



## **D I G E S T**

### **REGARDS d' ENSEIGNANTS sur la CONSTRUCTION des COMPÉTENCES**

**Constats et questionnements sur  
la transition entre l'enseignement  
secondaire et l'enseignement supérieur**

Travail réalisé par  
le service pédagogique de la  
FESec  
avec la collaboration d'un  
groupe de pilotage

**Composition du groupe de pilotage**

- Thérèse SOJIC-LUCAS : Conseillère pédagogique au diocèse de Liège
- François TEFNIN : Chargé de mission au service pédagogique de la FESeC
- Anne-Marie MONIOTTE-PROCES : Directrice présidente de Hemes à Liège
- Jean LEFEVRE : Directeur du service de Promotion sociale au SeGEC
- Agnès LEHER-BEAULOYE : Directrice de l'Institut Sainte-Marie à Huy
- Jean-Louis VOLVERT : Directeur de l'Institut Saint-Joseph à Ciney
- José SOBLET : Directeur de l'Institut des Arts et Métiers à Virton  
Inspecteur principal des Aumôniers du Travail
- Jean BARBIER : Inspecteur principal des Ecoles Lasaliennes
- Jacques VANDENSCHRICK : Directeur du Serdep
- Philippe PONCIN: Professeur représentant la CSC
- Gérard FOUREZ : Professeur aux FUNDP de Namur, expert
- Jean-Marie DEMOUSTIER : Chargé de mission au service pédagogique de la FESeC, Coordonnateur du groupe de pilotage et de la production

**Groupe d'écriture**

- Jean-Marie DEMOUSTIER, chargé de mission au service pédagogique de la FESeC
- Farid GAMMAR, chargé de mission au Serdep
- Catherine MATHELIN, chargée de mission au Serdep
- Thérèse SOJIC-LUCAS, conseillère pédagogique au diocèse de Liège

## INTRODUCTION

Dans cette introduction, nous aborderons les points suivants :

1. Les circonstances qui ont déclenché cette vaste opération de prise d'information et le contexte dans lequel elle a été réalisée.
2. Les objectifs initialement poursuivis, et les réajustements apportés par le groupe de pilotage à la suite de la parution du décret "Missions" en juillet 1997.
3. La méthodologie de recherche adoptée et ses limites.
4. La description et la raison d'être des différentes parties du document.

### 1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Pour comprendre le contexte dans lequel cette étude a vu le jour et pour en apprécier les enjeux, il nous faut remonter à la fin de l'année 1996. Lors d'un séminaire qui avait réuni les inspecteurs principaux de l'enseignement secondaire catholique, le bureau de la Feadi et le service pédagogique de la FESeC, une première analyse des causes d'un dysfonctionnement de l'enseignement secondaire a conduit les participants à rechercher des éléments qui permettraient de refonder les humanités de l'an 2000.

Partant du point de vue de l'élève et en basculant les causes des difficultés perçues en objectifs à atteindre, le groupe ci-dessus s'est aperçu que l'intérêt pour l'école, la réussite scolaire, la motivation de l'élève, une meilleure orientation étaient étroitement liés à l'installation de compétences et au développement du projet personnel dès l'école.

Certains pourraient s'interroger sur les raisons d'avoir consacré un séminaire de trois jours à cette thématique faisant d'elle un sujet prioritaire. Répondre d'une manière précise nous entraînerait assez loin dans les rétroactes du travail présenté ci-après.

Par ailleurs, la question a été abordée dans un article de Forum des Pédagogies de mars 98 sous l'intitulé "recherche compétences pour fonder les humanités de l'an 2000". Nous vous y renvoyons pour approfondir cette question pertinente.

Pour donner un suivi à la refondation des humanités, le bureau permanent de la FESeC en accord avec les inspecteurs principaux et le bureau de la Feadi a décidé de mettre sur pied, dès février 1997, une vaste opération enquête- débat. Le service pédagogique a été chargé d'organiser la prise d'information.

### 2. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

Les principaux objectifs poursuivis initialement dans cette étude peuvent s'exprimer de la manière suivante :

- Réaliser un état des lieux des représentations des enseignants du troisième degré de l'enseignement de transition concernant les compétences fondatrices de la certification au terme de l'enseignement secondaire.
- Approcher les représentations des enseignants de l'enseignement supérieur non universitaire et de candidatures universitaires concernant les compétences nécessaires pour accéder à l'enseignement supérieur de manière générale et plus particulièrement dans leur secteur d'enseignement.

- Amorcer un échange constructif basé sur les compétences à l'articulation des enseignements secondaire et supérieur et organiser un large débat sur base des informations recueillies lors de la phase d'enquête.

La parution du décret "Missions" en juillet 1997 et la mise en application des mesures relatives à la définition des compétences (groupes de travail inter-réseaux) a quelque peu parasité cette confrontation. Néanmoins, formellement et informellement, plusieurs rencontres ont permis de mettre en présence et d'affiner les points de vue sur la thématique des compétences. Ces réunions ont également permis d'assurer un "retour" aux membres des deux premiers groupes interrogés et de préparer les membres du réseau qui ont participé aux 24 groupes de travail chargés de définir les socles de compétences et les compétences terminales.

### **3. LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Sur base d'un projet articulé autour d'un axe rétrospectif reprenant les pratiques et les croyances des enseignants et d'un axe prospectif bâti sur les regards de ceux-ci, les informations ont été récoltées auprès de trois publics.

#### **Les deux axes**

Dans l'axe rétrospectif par rapport au parcours du jeune, le recueil d'information visait prioritairement à faire ressortir les activités proposées ainsi que les productions demandées à l'apprenant et à travers celles-ci les compétences à installer et à mobiliser pour les réaliser valablement. Au passage, il était aussi question d'approcher les représentations que le lecteur ou le professeur se faisait du concept de compétence et de mesurer aussi la place laissée aux apprentissages de compétences dans les activités pédagogiques.

Dans l'axe prospectif par rapport au parcours du jeune, il s'agissait d'identifier les compétences qui étaient à maîtriser à la sortie de l'enseignement secondaire (CESS) et les compétences estimées nécessaires pour entrer dans l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire.

Le fait de vouloir mieux cerner les compétences "terminales" conduisant à la délivrance du CESS et de tenter d'identifier les compétences requises pour entreprendre des études supérieures, nécessitait de préciser une méthodologie pour récolter l'information. Cette méthodologie devait aussi permettre de mesurer ce qui différencie les compétences "terminales" des compétences attendues à l'entrée de l'enseignement supérieur.

#### **Les trois publics et les méthodes**

La prise d'information a été effectuée auprès de trois publics selon des méthodes proches mais néanmoins spécifiques.

Le groupe "A" était composé des lecteurs des programmes : pour chaque discipline de l'enseignement de transition, le groupe comprenait au minimum cinq personnes ; le responsable de secteur choisissait un membre du groupe à tâche rédacteur du programme, un inspecteur disciplinaire, un professeur du troisième degré non-rédacteur du programme et un candidat. Pour certaines disciplines, le responsable de secteur a choisi de consulter un échantillon plus large d'enseignants. Les différentes relectures des programmes actuels ont fait l'objet d'un rapport écrit sur base d'un canevas proposé par le groupe de pilotage du dispositif. Certains groupes ont rentré des rapports individuels, d'autres ont préféré rentrer

un rapport collectif.

Le groupe "B" comprenait des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition, notamment, mais pas uniquement, provenant des écoles de l'observatoire 3<sup>e</sup> degré <sup>1</sup> Ils ont été interviewés de manière semi-directive par les accompagnateurs pédagogiques des quatre diocèses. Deux démarches ont été appliquées : la première, plutôt inductive, partait des productions attendues des élèves et tentait d'en dégager les compétences sollicitées; la deuxième, plutôt déductive, demandait une définition des compétences privilégiées et en dégageait des exemples de mise en œuvre. Une quarantaine d'interviews a pu ainsi être collectées. Quatre synthèses diocésaines ont été rédigées en y incluant aussi deux interviews d'anciens élèves.

