met fin  
au principe " un programme, un degré ", dont il découle que " ce qui est fait n'est plus  
à faire ". Comme si, en construisant une maison, des ouvriers se disaient : " Ce n'est  
pas nous qui avons édifié le premier étage. Il ne tient pas, mais faisons comme si et  
construisons tout de même le second étage ! ". Aucun bâtisseur ne pourrait survivre à  
un tel aveuglement. Or, c'est pourtant de cette façon que fonctionne l'école : chacun

ant que, souvent, il construit sinon sur du sable, du  
division du travail fait qu'on n'est pas même autorisé  
(ou en mesure) de (re) construire l'étage précédent. En fait, on pourrait même dire que  
les enseignants ne sont pas payés pour cela ! Une approche par compétences devrait  
permettre davantage de continuité. C'est pour cela qu'elle est fortement liée aux  
cycles qu'on introduit partout à l'école primaire ou aux structures équivalentes dans le  
second degré. Pour travailler des compétences, il faut viser une continuité de la prise  
en charge sur au moins trois ans.

Durant un cycle, tous les enseignants deviennent comptables de la formation  
des mêmes compétences et interviennent pour favoriser leur développement, aussi  
souvent ou longtemps qu'il le faut. On pourrait, dans cet esprit, imaginer une école  
fondamentale qui continuerait à enseigner la lecture à des élèves de **15** ans, s'ils ne la  
maîtrisent pas encore, plutôt que de les inviter à lire et de s'étonner qu'ils ne sachent  
pas. Jusqu'ici, on s'est rarement donné les moyens d'une telle adéquation de  
l'enseignement à la réalité des élèves. L'approche par compétences accentue encore la  
nécessité d'une différenciation de l'enseignement, d'une individualisation des  
parcours et d'une rupture avec la segmentation du cursus en programmes annuels.

i. Il est inutile de parler de compétences si on n'infléchit pas la formation des  
enseignants.

La plupart des enseignants ont été eux-mêmes formés par une école centrée sur  
les connaissances. Ils se sentent à l'aise dans ce modèle. Leur culture et leur rapport  
au savoir ont été forgés de cette façon et ce système leur a bien réussi, puisqu'ils ont  
fait des études longues et passé avec succès des examens. Dans le champ éducatif, ils  
se trouvent du côté du " tiers instruit " ! On peut vivre assez bien dans un tel  
ethnocentrisme.

À nombre d'enseignants, l'approche par compétences ne " parle pas ", parce  
que ni leur formation professionnelle, ni leur façon de faire la classe ne les y  
prédispose : cela leur semble participer du bavardage pédagogique, de l'animation  
socioculturelle bonne pour les centres de loisirs, ou tout au moins relever de l'étage



Tant qu'ils resteront dans cette logique, l'identité des  
qu'ils se limiteront à enseigner des savoirs et à les  
évaluer. Aussi longtemps qu'ils ne sauront pas vraiment organiser et évaluer des  
démarches de projet, des situations complexes, les ministères fabriqueront des textes  
intelligents, appliqués par des gens tout aussi intelligents, mais qui n'ont pas suivi le  
même cheminement pédagogique et théorique.

La " révolution des compétences " ne se produira que si, durant leur formation  
professionnelle, les futurs enseignants en font personnellement l'expérience. La  
formation continue se développe. Elle va dans le sens d'un développement de  
compétences lorsqu'elle s'oriente vers la professionnalisation (**Perrenoud, 1994 a et  
b, 1996 b**), l'accompagnement d'équipes et de projets d'établissements et vers  
l'analyse des pratiques, des situations de travail et des problèmes professionnels  
(**Perrenoud, 1996 e**).

C'est sans doute, à terme, l'avenir de la formation initiale, si elle parvient à  
construire une véritable articulation entre théories et pratiques (**Perrenoud, 1996 c et  
d**) et à se dégager de la prééminence des disciplines. Il faut en toute hypothèse briser  
un cercle vicieux : si le modèle de formation des élèves est renforcé par le modèle de  
formation des enseignants, et réciproquement, on peut douter du changement...

### **\* La pensée systémique n'est pas une pensée négative !**

Chacun voudrait bien que les bonnes idées se réalisent immédiatement, sans se  
heurter à la complexité des systèmes. Hélas, cette forme de pensée magique prépare  
non seulement des désillusions, mais fait perdre des années, faute d'avoir anticipé.