Le groupe "C" reprenait des professeurs de l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire. A l'intérieur de ce groupe, on peut distinguer trois publics spécifiques : des professeurs des Hautes Ecoles, des professeurs d'universités "hors UCL" et des professeurs de l'UCL. Les deux premiers échantillons ont été choisis par les membres du groupe de pilotage en fonction de leurs affinités. Les professeurs de candidatures de l'UCL ont été désignés par le rectorat selon une représentativité des différentes facultés. Les interviews ont été menées par des membres du groupe de pilotage du dispositif selon un canevas qui proposait une démarche inductive.

### **Mise en garde**

Afin d'éviter des malentendus et des interprétations abusives de propos repris dans ce dossier, il nous a semblé nécessaire de mettre en garde le lecteur sur les limites et les perspectives de cette étude.

Toutefois, si l'étude n'a pas l'ampleur d'une enquête scientifique, puisqu'il s'agit d'une étude davantage construite avec soin sur des représentations des lecteurs et des professeurs rencontrés, ce travail garde néanmoins toute sa pertinence.

De plus, par les procédures mises en œuvre, le travail a permis d'observer d'autres facettes que celles décrites dans les visées initiales.

Enfin, la démarche a été enrichie d'apports complémentaires pour ce qui concerne l'essai de catégorisation des compétences transversales, résultat des différents regards et lectures.

## **4. LES DIFFÉRENTES PARTIES DU DOCUMENT**

Le document est partagé en trois parties.

La première partie est constituée d'une synthèse des représentations des enseignants de l'enseignement secondaire et des représentations des enseignants des enseignements supérieurs à propos de la construction des compétences. Les différents constats ont été organisés suivant un schéma analogue afin que le lecteur puisse comparer le point de vue de l'enseignement secondaire et celui des enseignements supérieurs. Il s'agit donc d'un état des lieux structuré, complété par quelques hypothèses et commentaires rédigés par les rédacteurs du rapport.

---

(1) L'observatoire 3<sup>e</sup> degré décrit un ensemble d'expériences pédagogiques innovantes menées par un groupe restreint d'écoles au niveau du 3<sup>e</sup> degré visant à opérationnaliser les trois objectifs du CEF dans le cadre expérimental d'une certification sur le degré. Cette expérience très riche est relatée dans un rapport qui peut être acquis par une commande à la fesc.

La seconde partie montre par plusieurs aspects la compatibilité des deux approches modélisantes construites l'une sur base des travaux menés dans l'enseignement secondaire et l'autre à partir des interviews menées dans les enseignements supérieurs.

La troisième partie relève des questionnements et des perspectives que le groupe de pilotage et les auteurs du rapport ont eu l'occasion de débattre au cours de l'élaboration de cette vaste étude. En développant cette partie, notre souhait est de permettre la poursuite de la réflexion au-delà de la lecture de ce rapport, de jeter concrètement des ponts entre le vécu aujourd'hui dans l'enseignement et le souhaitable demain. C'est aussi une source d'idées pouvant servir d'ancrage à un dialogue entre les différents niveaux de l'enseignement.

Enfin, les conclusions mettent en évidence les tensions à gérer et les articulations à renforcer entre les différents acteurs internes au système scolaire mais aussi externes.

## PREMIÈRE PARTIE :

### "Les regards des enseignants du secondaire et du supérieur"

#### 1. LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous disposons de deux sources d'informations : les entretiens semi-directifs des professeurs nous renseignent sur ce qui est **vécu** dans le quotidien de la classe; les comptes rendus des lecteurs de programmes nous informent sur la perception, la représentation que les lecteurs ont de **la commande sociale** telle qu'elle est définie par l'Institution. Quand nous mettons en parallèle les informations issues de ces deux publics, nous constatons qu'elles se confirment et se complètent mutuellement.

##### 1.1. Le concept de compétence

Le concept de compétence donne lieu à des représentations très diverses, cependant des lignes de force se manifestent :

- il est clair pour chacun que **développer des compétences est une tâche plus complexe** que d'assurer une simple reproduction des savoirs enseignés;
- les personnes interrogées font fréquemment référence aux **capacités cognitives de base de J.M De Ketele**
- on voit apparaître le souci d'inscrire l'élève dans une **dynamique de connaissance de soi et de mise en projet.**

Une même compétence évoquée par des personnes différentes renvoie parfois à des réalités très différentes ; il est donc nécessaire de clarifier et de préciser les concepts en veillant à éviter les polémiques stériles autour de définitions abstraites.

Nous avons répertorié et catégorisé les différentes compétences évoquées dans le matériau recueilli. Cette démarche nous a permis de construire un "**essai de catégorisation des compétences transversales au troisième degré**". Cette catégorisation constitue un outil

tant pour les professeurs que pour les élèves.

## 1.2. Activités et compétences

Le lien que les différentes personnes interrogées établissent entre activités et compétences est loin d'être explicite : une même compétence peut renvoyer à des activités très différentes dans leur conception et, inversement, une même activité peut mobiliser des ressources très différentes. Nous pouvons toutefois dégager les hypothèses suivantes :

- Le lien que le professeur établit entre activités et compétences ne peut se comprendre qu'en référence à ses croyances et à son système de valeurs ainsi qu'à la représentation qu'il a tant de sa fonction que de l'apprentissage.
- Certains professeurs envisagent l'activité comme un moyen pour acquérir des compétences, d'autres à l'inverse considèrent les compétences comme des moyens de réaliser l'activité. Ces deux perspectives renvoient à des identités professionnelles différentes.

Les premiers se considèrent davantage comme des **MÉDIATEURS** entre l'élève, le savoir et la situation d'apprentissage. Ils adoptent une position de retrait et se rapprochent d'une **logique de l'apprentissage**. Les autres se considèrent davantage comme des **GUIDES** qui conduisent l'élève vers le savoir qui a une valeur de vérité. Cette position relève davantage d'une **logique d'enseignement**.

## 1.3. La maîtrise des compétences

Lorsqu'on aborde le problème de l'évaluation et du degré de maîtrise des compétences, les personnes interrogées restent très vagues ou expriment clairement leur malaise et nous renvoient les interrogations suivantes :

- Quelles compétences exercer, quelles compétences évaluer ?
- Quel type d'épreuve concevoir pour évaluer la maîtrise des compétences ?
- Quels indicateurs de réussite identifier ? Ces indicateurs sont-ils les mêmes pour attester la fin des humanités et /ou pour donner l'accès aux études supérieures ?
- Quels pourraient être les bénéfices d'une évaluation externe ?

Le malaise exprimé nous donne une indication de la charge affective liée à l'évaluation. Celle-ci reste le jardin secret de l'enseignant. Les nouvelles injonctions (obligation d'annoncer ses objectifs en terme de compétences, de décrire les moyens mis en oeuvre pour les atteindre ainsi que les modalités et critères d'évaluation) l'obligent maintenant à une beaucoup plus grande transparence. Certains le vivent comme une remise en cause de leur pouvoir d'expertise. L'idée d'une évaluation externe standardisée provoque donc une remise en question importante et suscite énormément d'ambivalence. Elle est bienvenue parce qu'elle décharge l'enseignant d'une tâche difficile; elle est redoutée parce qu'elle est vécue comme une dépossession de son autonomie.

## 1.4. Les difficultés et les ressources

La question des difficultés et des ressources peut se résumer par la perplexité des enseignants devant une nouvelle identité professionnelle : le public d'élèves change, la commande sociale se fait plus insistante, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) font irruption dans la classe, certains programmes se révèlent inadéquats et l'organisation scolaire actuelle est ressentie comme un carcan empêchant de faire face aux nouvelles exigences.

Il sera nécessaire de déployer un dispositif important de formation tant au niveau des directions, des accompagnateurs pédagogiques que des enseignants eux-mêmes et d'assurer ensuite un accompagnement soutenu dans les écoles.