Explorer les enjeux, les conditions et les conséquences d'une approche par  
compétences peut sans doute, dans un premier temps, paraître décourageant. Nous  
vivons sur des utopies éducatives de plus d'un siècle et nous prenons du plaisir à les  
mettre au goût du jour. Mais notre époque pourrait faire quelque chose de plus utile :  
analyser, à la lumière des sciences humaines et sociales, l'écart qui sépare l'utopie de  
sa réalisation et s'efforcer méthodiquement de le réduire. Sans perdre de vue

stences ne vaut que si elle est une réponse à l'échec

Toute transformation du comportement doit être précédée d'une transformation dans les attitudes et les valeurs.

Pour comprendre la portée du programme de formation, il importe de bien saisir le sens donné au terme "formation". La formation dont il est ici question prend en compte l'interdépendance entre les programmes d'études et le Programme des programmes. En ce sens elle se situe sur le plan horizontal, en établissant des liens entre les disciplines de même qu'entre les domaines d'apprentissage et le Programme des programmes, et sur un plan vertical en déterminant un maximum de relation entre les cycles d'enseignement.

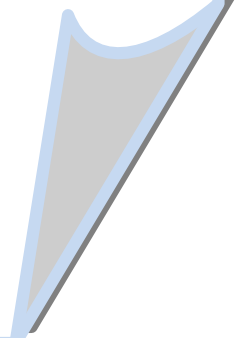


**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Conclusion



L'analyse des résultats nous a permis de déterminer les difficultés que rencontrent les enseignants au cours de leur pratique en classe. La plupart des enseignants enquêtés rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique dans le sens où ils n'ont pas été formés à l'utilisation de l'approche par compétences.

Il ressort de l'analyse des données recueillies oralement (entretiens) et par écrit (questionnaire) que ces difficultés sont de différentes natures : matérielle, pédagogique et didactique, dont la plupart peuvent être contournées à court, moyen et long terme.

A court terme, ce sont les conditions matérielles, qui doivent être améliorées de telle sorte que les activités programmées puissent être réalisées. Nous entendons par conditions matérielles en particulier les différents outils et ressources (documents) pour les apprenants. Et en ce qui concerne les enseignants, le problème de nombre des élèves par classe représente le problème majeur pour eux, la réduction des effectifs élèves peut être la meilleure solution pour diminuer ce problème.

A moyen et à long terme, c'est un programme de formation continue que tous les enseignants réclament, même si quelques uns estiment être suffisamment informés en matière « d'approche par compétences », la majorité ne pouvant être capable d'opérer le changement méthodologique prescrit par les instructions officielles s'ils pouvaient bénéficier d'une formation à cet effet.

Donc, nous pouvons dire que le problème de formation des enseignants semble le plus important. C'est le moment de penser à la professionnalisation des enseignants.

L'école est une institution comme les autres, certes, mais elle est aussi instituée pour communiquer le savoir. Elle représente en particulier le lieu de l'apprentissage co-dirigé, siège de communication en général ayant pour fonction prédominante la régulation des activités. Elle est donc, une institution

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

te dernière ne peut être assurée que lorsqu'on  
tous disponibles tous les éléments qui facilitent l'apprentissage ; parmi ces  
éléments c'est l'enseignant qui est le plus important.

Nous pensons qu'il s'agit désormais de faire revivre le métier  
d'enseignant, et lui garantir le respect qui lui est dû. Il est le temps de  
transformer les enseignants « *appicateurs de programmes* » et/ou  
« *répétiteurs* » en pédagogues et didacticiens qui participent dans la  
construction des programmes dès le début et par conséquent dans la construction  
d'une Ecole performante.

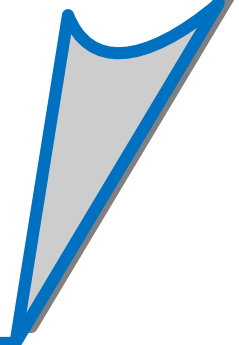


**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

# Bibliographie





on professionnelle des enseignants. Paris : PUF.