## 1.5. Les finalités, valeurs, visées

En ce qui concerne les finalités, valeurs et visées, l'enquête met en évidence différentes tensions auxquelles est soumise l'école secondaire :

- Comment concilier la double finalité des humanités de transition, à savoir préparer aux études supérieures et former des citoyens responsables ?
- L'école secondaire doit-elle d'abord viser l'épanouissement de la personne ou au contraire se doit-elle de véhiculer les contraintes et les exigences sociales et permettre aux élèves de s'y adapter ?
- L'école a-t-elle une mission d'émancipation sociale ou remplit-elle un rôle de sélection ?

Ces tensions sont présentes depuis longtemps mais la mise en oeuvre du décret "Missions" les rend plus aiguës et amène tous les acteurs concernés (enseignants, parents, élèves, pouvoirs organisateurs, représentants de l'environnement social et économique) à clarifier leurs valeurs et à faire des choix d'actions en conséquence. C'est là le rôle essentiel du **projet d'établissement !**

Toutefois, au-delà de cette autonomie locale, quelle est la marge de manoeuvre de l'école pour apporter des réponses aux questions qui précèdent ?

## 2. LE POINT DE VUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le questionnaire adressé aux professeurs de l'enseignement supérieur permet une prise d'information plus large que celui adressé aux professeurs du secondaire. Les réponses à ce grand éventail de questions sont foisonnantes. La tâche première a consisté à les rendre intelligibles et exploitables. Présenter un résumé de cette analyse relève de la gageure. Le texte qui suit constitue un simple balisage de la réflexion.

### 2.1. Le concept de compétence

L'approche du concept a été abordée de deux manières :

#### Une approche explicite

Les enseignants ont été amenés à définir explicitement le terme de compétence. Si l'on se réfère à la définition de De Ketele : "Compétence = capacité x contenu x contexte", on constate que la plupart des réponses s'appuient sur l'idée de capacité.

#### Une approche implicite

Lorsque les enseignants évoquent des compétences particulières, celles-ci renvoient à une très grande diversité de représentations du concept "compétence". Pour rendre compte de cette diversité, il a été nécessaire de construire un modèle permettant de situer ces représentations autour de deux axes :

**Sur l'axe horizontal**, les auteurs distinguent deux grands types de "compétences" :

- des compétences socio-affectives recouvrant les dimensions physiques, psychologiques, mentales, morales et sociales ;
- des compétences relatives à des démarches intellectuelles.

COMPETENCES SOCIO-AFFECTIVES						COMPETENCES RELATIVES A DES DEMARCHES INTELLECTUELLES								
Dimensions physique, psychologique, mentale, morale et sociale						Dimension intellectuelle								
Santé	Motivation	Volonté persévérance	Ouverture	Confiance en soi	Culture générale	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Synthétiser	Evaluer	Transférer	Chercher	Créer

Ces deux grands types comprennent différentes catégories et peuvent se schématiser par le modèle suivant :

Sur l'**axe vertical** se situent différents degrés de précision des compétences, allant de la disposition personnelle supposée au savoir-faire clairement identifié et observable. Les personnes interrogées ont également évoqué des conditions familiales et sociales comme étant explicatives de la réussite ou de l'échec de leurs étudiants. Ces ressources socio-familiales échappent à toute possibilité de contrôle, elles constituent une donnée de départ sur laquelle l'école n'a pas de prise directe. Cet axe vertical se schématise de la façon suivante :

Les différentes catégories de compétences identifiées dans l'axe horizontal traversent les différents niveaux de précision représentés dans l'axe vertical. Nous obtenons la représentation suivante :

RESSOURCES DU CONTEXTE SOCIO-FAMILIAL (ressources affectives, matérielles, sociales, etc...)	
RESSOURCES PERSONNELLES (physiques, intellectuelles, psychologiques, mentales, morales et sociales)	
COMPETENCES SOCIO-AFFECTIVES	COMPETENCES RELATIVES A DES DEMARCHES INTELLECTUELLES
COMPETENCES EN EXPRESSION ET EN COMMUNICATION	
COMPETENCES METHODOLOGIQUES	
SAVOIR-FAIRE COGNITIFS ET PRATIQUES SAVOIR-FAIRE LANGAGIERS	

## 2.2. Activités et compétences

L'enquête a surtout permis de cerner les différentes activités que les professeurs proposent aux étudiants et ensuite de recueillir un certain nombre de compétences nécessaires à leur réalisation. Le questionnaire n'a pas permis d'établir de lien explicite entre les activités mentionnées et les compétences citées.

### Les activités

Les activités ont été regroupées dans les six catégories suivantes (celles-ci sont classées par ordre décroissant de fréquence) :

- activités ou attitudes de réception active ;
- activités de production ;
- activités d'application ;
- activités d'évaluation ;
- activités de mise en situation, de mise en projet ;
- activités ou attitudes d'auto-analyse et de réflexion sur sa pratique ;
- autres.

### Les compétences mobilisées

Ce sont les ressources personnelles de l'étudiant qui sont le plus souvent mentionnées ; ensuite apparaissent les démarches intellectuelles et les compétences socio-affectives comme étant les plus mobilisées dans les activités de production ; enfin viennent les compétences méthodologiques et les compétences en expression et communication.

### Commentaires

- Dans certaines réponses, les activités proposées ne se différencient pas de la compétence que l'enseignant désire développer (ex : synthétiser un livre est considéré à la fois comme activité et comme compétence).
- Les attentes des enseignants ne se traduisent pas toujours en terme d'activité, mais plutôt en terme d'attitude (ex : être attentif).
- Certains professeurs considèrent l'activité comme un moyen pour acquérir des compétences ; à d'autres endroits, ce sont les compétences qui sont considérées comme des moyens pour réaliser l'activité. Ces deux positions renvoient à différentes

Dimensions physique, psychologique, mentale, morale et sociale						Dimension intellectuelle								
Santé	Motivation	Volonté persévérance	Ouverture	Confiance en soi	Culture générale	Mémoriser	Comprendre	Appliquer	Analyser	Synthétiser	Évaluer	Transférer	Chercher	Créer
Ressources du contexte socio-familial (ressources affectives, matérielles, sociales, etc.)														
Ressources personnelles (physiques, intellectuelles, psychologiques, mentales, morales et sociales)														
Compétences socio-affectives						Compétences relatives à des démarches intellectuelles								
Compétences en expression et en communication														
Compétences méthodologiques														
Savoir-faire cognitifs et pratiques Savoir-faire langagiers														

représentations de la fonction d'enseignant.

- Il est important que l'étudiant puisse saisir le sens de l'activité qui lui est proposée.

- La tâche de l'enseignant est de faire coexister dans ses activités d'enseignement/apprentissage des temps liés à des situations-problèmes, des projets dans lesquels l'étudiant peut s'impliquer et des temps de mise à distance pour qu'il puisse établir des liens entre les savoir et donner du sens à ses apprentissages.

### 2.3. La maîtrise des compétences

Les enseignants du supérieur se prononcent sur les compétences attendues et non maîtrisées à l'entrée du supérieur, mais donnent très peu d'information sur le degré de maîtrise des compétences sollicitées à leur niveau d'enseignement ; cette question suscite malaise et difficultés. Ils ont également été invités à se prononcer sur l'utilité d'établir une liste de compétences à maîtriser au terme du secondaire.

#### Les compétences attendues et non maîtrisées à l'entrée du supérieur

- Les enseignants évoquent essentiellement les **ressources personnelles** (48% des réponses) ; viennent ensuite **les compétences en expression et en communication** (20% des réponses) et enfin les **compétences méthodologiques** (14% des réponses).
- Il n'y a pas de différence significative entre le point de vue de l'enseignement universitaire et celui du non-universitaire. On constate toutefois que la mémoire et la capacité de gérer une grande quantité de matière, ainsi que la confiance en soi et l'autonomie sont plus sollicitées par l'enseignement universitaire.
- Très majoritairement, les causes d'une non-maîtrise sont localisées au niveau de l'enseignement secondaire. Certaines **pratiques pédagogiques** sont remises en causes, ainsi que l'**organisation structurelle** de l'enseignement secondaire et la qualité de la **formation initiale et continue** des enseignants. Des problèmes au niveau de **la société en général** sont aussi évoqués.

#### Les compétences liées aux activités proposées dans le supérieur

- Pour de très nombreux enseignants, les compétences ne s'enseignent pas, elles se pratiquent et sont appropriées par l'étudiant au fur et à mesure de sa formation. L'évaluation du degré de maîtrise des compétences est donc très difficile voire non souhaitable car elle touche à la valeur personnelle de l'étudiant. Cette évaluation est très globale (atteint ou non atteint) ; elle se fait par le biais de mise en situation, de tâches à réaliser.
- Vouloir situer avec précision le degré de maîtrise des compétences risque d'aller à l'encontre de l'intégration des acquis.
- Devant le changement de conception de l'enseignement, il est nécessaire d'être innovant en matière d'évaluation. Deux pistes de réflexion se dessinent :
  - \* développer et diversifier les **outils d'évaluation formative** tout au long du processus d'apprentissage ;
  - \* inviter l'étudiant à se constituer un **dossier d'apprentissage** (sorte de portfolio). Ce dossier permettrait de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur l'apprentissage et le cheminement de l'étudiant. Il serait intéressant de le structurer en fonction des compétences à acquérir. Ce portfolio serait ainsi le témoin des compétences acquises par l'étudiant.

**Quels usages faire d'une liste de compétences à maîtriser au terme du secondaire ?**

Une telle liste de compétences, à condition de n'avoir aucun caractère contraignant, constituerait un **outil de dialogue** entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur d'une part ; entre les enseignants et les étudiants d'autre part. Elle constituerait "une référence pour le secondaire, un point d'appui pour le supérieur, une **grille d'auto-évaluation** pour l'étudiant". L'essai de catégorisation des compétences transversales construit à partir des enquêtes réalisées dans le secondaire pourrait remplir cette fonction. Toutefois, il faut éviter qu'une telle liste soit considérée comme un "bagage forcément acquis" par tout étudiant entrant au supérieur, et considérer que leur exercice ne relève plus de ce niveau d'enseignement.

## 2.4. Difficultés et ressources

### Les difficultés

- Les enseignants du supérieur attribuent les difficultés qu'ils rencontrent presque exclusivement à des **causes externes** :
  - \* les étudiants (50% des réponses) : lacunes dans les compétences, attitude inadéquate face aux études ;
  - \* difficultés structurelles : massification de l'enseignement supérieur, palier trop important entre le secondaire et le supérieur ;
- Certains enseignants, plus nombreux dans le supérieur non universitaire (11%) que dans l'universitaire (5%) se remettent en cause : enseignement trop centré sur la matière, difficulté à répondre à une demande d'action plus pédagogique.

### Les ressources

Les enseignants du supérieur trouvent d'abord des ressources en **eux-mêmes** (75% des réponses universitaires, 54% des réponses non universitaires). Les autres ressources sont liées à l'institution scolaire, au monde professionnel, aux étudiants eux-mêmes.

Au travers de ces questions, l'enseignement supérieur non universitaire semble s'interroger sur son fonctionnement et se remettre en cause davantage que ne le fait l'enseignement universitaire.

## 2.5. Finalités, croyances et valeurs

Dans sa formulation, la question relative à ces aspects sépare les éléments relatifs aux finalités et ceux relatifs aux croyances, valeurs de vie à communiquer. Dans les réponses, cette distinction s'estompe : **telle visée relève d'une finalité pour l'un, d'une valeur pour l'autre.**

Il y a une différence sensible entre les visées poursuivies par l'enseignement universitaire et l'enseignement non universitaire. En effet, le non universitaire (en particulier de type court) a des visées très ancrées sur l'accès à la **vie professionnelle** et à la **vie de citoyen**. Dans l'enseignement universitaire, **visées, compétences et disciplines enseignées** sont parfois étroitement articulées l'une à l'autre et elles constituent ainsi une sorte de **système** : par exemple, un enseignant en histoire exprime comme visée "*d'aider les étudiants à relier le passé avec les questions d'aujourd'hui*" ; un enseignant en science veut "*donner une capacité d'analyse et d'action autonome dans un domaine scientifique*". On voit au travers de ces deux exemples l'enchâssement entre visées, disciplines enseignées et compétences.

Les professeurs d'**écoles normales** insèrent dans les finalités et les valeurs qu'ils s'assignent des **directives pour leur propre action pédagogique**. Il y a entre enseignants et étudiants non seulement transfert de contenus et de savoir-faire, mais également de valeurs et de finalités. En effet des professionnels de l'enseignement forment de futurs professionnels de l'enseignement, les valeurs et les finalités à leur transmettre sont donc applicables aux enseignants eux-mêmes.

## DEUXIÈME PARTIE :

### "Mise en parallèle de deux approches modélisantes"

#### 1. LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

L'essai de catégorisation des compétences transversales au troisième degré élaboré à partir des données du secondaire constitue une sorte d'état des lieux des intentions pédagogiques des personnes interrogées. Le groupe de pilotage a eu le souci d'en dégager les pistes possibles d'amélioration en tenant compte entre autres des attentes de l'enseignement supérieur. Un groupe de travail s'est remis à la tâche et en a rédigé une nouvelle version. Celle-ci est accompagnée d'un lexique. Elle se distingue de la première version par deux aspects :

- le langage utilisé est plus précis et plus complexe, c'est pourquoi un lexique s'est imposé;
- la quatrième catégorie consacrée aux compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité s'est considérablement étoffée. En effet, les auteurs de cette nouvelle version ont la conviction que ces compétences sont particulièrement importantes à développer au troisième degré. Les professeurs interrogés semblent partager cette conviction mais le langage avec lequel ils formulent cette préoccupation reste encore très vague. Il s'imposait donc de clarifier ces composantes fondamentales de l'apprentissage.

Ainsi complété, ce document devient une sorte de référentiel<sup>2</sup>; il constitue une véritable **grille de lecture des pratiques** et peut être utilisé à différents moments :

##### ***Avant l'apprentissage***

Un professeur peut organiser son enseignement en fonction de compétences qu'il prévoit de mettre en œuvre. Cette planification peut se faire également de manière collective : une équipe de professeurs organise des activités interdisciplinaires ou réajuste les activités disciplinaires en fonction d'une liste de compétences choisies en concertation.

##### ***Pendant l'apprentissage***

Un référentiel de compétences constitue une grille d'observation du processus d'apprentissage.

##### ***Après l'apprentissage***

Un référentiel de compétences joue différents rôles dans la métacognition. La métacognition est une activité complexe qui implique la capacité

- de se **décentrer** (se regarder apprendre, se regarder enseigner) : le référentiel joue le rôle de **miroir**;
- de **verbaliser** (pouvoir mettre des mots sur le processus d'apprentissage ou d'enseignement adopté) : rôle de **lexique**;
- de **réajuster** (pouvoir modifier son activité cognitive si nécessaire) : rôle de **levier de changement**.

---

<sup>(2)</sup> Nous entendons par référentiel, un outil qui peut jouer le rôle de "tiers-objet", c'est-à-dire constituer une référence à la fois commune à différents interlocuteurs et extérieure à eux. Un cahier du SeGEC publiera ce document illustré d'exemples concrets d'utilisation dans le courant du premier trimestre 1999-2000.