- ❖ **ALTET M., LEOPOLD PAQUAY., PHILIPPE PERRENOUD** (Dir). Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ? Bruxelles. De Boeck, 2002.
- ❖ **ARSAC G., CHEVELLARD Y., MARTINAND J-L., TIBERGHIE A** (Dir)., (1994). *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble. La pensée sauvage Editions.
- ❖ **BARBIER J-M.**, (Dir) (1996)., *Savoirs théoriques et savoirs d'action* .Paris, PUF.
- ❖ **BAUTHIER E., BERBAUM J., et MEIRIEU PH.**, (Dir) (1993). *Individualiser les parcours de formation*, Lyon, Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AESCE).
- ❖ **BENAMAR A.**, (2007). Le curriculum de sciences, *In. L'approche par compétences dans l'enseignement* .CRASC. Cahier de didactique.
- ❖ **BOURDONCLE R.**, (1991). *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et Américaines*, revue française de pédagogie, n° 94, pp 73-92.
- ❖ **BOURDONCLE R.**, (1993). *La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe*, revue française de pédagogie .n ° 105, pp 83-119.
- ❖ **CARBONNEAU M.**, (1993). *Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement*. Analyse critique de tendance nord –américaines. Revue des sciences de l'éducation (Montréal), vol XIX, n° 1, pp 33-57.
- ❖ **CHEVALLARD Y.**, (1985). *la transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*.Grenoble, la pensée sauvage.
- ❖ **CHEVALLARD Y.**, (1991). *la transposition didactique .Du savoir savant au savoir enseigné* .Grenoble, la pensée sauvage (2<sup>ème</sup> édition revue et augmentée, en coll. avec Marie –Alberte Joshua).
- ❖ **CIFALI M.**, (1994). *Le lien éducatif : contre –jour psychanalytique*. Paris, PUF.
- ❖ **CIFALI M.**, (1996). *Démarche clinique, formation et écriture*, in **PAQUAY., ALTET., M CHARLIER E., et PERRENOUD PH.**, (Dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp 119-135.
- ❖ **DEVELAY M.**, (1994). *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, PUF.
- ❖ **DEVELAY M.**, (1994). *Peut –on former les enseignants*, Paris, ESF.

- ❖ FAINGOLD N., (1996). *Du stagiaire à l'expert : construire*, in **PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E., et PERRENOUD PH.**, (Dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp.137-152.
- ❖ **GAUTHIER C.**, (1993). *La raison du pédagogue*, in **GAUTHIER C., MELLOUKI M., et TARDIF.**, (Dir). *Le savoir des enseignants .Que savent-ils ?* Editions logiques, pp 187-206.
- ❖ **GERVAIS F.**, (1993). *Médiation entre théorie et pratique en formation professionnelle à L'enseignement : représentations d'intervenant /es*, Québec, université Laval, Faculté des sciences de l'éducation (thèse).
- ❖ **GILBERT DALGALLIAN., SIMONE LIEUTAUT., FRANCOIS WEISS.**, (1991). Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants.
- ❖ **HUBERMAN M.**, (1989). *La vie des enseignants*. Evolution et bilan d'une profession, Neuchâtel et Paris. Delachaux /Niestlé.
- ❖ **JANINE COURTILLON.**, (2002). *Evolution un cours de FLE*. Hachette [collection =21- édition n= 1].
- ❖ **JEAN-LOUIS CHISS., JACQUES DAVID., YVES REUTER.**, (2005). *Didactique du français; fondement d'une discipline*, De Boeck.
- ❖ **LABAREE D F.**, (1992). *Power, knowledge and the Rationalization of teaching: A Genealogy of the movement to professionalize teaching*, Harvard Educational Review, (62). N°2, pp 123-154.
- ❖ **LA PIERRE G** (Dir) (1994). *Formation pré professionnelle et professionnelle des enseignants : continuités et dynamiques. La question de l'individualisation*, Grenoble, Institut de formation des maîtres, Université Joseph Fourier.
- ❖ **LE BOTERF G** (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, les Editions d'organisation.
- ❖ **LE BOTERF G.**, (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, les Editions d'organisation.
- ❖ **LESSARD C., PERRON M.,et BELANGER P W.**, (éd) (1993). *La professionnalisation, de l'enseignement et de la formation des enseignants, numéro thématique de la revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol XIX, n°1.
- ❖ **MEIRIEU PH.**, (1989). *Apprendre.....oui mais comment ?* paris, ESF, 4 éd.

*fabrication de l'excellence scolaire du curriculum*  
ève, Droz.

- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1993, d). *Le métier d'enseignants, entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement*, Genève, Science de la recherche sociologique/Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1994, a). *Le métier de l'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> éd. 1996.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1993, a). *La formation continue, comme facteur de professionnalisation du métier d'enseignant*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1995b). *Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'école entre deux paradigmes*, in **BENTOLILA A** (dir). *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan, pp73-88.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1995, c). *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*. *Recherche et formation* n° 20, pp107-124 (repris dans **PERRENOUD PH.**, *Enseigner : agir dans l'urgence. Décider dans l'incertitude, Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996. Chapitre 3, pp 69-85).
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, c). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Savoir et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (Dir), **PAQUAY L.**, **ALTET M.**, **CHARLIER E.**, (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles ? De Boeck.*
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1994, b). *Compétences, Habitude et savoirs professionnels*. *European Journal of teacher Education*, vol 17 n° 1/2, pp 45-48.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, a). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 3<sup>e</sup> édition.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, b). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2<sup>e</sup> édition.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, c). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, d). *Le travail sur l'habitudes dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*, in **PAQUAY L.**, **ALTET**

- PERRENOUD PH., (dir). *Former des enseignants  
s ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp  
181-208.
- ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, e). *Le métier d'enseignants, entre prolétarianisation : deux modèles de changements, perspectives*, vol XXVI n° 3.
  - ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, g). *De l'alternance à l'articulation entre théorie et pratique dans la formation des enseignants*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (à paraître dans les actes du colloque sur la formation des enseignants dans le cadre de la troisième Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 18 Avril 1996).
  - ❖ **PERRENOUD PH.**, (1996, h). *L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut elle transformer des praticiens ?* In Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche « L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites » Paris, pp 17-34.
  - ❖ **PERRENOUD P.**, (1997, a). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
  - ❖ **PERRENOUD PH.**, (1997, b). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
  - ❖ **PERRENOUD PH.**, (1997, c). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
  - ❖ **PERRENOUD PH.**, (1993). *La formation métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
  - ❖ **PETITAT A.**, (1982). *Production de l'école, production de la société*, Genève, Droz.
  - ❖ **ROBERT GALISSON.**, (1996). *D'hier, la didactique des langues étrangères*, du structuralisme au fonctionnalisme- Paris.
  - ❖ **ROGIERS X.**, (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles. Editions de Boeck.
  - ❖ **SAINT-ARNAUD Y.**, (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, les presses de l'université de Montréal.
  - ❖ **SCHON 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).
  - ❖ **SCHON D.**, (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.

*reflective practice*, New York, Teachers college Press  
*expérience chez les enseignants de métier*, in

**HENSLER, F** (Dir). La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligatoire sur la voie de la professionnalisation ? Sherbrooke (Canada), Editions du CRP, pp53-86.

- ❖ **TARDIF M.**, (1993 b). *Éléments pour une théorie de la pratique éducative : Actions et savoirs en éducation*, in **GAUTHIER C.**, **MELLOUKI M.**, et **TARDIF M.**, (Dir). Le savoir des enseignants. Que savent-ils ? Montréal, Editions logiques, pp 23-47.
- ❖ **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, pp 31-46.
- ❖ **TARDIF M.**, et **GAUTHIER C.**, (1996). *L'enseignant comme acteur « rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ?* In **PAQUAY L.**, **ALTET M.**, **CHARLIER E.**, et **PERRENOUD PH.**, (Dir). *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles, de Boeck, pp 209-237.
- ❖ **VERRET M.**, (1965). *Le temps des études*, Paris, Honoré champion, 2 vol.
- ❖ **VERNESH P.**, (1994). *L'entretien, d'explicitation*. Paris, ESF.

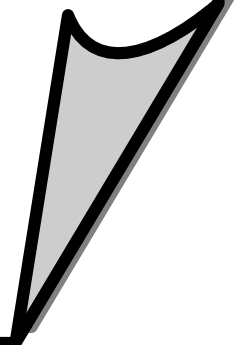


**PDF**  
Complete

*Your complimentary  
use period has ended.  
Thank you for using  
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to  
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

# Annexes





## du métier et du système éducatif

### (Le vécu de l'entrée dans la profession)

- 1- Comment voyez-vous l'enseignement avant d'exercer le métier ?
- 2- Comment valorisez-vous la profession enseignante ?
- 3- C'est dans vos projets d'être enseignant ?
- 4- Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 5- Est ce que le fait d'être enseignant enthousiasmant ? Autrement dit : vous étiez exalté pour être enfin enseignant ?
- 6- Qu'est ce que vous pensez du système éducatif algérien ?
- 7- Comment jugez vous la nouvelle réforme appliquée depuis quelques années ?