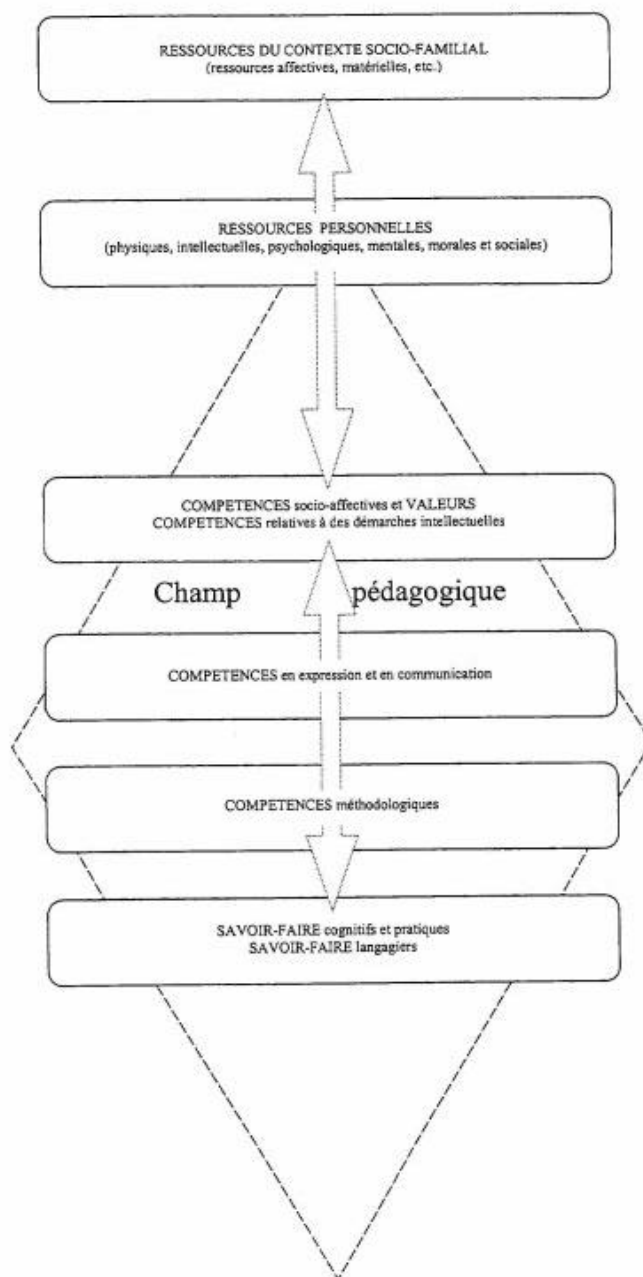
Ce référentiel est actuellement utilisé dans différentes écoles qui désirent dès à présent s'engager dans une réflexion de fond et se préparer au mieux à l'arrivée des "compétences terminales".

## 2. LE MODÈLE ISSU DES ENQUÊTES DANS LE SUPÉRIEUR

Le modèle issu des données du supérieur constitue une **théorisation** des représentations de l'apprentissage véhiculées par les enseignants du supérieur. Il permet ainsi d'émettre quelques hypothèses.

### **Compétence: un concept dynamique intégrant le "déjà là" et l'apprentissage**

La hiérarchisation des niveaux entre ressources (davantage liées aux données éducatives de bases) et le savoir-faire (relevant davantage d'un apprentissage conscient et programmable) permet de comprendre la perception du concept de compétence par les enseignants du supérieur. Le modèle suggère qu'il y ait un enchâssement des savoir-faire et des compétences, celles-ci prenant appui sur ceux-là. Selon cette vision, **l'acquisition et le développement d'une compétence dépendent à la fois de déterminants sociaux et personnels et d'un apprentissage qui passerait par la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire. Inversement, les compétences acquises permettent de renforcer les ressources personnelles comme les savoir-faire.** Les compétences constituent donc un élément dynamique dans le développement de la personne. Le schéma suivant met en évidence cet aspect dynamique de la notion de compétence.



Ce schéma met en évidence que les compétences ne sont ni des ressources correspondant à des capacités très larges, ni des savoir-faire tellement automatisés par des apprentissages antérieurs qu'ils s'exercent de manière quasiment réflexive. L'action pédagogique de l'enseignant se situe bien à ce niveau charnière : les compétences s'apprennent en prenant appui sur d'autres compétences acquises antérieurement et devenues de simples savoir-faire procéduraux pour le sujet qui les maîtrise bien ; les ressources du sujet sont également déterminantes pour l'acquisition de compétences nouvelles. Lorsque celles-ci seront bien maîtrisées et régulièrement exercées, elles deviendront à leur tour des savoir-faire et viendront enrichir les ressources personnelles. Ce schéma montre également que les ressources personnelles et familiales d'une part, les compétences méthodologiques et les savoir-faire cognitifs et pratiques d'autre part dépendent d'autres actions et d'autres influences que celles de l'école.

### **Hypothèse relative au degré de contrôle par l'action pédagogique**

Ce schéma, comme les précédents, pourrait illustrer l'hypothèse suivante : la précision avec laquelle est perçue, par les enseignants, la notion de compétence est liée à la perception d'un degré de contrôle de son acquisition. Plus un enseignant formule une compétence de manière identifiable et observable, plus cette compétence peut, à ses yeux, être acquise par une action pédagogique. Il s'attribue en quelque sorte la possibilité de faire acquérir ce type de compétence, à moins qu'il n'attribue aux enseignants du secondaire cette responsabilité de la faire acquérir, estimant qu'elle constitue un prérequis pour le supérieur.

### **Hypothèses relatives à l'attribution des causes d'échec**

Lorsqu'on interroge les professeurs du supérieur sur les compétences non maîtrisées (et donc causes d'échec), ils évoquent majoritairement les ressources personnelles qui, à leurs yeux, ne dépendent pas de leur action pédagogique. Ils incriminent également une maîtrise insuffisante de la langue. Selon eux, cette compétence constitue un prérequis pour l'entrée dans l'enseignement supérieur, et n'est donc pas tributaire non plus de l'action pédagogique de l'enseignant du supérieur. De toute évidence, il y a un écart important entre les exigences de maîtrise de la langue dans l'enseignement supérieur et le niveau atteint par de nombreux étudiants au sortir du secondaire. Peut-être que cet écart correspond à un palier nécessaire. Toutefois, il est important de faire en sorte que ce palier ne soit pas infranchissable pour une majorité des étudiants. Cela implique que chacun des niveaux d'enseignement, secondaire **et** supérieur (universitaire et non universitaire) mette en place des dispositifs d'apprentissage facilitant la transition. Ces dispositifs ne provoquent pas nécessairement des modifications de structures mais plutôt des adaptations pédagogiques. De plus en plus d'écoles secondaires proposent aux étudiants la réalisation d'un travail de fin d'études pour lequel ils bénéficient d'un accompagnement méthodologique soutenu. Certaines facultés et Hautes Ecoles organisent des sessions préparatoires ou des ateliers de guidance méthodologique. C'est un premier pas. Il serait plus efficace encore que ces apprentissages soient pris en compte également par chaque enseignant à l'intérieur même des cours.

## **3. A LA RENCONTRE DES DEUX APPROCHES**

L'analyse des données du secondaire a permis d'élaborer un référentiel de compétences. Ce référentiel est un outil exploitable dans l'enseignement supérieur également. De même, le modèle en deux dimensions, construit à partir des enquêtes du supérieur pourrait être appliqué pour comprendre les représentations des professeurs du secondaire. Ces deux modélisations nous permettent donc de rapprocher les points de vues.

Tout comme dans le secondaire, les enseignants du supérieur se sont montrés très curieux de disposer des résultats de l'enquête. Les différentes mesures de rationalisation qui ont frappé les Hautes Ecoles et l'Université ont bousculé les habitudes mais ce n'est probablement pas la seule raison qui provoque cette remise en question. Le public d'étudiants s'est largement diversifié. L'enseignement supérieur, pas plus que le secondaire, ne peut continuer à fonctionner comme auparavant.

La question qui se pose pour chacun des niveaux d'enseignement est la suivante :

***"Comment développer chez les enseignants une professionnalité qui double leur expertise disciplinaire d'une expertise pédagogique ?"***

Pour répondre à cette question, pour rendre plus accessible le passage de secondaire au supérieur, le dialogue entre les institutions ne peut être que bénéfique. Si cette enquête a permis d'amorcer ce dialogue, alors elle n'aura pas été réalisée en vain !



## TROISIÈME PARTIE :

### "Du questionnement aux perspectives"

La première partie s'est attachée à établir des constats sur la façon dont les enseignants conçoivent les compétences et celle dont ils envisagent leur mise en place chez leurs élèves et étudiants. Bien sûr, ces constats ne pouvaient être sans susciter un questionnement, d'abord sur le concept de compétence lui-même et la façon dont il se construit chez les enseignants, ensuite sur le développement des compétences chez les apprenants, enfin sur les programmes et le métier d'enseignant. Cette troisième partie fait état de ce questionnement et des perspectives sur lesquelles il débouche.

#### 1. UN CONCEPT POUR EXPLIQUER, UN CONCEPT POUR AGIR

Nous avons tenté de rendre compte des nombreuses et diverses manières dont le concept de compétences est appréhendé par les enseignants. A travers cette diversité, nous avons lu deux approches du concept, l'une comme tentative d'expliquer la réussite ou l'échec scolaires, l'autre comme démarche visant à faire acquérir des compétences. Ces deux approches ne sont pas contradictoires; elles sont même les compléments naturels d'une seule action pédagogique: constater des lacunes dans les compétences des apprenants et comprendre l'origine de leurs difficultés donne la possibilité d'intervenir efficacement dans l'apprentissage. Le problème est que les enseignants ne semblent pas, ici, envisager l'action dans une perspective qui fait logiquement suite à l'explication.

Pour représenter le champ du concept de compétence, nous avons construit un tableau montrant l'amplitude de la saisie du concept entre, d'une part, des dispositions qui appartiennent à l'individu indépendamment d'une action pédagogique intentionnelle et, d'autre part, des savoir-faire très précis, acquis comme des gestes. On y constate que les niveaux "supérieurs" sont plutôt ceux vers lesquels s'oriente l'explication, alors que les niveaux "inférieurs" deviennent de préférence des objectifs d'apprentissage. C'est comme si le concept de compétence était compris différemment par les enseignants selon qu'ils se construisent un modèle explicatif ou un modèle d'action.

n° 4

Le modèle explicatif suppose que, lorsque l'enseignant cherche la cause des difficultés des apprenants, il a tendance à fonder l'explication sur des éléments qui sont extérieurs à sa propre action pédagogique. Ces éléments ressortissent au domaine de la société dans son ensemble, aux ressources personnelles de l'apprenant, éventuellement à son passé scolaire... La compétence se trouve dès lors définie comme un ensemble de ressources, définies de façon très générale, dont l'apprenant devrait disposer, c'est-à-dire qu'elles devraient déjà être acquises – à la limite peu importe comment - et ne sont pas envisagées comme objets d'apprentissage. Lorsque, par contre, l'enseignant envisage la compétence en l'intégrant dans un modèle d'action pédagogique, il tend à lui trouver une définition qui réduit la compétence à n'être qu'un savoir-faire. Ni l'une ni l'autre de ces acceptions du terme "compétence" n'est vraiment gênante. La difficulté vient de ce que le modèle explicatif tend à dissocier le niveau de l'explication du niveau des répercussions que cette explication peut avoir sur l'initiative pédagogique; ce qui se traduit par une situation où l'action entreprise ne peut agir sur la cause perçue. D'un côté, en effet, la cause exprimée est trop générale pour pouvoir être traitée au niveau de l'action pédagogique (que faire du constat que les étudiants n'ont pas "d'esprit critique?"); de l'autre côté, la décomposition de la compétence en un ensemble hiérarchisé de savoir-faire – de gestes même – liés à des tâches précises risque de ne pas déboucher sur un réel développement de compétences (il est peu probable qu'une bonne orthographe soit un élément indispensable pour apprendre à rédiger un compte rendu critique, même si elle peut être considérée comme un complément nécessaire pour en rehausser la qualité générale). Dans un cas comme dans l'autre, l'enseignant se prive d'une réelle possibilité d'agir sur l'apprentissage des compétences. Autant il est stérile de concevoir la compétence de façon trop générale, autant il est illusoire de croire qu'elle peut s'acquérir à partir de la maîtrise d'un savoir-faire constitué d'opérations préalablement ordonnées.

Il reste néanmoins possible et souhaitable d'associer ces niveaux, en les liant tous deux tant à l'action qu'à l'explication. D'une part, l'absence apparente d'une compétence peut autant être liée à un manque de maîtrise technique d'un savoir-faire qu'à des difficultés personnelles de l'apprenant, liées à son caractère, à des particularités physiques, ou même héritée du contexte social... D'autre part, l'acquisition de la compétence ne doit pas se fonder exclusivement sur l'apprentissage de savoir-faire, elle doit aussi envisager un développement à d'autres niveaux, moins strictement pédagogiques. L'important est de relier dans la mesure du possible un domaine d'action à un niveau d'explication; c'est tout l'enjeu d'une évaluation formative.

## 2. COMPÉTENCES, ACTIVITÉS ET ÉVALUATION

L'évaluation formative prend tout son sens dans une pédagogie de développement des compétences. D'abord parce que "évaluation" fait référence à une démarche d'analyse, de compréhension, d'explication; c'est sa dimension diagnostique. Ensuite parce que, dans son autre dimension, celle d'évaluation des apprentissages, elle permet à l'apprenant de réguler ses apprentissages en fonction de ses points forts et de ses difficultés, en l'incitant à la réflexivité sur **ce qu'il fait**. Ceci permet de souligner la place centrale de l'activité d'apprentissage. Une approche formatrice n'est en effet rendue possible que par un lien à établir entre des activités à réaliser, des connaissances à acquérir et des compétences à développer: aucune compétence ne peut s'acquérir et se développer sans que l'apprenant soit immergé dans une activité qui la sollicite, aucune activité ne peut avoir de sens si elle est dépouillée de tout contenu.

Ce lien se construit dans la relation pertinente – c'est précisément le rôle de l'évaluation formative – entre des ressources et un problème à résoudre, le second exigeant, pour être résolu, la mobilisation des premières, au sein d'une *activité d'intégration*, c'est-à-dire une activité confrontant l'apprenant à un problème significatif à résoudre, dans une situation

nouvelle qui le conduit à mobiliser des ressources diverses: connaissances, savoir-faire... En se centrant sur le problème, l'activité permet à l'apprenant de donner du sens à son apprentissage, en percevant l'utilité des connaissances et des savoir-faire, en valorisant ses acquis plus anciens, et constitue le fil conducteur de cet apprentissage, par un va-et-vient entre la contextualisation des acquis et leur structuration.

A travers ce lien, la pédagogie des compétences se dégage de ce qu'une logique de pédagogie par objectifs peut avoir de rigide et de préfabriqué. C'est pour cela que la définition des compétences ne peut se confondre avec une définition des tâches, notamment parce que, au-delà de cette évaluation formative, se pose la question difficile d'une évaluation sommative et certificative. La principale difficulté à laquelle elle se heurte est en effet que la compétence ne peut s'évaluer que par sa prise en compte globale, étant donné son caractère intégrateur. On ne peut donc évaluer le degré de maîtrise d'une compétence comme on évalue les composantes d'une tâche. On évitera donc de confondre la définition de critères d'évaluation avec le contrôle de l'application d'opérations. Dans la mesure où la compétence se développe dans le contexte de situations-problèmes, il importe également que l'évaluation se réalise dans des contextes similaires à ceux où la compétence s'est exercée, ce qui renforce l'utilité de reconnaître des familles de situations à mettre en place dans tout processus d'apprentissage.