### II/ La formation initiale reçue

- 1- Genre de diplôme (Qualifié d'un diplôme universitaire ou de l'institut de formation des maîtres) ?
- 2- Période de formation ?
- 3- Pensez-vous que votre formation vous qualifie comme enseignant compétent ?
- 4- La formation initiale que vous avez reçue vous permet de bien gérer une classe ? ou bien d'intervenir auprès des élèves en difficultés ?
- 5- Est-ce que vous étiez formé que prendre en compte la diversité des élèves ?
- 6- Est-ce que vous voyez la formation initiale réaliste lorsqu'elle est mise en relation avec la dure réalité des conditions d'exercices du métier (élèves difficiles et peu motivés, nombre d'élèves par classes, intégration des élèves en difficultés, matières en dehors de la formation) ?
- 7- Votre formation, portait-elle de la pratique (Périodes suffisantes de stage) ?
- 8- La formation initiale est souvent considérée terminale, ce qui explique le manque d'accompagnement au début de carrière, que pensez-vous ?
- 9- Comment vous jugez votre formation et pensez-vous qu'elle vous permet une insertion professionnelle réussie ?

... nouveaux programmes ? et voyez-vous que votre formation vous permet de bien gérer les classes touchées par ces changements ?

### III/ Les conditions d'insertion professionnelle

- 1- Sous quel statut exercez-vous ? (Contractuel, poste vacant ...etc.)
- 2- Comment voyez-vous la transition du statut d'étudiant au statut d'enseignant ?
- 3- Cette transition est souvent considérée dure et brutale, il y a des débutants qui la considèrent comme « une fausse aux lins sans support », êtes-vous d'accord ?
- 4- La transition s'avère difficile à cause des conditions dures d'entrée dans l'enseignement aux quelles se conjugue l'absence de support dans le milieu qu'est ce que vous pensez ?
- 5- Le support au début de carrière est nécessaire ! êtes vous- d'accord ?
- 6- Pensez-vous qu'un programme de mentorat peut aider l'enseignant débutant ? (Relation entre le mentor et le débutant pour avoir des idées sur la culture du milieu, conseils pratiques sur la manière de gérer diverses situations encouragements lors des situations difficiles)
- 7- Avez-vous bénéficié d'un accompagnant pareil ?
- 8- Avez-vous bénéficié d'un soutien moral de la direction ou des collègues dans des moments difficiles ?
- 9- Vous voyez l'accueil formel des nouveaux enseignants par la direction d'école et l'équipe école utile pour amorcer l'intégration dans le milieu ?
- 10- Malheureusement, au début de carrière on confie aux débutants les tâches difficiles que les anciens refusent (Taches éclatées, matières et niveaux d'enseignement différents... etc.), avez-vous confronté ce problème ?
- 11- Avez-vous enseigné une matière hors de votre formation ? Si oui, comment pouvez-vous gérer ces classes ?
- 12- Les conditions d'insertion professionnelle pour les débutants leur placent en situation de recommencement, d'adaptation et de survie continuel, ce qui

...tier en plus d'être exigeant en termes de temps  
...pas de support : comment vous commentez ce  
passage ?

13- Est-ce que c'est vrai selon que malgré la longue formation initiale, les premières années de pratique du métier représentent un moment d'adaptation et d'apprentissage intense sur plusieurs plans : Pédagogique, didactique, disciplinaire, curriculaire, organisationnel et relationnel ?

14- Le soutien familiale (Parents surtout) est il aussi important que celui des collègues et de la direction d'école ?

15- Faut-il à votre avis accroître le soutien pédagogique et le soutien psychologique ?

16- Est-ce que le renforcement des succès et des efforts de l'enseignant débutant est important pour lui encourager ?

17- La précarité d'emploi, influence-t-elle sur l'enseignant débutant ? et s'il est promis de possibles avancements (Salaires, positions, responsabilités) est ce que ça va lui pousser en avant ?

18- Quand on renforce le sentiment de responsabilité personnelle (résoudre de problèmes, prendre des décisions, aider les élèves, se fixer des objectifs), chez l'enseignant débutant est ce que ça lui motive pour faire son mieux ?

19- Y a-t-il d'autres problèmes que vous avez rencontré au début de carrière ?

#### **IV/ L'enseignement comme métier transitoire :**

1- L'image que vous avez de l'enseignement avant d'exercer le métier et maintenant est elle la même ?

2- Le choc de cette réalité est ce qu'il vous pousse à abandonner le métier ? Si non, pourquoi ?

3- Est-ce que vous cherchez à changer le métier ? pourquoi ?

4- Si on vous propose un autre métier avec des conditions meilleures, est ce que vous acceptez ? Si non, pourquoi ?



[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

- pour changer et améliorer la situation de l'enseignement et l'enseignant debutant, que proposez-vous ?
- 6- Vous aimez toujours l'enseignement ? Si oui, pourquoi ?
  - 7- Autant qu'enseignant qu'est ce que vous essayez de changer dans le statut d'enseignant ? et dans votre environnement professionnelle ?