### 3. LES PROGRAMMES

Ce sont principalement les programmes qui peuvent promouvoir ce lien entre activités d'apprentissage, compétences, savoirs et évaluation. Or, la plupart des programmes actuels ont été rédigés à un moment où l'accent était mis sur les connaissances à enseigner et les objectifs à atteindre, en termes de savoir-faire, non que les capacités à développer en fussent totalement absentes, mais exprimées de façon trop générale ou même implicites. Il importe donc que les programmes puissent générer des pratiques fondées sur des situations d'apprentissage complexes contextualisées. Pour cela, il est sans doute nécessaire de revisiter, sinon de récrire, les programmes, pour les faire évoluer vers une description plus explicite des compétences et des conditions dans lesquelles elles devront être installées, développées, exercées et maîtrisées.

Nanti ainsi de nouveaux rôles, le programme devra:

- décrire quelques situations d'intégration et quelques familles de situations;
- fournir des outils pour stimuler la créativité des enseignants;
- éviter l'écueil d'un listing de contenus non croisé avec des capacités génériques décontextualisées;
- rencontrer les préoccupations liées à l'évaluation des compétences;
- jeter des ponts entre les programmes pour dépasser la segmentation disciplinaire.

Cela, bien sûr ne privera pas les auteurs de programmes:

- de s'approprier une conception commune en matière de compétences et de situations d'intégration;
- de dégager un cadre commun d'écriture;
- d'écrire les programmes avec une visée de formation globale de l'élève;
- de favoriser dès l'écriture la mise en œuvre des programmes;
- de ne pas faire l'économie d'un débat sur les savoirs et leur place dans les programmes.

Ce dernier point n'est pas sans importance. Soucieux de la nécessité de développer des compétences, les enseignants de tous niveaux n'hésitent pas à souligner l'influence de ces dernières comme facteur premier dans la réussite d'études supérieures mais ils peuvent aussi montrer, dans les faits, une exigence qui tend à augmenter la quantité des savoirs enseignés pour tenter de diminuer ce qu'ils perçoivent comme écart entre la sortie du

troisième degré et l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ce point touche à une dimension relative à l'identité professionnelle de l'enseignant.

#### 4. L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

L'identité professionnelle de l'enseignant prend traditionnellement appui sur deux éléments: la discipline enseignée et le groupe-classe. D'une part, on sait que l'enseignant s'identifie d'abord dans un rapport à sa discipline; il est historien ou chimiste avant d'être pédagogue. Ce n'est pas sans influencer sa démarche pédagogique, marquée principalement par la transmission des contenus disciplinaires. D'autre part, cette transmission ne peut s'effectuer sans que l'enseignant s'assure le contrôle du groupe, ce qu'il obtient grâce à une pédagogie "frontale". Il y a donc un renforcement mutuel du rapport à la discipline et d'une pédagogie qu'on peut considérer comme un processus linéaire et cumulatif: l'enseignant est détenteur du savoir et le transmet à un groupe d'élèves au cours d'une séquence temporelle déterminée et fixe, ce qui suppose que les élèves ne possèdent pas ce savoir au début de la séquence et qu'ils en soient pourvus au terme de la période. La relation de l'apprenant au savoir passe uniquement par l'enseignant.

Une "pédagogie des compétences" se distingue d'une "pédagogie du savoir disciplinaire" par le fait que l'enseignant déplace la position qu'il occupe entre l'apprenant et le savoir, dans l'intention de favoriser au maximum une relation directe entre eux. Son rôle est alors de participer à la régulation d'un processus d'apprentissage, notamment grâce à l'application d'une évaluation formative. Ce qui en fait un processus circulaire. L'apprenant doit y prendre une place centrale: le processus part de lui, par une prise en compte de ses acquis préalables, des acquis à obtenir et des compétences et connaissances en cours d'acquisition, prise en compte à laquelle contribue la démarche d'évaluation formative. Ce n'est donc pas seulement le rapport de l'enseignant au savoir et de l'apprenant au savoir qui se trouve modifié, mais également le rapport entre l'enseignant et l'apprenant. Outre l'évaluation formative, ce qui caractérise le processus d'apprentissage, c'est le fait qu'il prend corps dans des activités. Le rôle de l'enseignant dépasse donc le travail de transposition didactique qui constitue sa tâche première pour englober la mise en place de situations d'apprentissage.

Les divers éléments cités ci-dessus: évaluation formative, processus circulaire et itératif, place de l'apprenant dans le processus, extension du rôle de l'enseignant à l'organisation de situations d'apprentissage, effacement relatif de l'enseignant comme transmetteur du savoir, ces éléments se confirment les uns les autres comme parties d'un système où une pédagogie des compétences, pour autant qu'elle soit effective, conduit à un inévitable transfert de pouvoir. Ceci n'a rien à voir avec un quelconque pouvoir de coercition sur les individus, il s'agit du pouvoir que chacun exerce sur les processus d'apprentissage. L'enseignant est habitué à entreprendre l'action d'enseignement comme un programme, c'est-à-dire comme un plan qui peut être organisé au préalable et mis à exécution jusqu'à son terme. C'est ce qui en fait une démarche linéaire et cumulative. La recherche d'un développement des compétences chez l'apprenant lui fait perdre ce contrôle – qui n'est que d'apparence! – de l'ensemble du processus en attendant de lui qu'il puisse gérer l'imprévisible: ce que l'apprenant sait ou ne sait pas, le cheminement de chacun dans son propre apprentissage, la nécessité de "re-médier", c'est-à-dire de proposer de nouvelles médiations...

La principale difficulté de laquelle il a été fait mention au début de ces pages est l'écart, dans la saisie du concept de compétence, entre son utilisation pour expliquer les difficultés et son utilisation pour organiser un apprentissage. Cet écart n'est pas incohérence; peut-être exprime-t-il tout simplement que l'enseignant ne peut agir à tous les niveaux qui participent à la construction des compétences. S'il perçoit l'importance des facteurs sociaux, culturels,

affectifs, physiques même, dans la constitution des compétences, il délimite le champ de son action à l'exclusion de ce qui lui paraît appartenir à d'autres métiers (psychologue, assistant social, médecin, logopède, etc.) ou à d'autres niveaux d'intervention (politique, économique...). La définition d'une identité professionnelle passe donc aussi par celle du champ d'intervention. Une pédagogie des compétences est-elle susceptible d'en demander la modification? Raisonnablement sans doute. Sans qu'il ait à se donner comme psychologue, il importe par exemple que l'enseignant puisse prendre en compte de façon explicite les aspects subjectifs et affectifs de l'apprentissage: les représentations que l'apprenant a de lui-même et de son savoir, du savoir en général...

La manière dont se définissent les compétences n'est donc pas sans effet sur la définition du métier d'enseignant, à moins que ce soit l'inverse...

Cette modification du métier d'enseignant – qui implique évidemment celle du métier d'élève! – ne peut aller de soi. Elle demande de sa part également une compétence nouvelle. On souligne ici le rôle fondamental de la réflexivité: prendre conscience de son propre mode de fonctionnement, pour réguler son action et, au-delà, pour mieux cerner son identité professionnelle. On relève également ce qui est à la fois une aide et une exigence: le nécessaire travail en équipe. L'enseignant ne peut être seul dans cette entreprise. Le rôle de la direction d'établissement est de toute première importance pour appuyer ce qui est de fait une véritable innovation. Le rôle des accompagnateurs pédagogiques n'est pas moins utile pour amener les enseignants à une démarche réflexive, par exemple à l'aide d'outils comme le référentiel de compétences, jouant le rôle de grille de lecture des pratiques pédagogiques. Les formations, initiale et continue, sont également des dispositifs qui participent de cette entreprise, en faisant le pari d'une professionnalisation interactive.

## CONCLUSIONS

### CHANGEMENT DE LOGIQUE

Passer d'une logique d'enseignement axée sur des objectifs de contenus à maîtriser pour entrer dans une logique d'apprentissage axée sur des compétences à installer, à exercer, à entretenir et pour un certain nombre à maîtriser, c'est passer d'une école où l'élève peut enregistrer passivement un savoir pour le restituer lors d'une épreuve scolaire à une école où l'élève est amené à construire son propre savoir afin de pouvoir l'utiliser comme ressource lors d'une situation nouvelle. Ce basculement engendre des questionnements

sur le rôle des institutions scolaires,

sur le métier des différents acteurs : les professeurs et les élèves,

sur les représentations et les attentes des autres acteurs externes à l'école mais situés parallèlement au dispositif scolaire : les parents, les employeurs,...

Pour contribuer à ce vaste débat sur le rôle de l'école, nous nous sommes placés à un endroit très sensible du parcours scolaire, à la jonction de l'enseignement secondaire de transition avec les enseignements supérieurs.

Vu la richesse des informations recueillies, tirer une simple conclusion serait très certainement de l'ordre de la caricature. Il nous paraît préférable de mettre en évidence quelques tensions que l'institution scolaire et ses acteurs internes et externes seront amenés à gérer en recherchant des équilibres et des articulations. Nous osons espérer que les regards et analyses rencontrés dans ce dossier contribueront à cette recherche d'articulations.

### SIX GRANDS ÉQUILIBRES ET ARTICULATIONS

- La première articulation à construire est celle qui met en débat **les savoirs et les compétences** car, il y a bien articulation et non rupture entre les deux concepts, contrairement à ce que certains pourraient croire. Néanmoins, les informations recueillies aux différents niveaux montrent que l'enseignement secondaire de transition reste fortement axé sur des savoirs et des démarches décontextualisés à restituer même si chacun des deux niveaux d'enseignement est interpellé par la question des productions et des activités réclamées aux étudiants et par les compétences à maîtriser pour les réaliser. Clarifier les approches conceptuelles en précisant les attributs qu'elles recèlent, faire apparaître l'importance des enjeux lorsque l'on parle de la différence entre enseignement et apprentissage, s'approprier un langage compréhensible par tous lorsqu'on travaille par compétences sont certainement des éléments susceptibles de faire franchir un saut qualitatif lors des productions attendues ou d'activités promues chez les étudiants.
- Une autre tension à gérer est **la perception** que chacun peut avoir **du CESS** délivré au terme du parcours secondaire de transition et les attentes exprimées par l'enseignement supérieur universitaire et non-universitaire. La définition des compétences terminales clarifie les piliers sur lesquels peut reposer le CESS. En effet, plusieurs passages du décret "Missions" laissent percevoir que le CESS apparaît aussi comme la reconnaissance sociale de la fin d'un parcours scolaire obligatoire et pas seulement comme attestation autorisant l'entrée dans un enseignement supérieur. En d'autres termes, il n'y aura pas nécessairement une parfaite adéquation entre les compétences terminales et les représentations des attentes spécifiques exprimées par l'enseignement supérieur.

Préciser des profils d'entrée dans chaque famille de formations supérieures en termes de compétences "contextualisées" dont la maîtrise à un certain degré devrait être assurée permettrait de mesurer plus finement l'écart entre les compétences terminales (le CESS) et les profils d'entrée. Ainsi, par le dialogue, une meilleure articulation pourrait être trouvée à cette jonction.

- La prise d'informations fait apparaître, en plusieurs lieux, combien il n'est pas aussi simple d'établir un **lien entre la compétence** que l'on voudrait installer et **les activités d'apprentissage**. Plusieurs pensent qu'il suffit de définir la compétence visée et de développer des activités pour établir ce lien; d'autres postulent que la compétence est préalable à l'activité, le lien étant quasi automatique. Cette tension entre compétences et apprentissages est sans doute au coeur du débat. Les représentations que l'on peut avoir des apprentissages et des types d'évaluations génèrent des attitudes différentes lors des apprentissages et des évaluations. Nous pensons qu'un lien serait à établir entre les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation si on rentre dans la logique des compétences.

- Le fait de privilégier les activités d'apprentissage, les productions demandées, les activités d'intégration dans un dispositif pédagogique nous montre davantage que **construire des compétences en milieu scolaire n'est pas un processus fermé**. En effet, une compétence n'est jamais maîtrisée parfaitement en toutes circonstances. Sa transférabilité reste liée à un entretien permanent.

Ce constat devrait susciter des travaux à développer en partenariat secondaire-supérieur concernant la construction d'activités disciplinaires d'apprentissage. Ceci permettrait de mieux cerner aussi la question du degré de **maîtrise d'une compétence** qui reste un problème fort délicat et affectivement lié aux  **croyances de l'examineur**.

Dans un tel contexte, l'externalisation des outils d'évaluation réclamée par quelques personnes interviewées ou par nos lecteurs de programmes peut trouver aussi un écho. C'est un troisième équilibre qui est à gérer entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

- Lorsqu'on rentre sur le terrain des compétences, très vite se pose la question de la place de la discipline enseignée dans le curriculum de celui ou de celle qui apprend.

Comment faire comprendre que les savoirs disciplinaires modélisés sont relativement éphémères pour expliquer la complexité du monde ? De plus, faire découvrir que ces savoirs disciplinaires évoluent, qu'ils n'interviennent pas seuls dans les explications de cette complexité est assez malaisé quand le dispositif pédagogique et la structure horaire peuvent laisser croire que chacune des disciplines développe des savoirs pour elle-même.

Comment trouver un équilibre entre **compétences et savoirs disciplinaires** ?

Comment laisser une place dans l'apprentissage disciplinaire à l'interdisciplinarité qui favorise le développement de compétences ?

L'enquête cite quelques pistes pour trouver cette articulation.

Les réponses à l'enquête laissent percevoir qu'une des articulations entre le disciplinaire et l'interdisciplinaire passe par la réflexivité et la métacognition.

- Voir **l'Ecole comme une entreprise d'apprentissages** permettant de **développer des compétences** mieux identifiées **génératrices de sens pour les étudiants**, c'est aussi mettre les enseignants face à un métier plus complexe.

En effet, le bagage des savoirs disciplinaires et un minimum de didactique ne sont certainement plus suffisants pour entrer dans une nouvelle école des compétences.

D'autres compétences professionnelles sont à activer chez l'enseignant.

Se mettre à distance par rapport à son enseignement, pouvoir se construire des outils dans sa discipline pour mettre l'étudiant en position de réflexivité et lui permettre ce temps de réflexion sur ses processus d'apprentissage, pouvoir exprimer ses croyances et ses valeurs sur lesquelles fonder son enseignement, déployer des stratégies de concertation... sont des exemples d'équilibres à gérer dans le cadre des tensions scolaires.

Que dire des NTIC et des situations d'apprentissage ? Est-ce que le recours à ces nouveaux outils ne se réalisera que dans un cadre d'illustration ou seront-ils véritablement intégrés dans les apprentissages permettant aussi une réflexion sur les processus formatifs qu'ils génèrent ?

## **A POURSUIVRE**

Sur ces mutations internes au métier, les regards croisés que ce dossier a développés fournissent sans doute des éléments pour rechercher de nouveaux équilibres et de meilleures articulations.

Servi par les circonstances (en particulier par la publication du décret "Missions" en cours d'enquête) et par les injonctions données concernant la prise en compte des échecs dans les premières années de l'enseignement supérieur, ce vaste travail, réalisé avec de faibles moyens mais avec la collaboration ponctuelle de quelques personnes intéressées par cette approche pédagogique, avait comme buts d'établir un état des lieux et d'ouvrir un débat sur les compétences. Aujourd'hui, nous pouvons dire qu'il a dépassé ces deux buts par la richesse des informations récoltées et traitées ainsi que par les pistes épinglées qui mériteraient d'être explorées.

Nous espérons que, à la veille d'appliquer la partie du décret relative aux compétences, les questionnements et analyses soulignés dans ce dossier susciteront un grand intérêt pour les enseignants du secondaire au point de les remobiliser ainsi que leurs élèves autour d'une Ecole davantage porteuse de sens pour tous.

Nous espérons aussi que les lecteurs des enseignements supérieurs auront trouvé dans ce dossier un appel précis de l'enseignement secondaire, à s'engager ensemble dans la logique des compétences; ce qui nécessite de développer davantage des processus de collaborations inter-niveaux.

-----